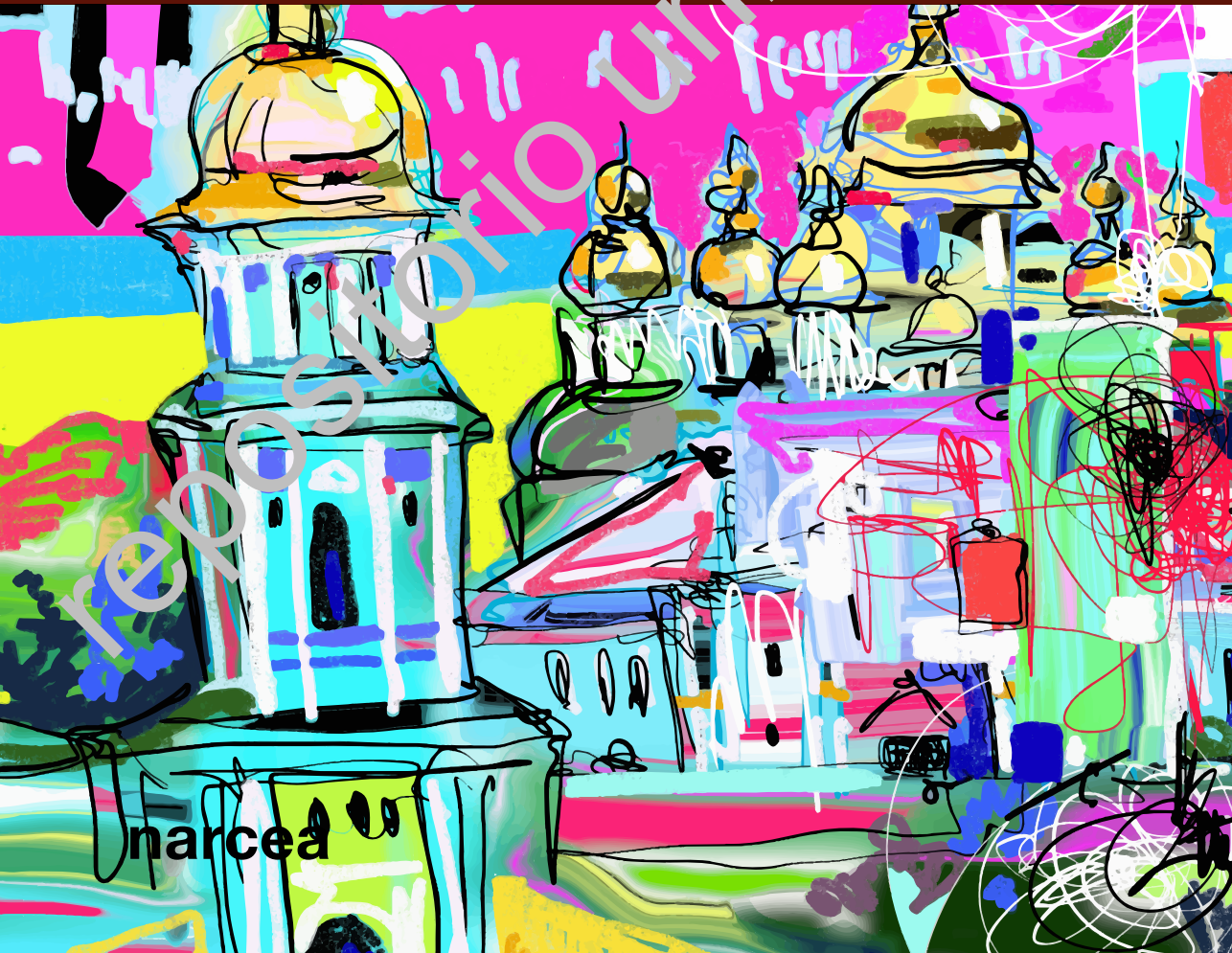
EDUCACIÓN TRANSFORMADORA Y PATRIMONIO

MIGUEL CUEVAS ALONSO
ANA ACUÑA TRABAZO
SARA DOMÍNGUEZ-LLORIA
(COORDS.)



narcea

repositorio universidad

Este volumen convoca una lectura plural y crítica en un arco que va de la escuela infantil a la Universidad, del espacio urbano a la sala de conciertos, del archivo bibliográfico a la página digital. No propone un catálogo, sino una gramática de intervención: cómo enseñar a mirar y a nombrar mejor. La pedagogía que aquí se postula no sacraliza el objeto: lo conversa. Y cuando corresponde, lo discute, lo contextualiza o lo transforma con herramientas que van desde la historia del arte a la cultura visual, desde el feminismo a la memoria democrática, desde el aprendizaje-servicio al *adutainment.*

Quien lea estas páginas encontrará una invitación exigente: pasar de "hablar del patrimonio" a "trabajar con el patrimonio". Leer monumentos como discursos, músicas como redes, manuales como mapas; enseñar a dudar con conocimiento de causa; asumir que conservar es, a veces, resignificar y que educar es, siempre, una forma de edición: cuidar de las palabras que nos dicen para que puedan seguir diciéndonos.

Ana Acuña Trabazo. Doctora en Filología a Gallega por la Universidade de Santiago de Compostela. Entre 1996 y 2001 fue profesora lectora de lengua y literatura gallegas en la Universidad Complutense de Madrid, en cuyo Centro de Estudos Galegos se creó Madrygal. *Revista de Estudios Gallegos,* publicación de la que fue secretaria durante sus años madrigallegos. A finales de 2001 se incorporó a la Universidade de Vigo, dentro del Departamento de Filoloxía Galega e Latina. Desde 2022 es secretaria de la revista *Cumieira das Letras* y pertenece a la da Cátedra UNESCO de Educación Transformadora: Ciencia, Comunicación e Sociedade (UVigo). Sus líneas de investigación más recientes se centran en la ecocrítica, el ecofeminismo y los estudios animales, pero ha dedicado trabajos al hecho literario alofónico, a la emigración, al exilio y a cuestiones lingüísticas.

Miguel Cuevas Alonso es profesor del área de Lengua Española en la Universidade de Vigo. Su investigación se centra en la fonética y fonología del español, especialmente en el estudio de la prosodia y la entonación, en la enseñanza de lenguas, así como en la historia de las ideas lingüísticas y la tradición gramatical misionera. Actualmente es el secretario de la Cátedra UNESCO Educación Transformadora: Ciencia, Comunicación y Sociedad. Ha participado en diversos proyectos de investigación sobre prosodia del español y del asturiano y ha trabajado también en ámbitos interdisciplinarios vinculados a la lingüística aplicada y la modelización del conocimiento. Es autor o coautor de numerosos artículos y capítulos de libro en el campo de la lingüística hispánica y ha colaborado en la edición de obras colectivas relacionadas con el hispanismo y los estudios lingüísticos. Su trabajo combina el análisis lingüístico con el estudio historiográfico de la tradición gramatical y con perspectivas aplicadas en el ámbito de la enseñanza de la lengua.

Sara Domínguez-Lloria. Profesora en el área de didáctica de la expresión musical en la Universidad de Vigo Su trayectoria integra la educación artística, la música, el teatro y la gestión educativa, con una amplia producción científica en educación musical, formación del profesorado e inclusión. Ha liderado proyectos competitivos y colaboraciones internacionales. Participa activamente en la transferencia de conocimiento con instituciones culturales y educativas. Su perfil destaca por la combinación de rigor metodológico, innovación docente e impacto social de su investigación. En la actualidad pertenece a la Cátedra UNESCO de Educación Transformadora: Ciencia, Comunicación e Sociedade (UVigo).



repositorio universidad

EDUCACIÓN TRANSFORMADORA Y PATRIMONIO

MIGUEL CUEVAS ALONSO
ANA ACUÑA TRABAZO
SARA DOMÍNGUEZ-LLORIA
(COORDS.)

repositorio universidad

NARCEA, S. A. DE EDICIONES

Colección: Nuevas Aportaciones
Título: *Educación transformadora y Patrimonio*
Coordinadores: Miguel Cuevas Alonso, Ana Acuña Trabazo y Sara Domínguez-Lloria
Maquetación, diseño y producción: Equipo editorial

repositorio universidad

© NARCEA, S. A. DE EDICIONES, 2025
Paseo Imperial, 53-55. 28005 Madrid. España
www.narceaediciones.es

Esta publicación se encuentra disponible en acceso abierto en www.ebooks.narceaediciones.es bajo la Licencia Internacional Creative Commons Atribución-NoComercial-NoDerivadas 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).
Para consultar los términos completos de la licencia, visite: https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

ISBN ePdf: 978-84-277-3538-1

Sobre enlace a páginas web

Esta obra puede incluir enlaces a sitios web gestionados por terceros ajenos a NARCEA, S.A. DE EDICIONES. Dichos enlaces se incluyen solo con fines informativos y corresponden al estado de las páginas en el momento de consulta de los autores. La editorial no ofrece garantías ni asume responsabilidad alguna, expresa o implícita, sobre la información proporcionada en estos sitios externos.

Nota del editor

En la presente publicación digital se han suprimido las páginas en blanco para facilitar su lectura. No obstante, se conserva la paginación ante una posible futura edición impresa para facilitar la labor de cita y las referencias internas del texto.



COORDINADORES

Miguel Cuevas Alonso, Universidad de Vigo
Ana Acuña Trabazo, Universidad de Vigo
Sara Domínguez-Lloria, Universidad de Vigo

AUTORES

Alba Araújo, Universidad de Vigo
Ana de la Torre-Ramos, EPAPU Pereiro de Aguiar
Aroa Otero Rodríguez, Universidad de Vigo
Carla Míguez-Álvarez, Universidad de Vigo
Carlos Ayán-Pérez, Universidad de Vigo
Carlos Valcárcel Riveiro, Universidad de Vigo
Caroline Legramante Martins Pavanelo, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (Brasil)
Daniel González Devesa, Universidad Católica de Ávila
Daniel Pulcherio Fensterseifer, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (Brasil)
Diego Campos-Juanatey, Universidad de Vigo
Emanuel Ungureanu, Universidad de Vigo
Estela Darriba Bétevez, Universidad de Vigo
Eugenio Ignacio Fuentes-Fernández, Fuentes-Fernández, Universidad de Vigo
Helena Pardo-Varela, Universidad de Vigo
Inmaculada Anaya Revuelta, Universidad de Vigo
Isabel Mociño-González, Universidad de Vigo
Jorge Soto Carballo, Universidad de Vigo
José Antonio García-Candel, Universidad de Murcia
Manuel Cabaleiro-Núñez, Universidad de Vigo
Mara Vidal Ferreirós, Universidad de Vigo
Marco Fabio Barrera Márquez, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo e Instituto de Investigaciones Filosóficas (México)
Margarita R. Pino-Juste, Universidad de Vigo
María José Corvo Sánchez, Universidad de Vigo
María José Pérez-Fabello, Universidad de Vigo
María Luisa Belmonte, Universidad de Murcia
María Rosa Pampillo Retana, Universidad Alfonso X El Sabio
María Vázquez-Fernández, Universidad de Vigo
Mario Diz-Otero, Universidad de Santiago de Compostela
Martín Manuel Leránoz-Iglesias, Universidad de Santiago de Compostela

repositorio universidad

Miguel Anxo Rodríguez, Universidad de Santiago de Compostela
Nara Méndez López, Universidad de Santiago de Compostela
Nerea Blanco Martínez, Universidad de Vigo
Pablo López-Rocamora, Universidad de Murcia
Paula González Castro, Universidad de Santiago de Compostela
Pedro Palleiro-Sánchez, Universidad Complutense de Madrid
Santiago Pato-Rodríguez, Universidad de Vigo
Susana Blanco-Novoa, Universidad de Vigo

repositorio universidad

ÍNDICE

Prólogo 13

1. ¿QUÉ HACEMOS CON LAS ESTATUAS? DEBATES EN LA ESFERA PÚBLICA Y POTENCIALIDADES EDUCATIVAS 15
Paula González Castro y Miguel Anxo Rodríguez
Introducción 15
Desarrollo 17
Conclusiones 28
Referencias bibliográficas 29

2. CONSTRUCCIÓN DE LA ANTIHEROÍNA EN *EL SABOR DE LAS MARGARITAS* (V.O. *O SABOR DAS MARGARIDAS*, V.I. *BITTER DAISIES*) 31
Alba Araújo
Introducción 31
Desarrollo 32
Conclusiones 41
Referencias bibliográficas 42

3. ESPACIO, CUERPO Y APRENDIZAJE: HACIA UNA ARQUITECTURA EDUCATIVA CONSCIENTE 43
Estela Darriba Estévez
Introducción 43
Desarrollo 44
Conclusiones 56
Referencias bibliográficas 57

repositorio universidad

4. LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL COMO DESAFÍO ÉTICO EN LA UNIVERSIDAD: DISCURSOS DEL PROFESORADO EN TORNO A LA INTEGRIDAD ACADÉMICA **59**
Jorge Soto Carballo
Introducción **59**
Marco teórico **60**
Metodología **62**
Resultados I **64**
Resultados II **67**
Conclusiones **69**
Referencias bibliográficas **72**

5. *THERAPEUTIC JURISPRUDENCE* Y CICLO DE POLÍTICAS: IMPLICACIONES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN **75**
Caroline Legramante Martins Pavanelo y Daniel Pulcherio Fensterseifer
Introducción **75**
Desarrollo **77**
Conclusiones **86**
Referencias bibliográficas **88**

6. LA METODOLOGÍA TBR PARA REFORZAR EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA GALLEGA ENTRE ALUMNADO CASTELLANOHABLANTE DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA: UN ESTUDIO DE CASO MÚLTIPLE **91**
Carlos Valverde Rivero y Ana Acuña Trabazo
Introducción **91**
Método **93**
Resultados **97**
Conclusiones **100**
Referencias bibliográficas **102**

7. DISEÑO DE UN REGLAMENTO DE CONVIVENCIA PARA ORQUESTAS UNIVERSITARIAS EN EL MARCO DE LA LEY 3/2022 ..... **105**
Mario Diz-Otero y Martín Manuel Leránoz-Iglesias
Introducción **105**
Desarrollo **107**
Conclusiones **112**
Referencias bibliográficas **114**

repositorio universidad

8. LENGUAS EN CONTACTO: ANÁLISIS DE UN FENÓMENO SOCIAL, CULTURAL Y LINGÜÍSTICO... 117
Inmaculada Anaya Revuelta y Emanuel Ungureanu
Introducción 117
Desarrollo 117
Conclusiones 126
Referencias bibliográficas 126

9. EXPRES*ARTE*: APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABP$_Y$) PARA EL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES 129
Pedro Palleiro-Sánchez
Introducción 129
Desarrollo 134
Conclusiones 141
Referencias bibliográficas 143

10. MUSEO EN DISPUTA: PRÁCTICAS ARTÍSTICAS DECOLONIALES EN DANIELA ORTIZ Y SANDRA GAMARRA 147
Nara Méndez López
Introducción 147
Desarrollo 147
Conclusiones 158
Referencias bibliográficas 159

11. LA LEGITIMACIÓN EPISTÉMICA DE LOS *INFLUENCERS* ACADÉMICOS: ANÁLISIS DE MECANISMOS DISCURSIVO-DIALÓGICOS 163
Marco Fabio Herrera Márquez
Introducción 163
Metodología y corpus 164
Resultados 168
Conclusiones 177
Referencias bibliográficas 178

12. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA EL DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN ARTÍSTICA MEDIANTE PROYECTOS DE APS 181
Helena Pardo-Varela, Sara Domínguez-Lloria y Margarita Pino-Juste
Introducción 181
Desarrollo 182

repositorio universidad

Conclusiones 185
Referencias bibliográficas 186

13. REINTERPRETAR EL PATRIMONIO MUSICAL: DISEÑO DE UNA EXPERIENCIA TRANSFORMADORA DESDE LA PRÁCTICA INSTRUMENTAL 189
Susana Blanco-Novoa
Introducción 189
Desarrollo 191
Conclusiones 196
Referencias bibliográficas 198

14. MÚSICA Y SOSTENIBILIDAD: UNA COMUNIDAD IMAGINADA DE FIDDLERS EN GALICIA 201
María Rosa Pampillo Retana
Introducción 201
Método 203
Resultados 208
Conclusiones 209
Referencias bibliográficas 211

15. INCLU-CON-TÁNDEM: INCLUSIÓN A TRAVÉS DE LOS CUENTOS, UN TÁNDEM ESCUELA-UNIVERSIDAD 213
María Vázquez-Fernández, Isabel Mociño-González, Santiago Pato-Rodríguez, Carla Míguez-Álvarez y Ana de la Torre-Ramos
Introducción 213
Método 215
Resultados 221
Conclusiones 225
Referencias bibliográficas 225

16. INVESTIGACIÓN, PATRIMONIO Y DOCENCIA EN TORNO A LOS MANUALES HISTÓRICOS DE LENGUAS EXTRANJERAS: HACIA UNA MATERIA UNIVERSITARIA 229
María José Corvo Sánchez
Introducción 229
Desarrollo 230
Conclusiones 241
Referencias bibliográficas 243

repositorio universidad

17. ¿CÓMO ENTENDEMOS LOS MAPAS? EL IMPACTO DE LAS ESCALAS EN MAPAS 247
María José Pérez-Fabello y Diego Campos-Juanatey
Introducción 247
Método 249
Resultados y discusión 251
Conclusiones 253
Referencias bibliográficas 253

18. VENTAJAS DE EMPLEAR METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE INGENIERÍA 257
Eugenio Ignacio Fuentes-Fernández, Margarita Pino-Juste y Manuel Cabaleiro-Núñez
Introducción 257
Desarrollo 263
Conclusiones 267
Referencias bibliográficas 270

19. PERFILES PASS EN EL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES MEDIANTE UN ANÁLISIS DE CLUSTERS 273
Aroa Otero Rodríguez
Introducción 273
Método 276
Resultados 279
Conclusiones 282
Referencias bibliográficas 283

20. *MINDFULNESS* PARA APRENDER: *BREAKS* CONSCIENTES PARA MEJORAR LA ATENCIÓN EN LAS AULAS DE PRIMARIA 285
Mara Vidal Ferreirós, Nerea Blanco Martínez, Daniel González Devesa y Carlos Ayán-Pérez
Introducción 285
Método 289
Resultados 291
Conclusiones 295
Referencias bibliográficas 298

21. JUPYTER NOTEBOOK COMO HERRAMIENTA DOCENTE PARA LA ENSEÑANZA DE ANÁLISIS MUSICAL MEDIANTE TIC 303
Pablo López-Rocamora
Introducción 303
Desarrollo 305

repositorio universidad

Conclusiones **315**
Referencias bibliográficas **315**

22. RELACIONES INTERPERSONALES EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL **319**
María Luisa Belmonte y José Antonio García-Candel
Introducción **319**
Método **322**
Resultados **324**
Conclusiones **325**
Referencias bibliográficas **327**

repositorio universidad

PRÓLOGO

"Patrimonio" y "educación" comparten más que una feliz vecindad temática: son, ante todo, prácticas de lectura. Leemos lugares, imágenes, músicas y objetos; leemos, también, instituciones y memorias. Este volumen convoca a esa lectura plural y crítica, y la despliega en un arco que va de la escuela infantil a la universidad, del espacio urbano a la sala de conciertos, del archivo bibliográfico a la página digital. No propone un catálogo, sino una gramática de intervención: cómo mirar, cómo nombrar, cómo enseñar a mirar y a nombrar mejor.

No hay monumento inocente ni memoria inmóvil: entre As Dúas Marías y la retirada de la estatua de Antonio López y López se dibuja un mapa de disputas donde el tiempo reescribe significados, y donde la escuela y la universidad pueden —y deben— actuar como mediadoras críticas.

El libro recoge esa tensión y la convierte en método: estudiar *in situ*, comparar relatos, ensayar resignificaciones, abrir el aula al vecindario y a los cuerpos que lo habitan. La pedagogía que aquí se postula no sacraliza el objeto; lo conversa. Y cuando corresponde, lo discute, lo contextualiza o lo transforma con herramientas que van de la historia del arte a la cultura visual, del feminismo a la memoria democrática, del aprendizaje-servicio al *edutainment*.

La música comparece como patrimonio sonoro y como laboratorio didáctico. Frente a una tradición conservatorial que a veces confunde virtuosismo con silencio creativo, se proponen prácticas instrumentales que devuelven centralidad a la escucha, la improvisación y la comunidad. La "sostenibilidad" deja de ser una palabra de moda para hacerse experiencia: una comunidad imaginada de *fiddlers* que cuida repertorios, territorios y vínculos, y que reinterpreta lo recibido sin clausurar su porvenir. El aula, en este enfoque, no preserva de lejos: re-hace con criterio, documenta, comparte y evalúa.

Hay, además, un patrimonio de papel que late como archivo de métodos, lenguas y políticas: los manuales históricos de lenguas extranjeras. Su

repositorio universidad

doble naturaleza —material e inmaterial— los convierte en objeto privilegiado para articular investigación, conservación y docencia. Integrarlos en el currículo no solo rescata rarezas bibliográficas; enseña a leer la educación desde sus artefactos: a reconocer metodologías, ideologías, contactos interculturales y cambios morfosintácticos que hoy informan nuestras prácticas de aula. De nuevo, el gesto filológico se vuelve pedagógico: describir con precisión para intervenir con responsabilidad.

El libro no pierde de vista que el patrimonio vive en ecosistemas sociales concretos. Por eso dialoga con capítulos que interrogan igualdad, empleabilidad y bienestar; que miran la cultura digital y sus dispositivos (del metaverso a la inteligencia artificial) como nuevas retóricas de la memoria; que piensan el clima institucional como condición de posibilidad de cualquier proyecto formativo. La lección es clara: sin instituciones que cuiden, la transmisión se vuelve rito vacío; sin rigor metodológico, la memoria se convierte en consigna; sin comunidad, el patrimonio se reseca en vitrina.

Quien lea estas páginas encontrará una invitación exigente: pasar de "hablar del patrimonio" a "trabajar con el patrimonio". Leer monumentos como discursos, músicas como redes, manuales como mapas; enseñar a dudar con conocimiento de causa; asumir que conservar es, a veces, resignificar; y que educar es, siempre, una forma de edición: cuidar de las palabras que nos dicen para que puedan seguir diciéndonos. Si la filología es el arte paciente de comprender los textos en su contexto, este libro ofrece herramientas para ejercerla en plural: con personas, barrios, aulas y archivos. Y recuerda algo esencial: transformamos de veras cuando afinamos la lectura común de lo que consideramos valioso —para que dure, sí, pero también para que siga siendo de todas y de todos.

Los Coordinadores

repositorio universidad

1

¿QUÉ HACEMOS CON LAS ESTATUAS? DEBATES EN LA ESFERA PÚBLICA Y POTENCIALIDADES EDUCATIVAS[1]

Paula González Castro
Miguel Anxo Rodríguez

INTRODUCCIÓN

Diversos acontecimientos, como las movilizaciones vinculadas al movimiento *Black Lives Matter*, están poniendo el foco en las relaciones de las comunidades con el arte público. A pesar de que estas obras de arte habitualmente se perciben como estatuas, incluso como "invisibles", lo cierto es que tienen un potencial activador que se acaba revelando en el espacio social. Debemos recordar que, además de la función estética de embellecimiento o enriquecimiento del paisaje urbano, este tipo de arte apela a sentimientos, a la memoria o a la identidad, y la forma en que lo hace puede dar lugar a reacciones de lo más diverso. En ocasiones se producen ataques que derivan en iconoclastia, pero también se puede dar el caso contrario, que la ciudadanía reaccione positivamente ante las obras, interviniendo en ellas y convirtiéndolas en símbolos de su identidad o de sus luchas. Podemos hablar de arte público, entonces, como dispositivo de activación social siempre sujeto a escrutinio.

En este texto queremos detenernos en cómo algunas obras alcanzan una proyección social no prevista de antemano. Esta capacidad activadora del arte merece ser estudiada, porque nos transmite mucha información sobre la sociedad, mostrando cómo se relaciona con el patrimonio y con la historia. Defendemos que el arte público da lugar a debates, y estos a reacciones e intervenciones que se manifiestan en el espacio público. Pueden surgir controversias de distinto

[1] Este texto fue realizado con ayuda del proyecto de investigación "Performatividad del monumento. Percepción social e intervenciones sobre el arte público en España y Portugal desde 1950" (Ref. PID2023-149178NB-I00), financiado por MCIU/ AEI / 10.13039/501100011033 / FEDER, UE.

repositorio universidad

tipo —estéticas, identitarias, políticas—, y entendemos que estas situaciones deben ser estudiadas porque conectan el arte con la sociedad, revelando aspectos que muchas veces pasan desapercibidos. Estos remiten tanto al ámbito de las artes y humanidades como al de las ciencias sociales. Proponemos una reflexión sobre las modalidades de respuesta pública ante las obras a partir de dos ejemplos concretos.

El primero es *As Dúas Marías*, una escultura que se concibió como un pequeño homenaje a dos figuras muy queridas de la historia reciente de Santiago de Compostela, y que acabó convirtiéndose en un símbolo de las luchas memorialistas y del feminismo. El segundo, el *Monumento a Antonio López y López*, epicentro de debates sociales en torno al colonialismo y al pasado esclavista de la ciudad de Barcelona, y que fue retirado en 2018. Los debates sociales que dieron lugar a la "aparición" de *As Dúas Marías* y a la "desaparición" de la escultura de Antonio López y López se desarrollaron en los mismos años, y muestran dos versiones muy diferentes de la relación de la sociedad con el arte público.

La relación entre arte público y sociedad es cambiante y compleja: por un lado, los distintos grupos se relacionan de manera diferente con el arte —en función de intereses o identidades— pero, además, el paso del tiempo introduce nuevas visiones y lecturas sobre lo existente. Los elementos patrimoniales pueden convertirse, por tanto, en herramientas educativas de primer orden, porque nos sitúan ante debates estéticos, sociales y políticos que cuestionan las explicaciones basadas en un supuesto "consenso social" sobre nuestra historia. Asumimos en este texto la importancia educativa de los elementos patrimoniales existentes y el valor de visitarlos y analizarlos *in situ*.

A partir de estos dos casos señalados, queremos indagar en estrategias posibles a la hora de orientar las actividades formativas. ¿De qué modo abordar un patrimonio que —defendemos— no es estático y que tiene la capacidad de activar relaciones que superan las expectativas y los propósitos iniciales? Los materiales y enfoques desarrollados en el ámbito educativo deberían hacer al alumnado consciente del carácter complejo y abierto que siempre afecta a nuestro patrimonio monumental.

Vamos a recurrir a análisis centrados en las dos obras escogidas para ilustrar estos procesos. Para el caso de la estatua de *As Marías,* destacan especialmente los trabajos de Áurea Sánchez (2017) sobre la historia de las hermanas Fandiño en su contexto compostelano, y el texto de Rafael Sánchez-Mateos (2020) sobre las proyecciones memorialísticas del monumento en la comunidad. Para el caso de la retirada del monumento a Antonio López y López, los trabajos de Camila Opazo (2025), las noticias de hemeroteca, documentos

repositorio universidad

del colectivo *Tanquem els CIE*, y textos como el debate entre Jorge Ribalta y Rogelio López Cuenca (2021) en torno a las posibilidades de resignificación de los monumentos incómodos.

Nuestro enfoque aprovechará aportaciones de autores de campos como la historia, la historia del arte, los estudios patrimoniales y la cultura visual, que inciden en la relevancia social del arte público y en la inestabilidad de su recepción, siempre abierta a la controversia. Como ha explicado recientemente Ignacio González Varas (2023, 14), hemos pasado de una memoria monumental y heroica a otra antimemorial; de la gloria de los héroes al reconocimiento de las víctimas. En el trasfondo hay una incómoda relación entre monumentos y violencia, que ya fue señalada a finales del siglo pasado por W. J. T. Mitchell (1990): los monumentos celebran victorias, emperadores y generales, pero también son, en muchas ocasiones, una forma de imposición sobre el espacio público.

Frente a la retórica gastada y sospechosa de estas obras "de glorificación", el fenómeno de los contramonumentos dará respuesta a los damnificados de la historia, y será analizado —entre otros— por Nuria Ricart y Jordi Guixé (2020) desde la reflexión teórica, dando lugar a propuestas desde la práctica creativa.

Desde aproximaciones en el ámbito educativo, Mónica Oliveira (2021) propone un enfoque hacia el arte público como contenido pedagógico en sí mismo, que no solo apunte a lo estético, sino que despierte en el alumnado nuevos escenarios culturales, políticos y sociales. De forma similar, Magdalena Banaszkiewicz y Zbigniew Semik (2019) introducen la metodología del *edutainment*, que combina educación y entretenimiento, en el contexto de los patrimonios incómodos.

DESARROLLO

Los monumentos y el arte público son un terreno de juego privilegiado para comprender las relaciones de las comunidades con los valores estéticos y los símbolos de su tiempo. Lo que se elige para "presidir" el espacio público siempre será objeto de escrutinio, provocando a veces polémicas y reacciones de lo más diverso. Los debates políticos y sociales que agitan a las sociedades muchas veces tienen una plasmación *factual* que se hace visible en el arte público, no solo en el arte nuevo, sino también en el patrimonio ya existente. Nos interesa aquí destacar que la dimensión temporal es importante a la hora de evaluar estas reacciones públicas, pues los temas y las inquietudes que agitan la vida pública no son estáticos. Siguiendo el discurso de González Varas sobre

repositorio universidad

los "regímenes de memoria" y su repercusión social (2023), proponemos aquí tres tipos de reacciones ante el patrimonio[2].

Por motivos estéticos o políticos, encontramos en ocasiones reacciones positivas, que derivan en la apropiación de monumentos y arte público. En el caso de *As Marías,* vemos que la imagen es reproducida en objetos de todo tipo, desde artículos turísticos hasta cartelería vinculada al activismo y a movimientos sociales. La identificación de las comunidades con "su" arte público sería una versión deseable de esta vida de las imágenes. Una derivación de esta modalidad es la reapropiación o resignificación: cuando estatuas y monumentos antes muy distantes comienzan a ser valorados y se convierten en nuevos símbolos de la comunidad.

La indiferencia y el abandono serían otra de las modalidades, que remite a la falta de conexión entre las obras y la ciudadanía. Esta puede deberse a motivos muy variados: falta de comprensión o de identificación a nivel estético, falta de información o desconocimiento sobre el contenido, a quién se homenajea, qué hechos, o qué significado se quiere transmitir. Este problema fue importante en las décadas centrales del siglo XX, cuando se comienzan a incorporar las tendencias más modernas, del arte de vanguardia, al espacio público. Autoras como Suzanne Lacy o Mary Jane Jacob propusieron en los años noventa una reformulación en profundidad que evitara precisamente esta distancia social, sentando las bases teóricas del concepto de "arte público de nuevo género".

Finalmente, las reacciones críticas están muy presentes y por lo general conectan con las políticas de la identidad. Muchas controversias pueden visibilizarse a partir de símbolos, lo que traslada el debate a un espacio "real", físico. Los monumentos y el patrimonio, protegidos durante tantos años por un aura de respetabilidad vinculada a la memoria, son vistos desde otras perspectivas: como ocurre con el lenguaje, percibimos que no son inocentes y que están "desde siempre" asentando valores y estructuras mentales hegemónicas. La destrucción o iconoclasia es una de las derivaciones de estas controversias; la retirada "negociada", como en el caso de la estatua de *Antonio López y López,* es otra. Otra versión de este rechazo a las estatuas es el llamado vandalismo, que en muchos casos no puede verse solamente como resultado de falta de civismo .

En las últimas décadas, los debates sociales y la investigación histórica están trasladando una reflexión profunda sobre los "protagonistas de la

[2] González-Varas habla de tres regímenes de la memoria, que promovieron actitudes ante el pasado que oscilaron "entre tres polos divergentes" (2023, 223-224): reconocimiento y exaltación del pasado, olvido e indiferencia, y destrucción y abolición del pasado. Este autor defiende que, en la recepción de los monumentos los valores formales quedan supeditados a las lecturas que la sociedad hace de los contenidos, los mensajes.

repositorio universidad

historia". Esta reflexión ha provocado una reorientación hacia las clases y grupos tradicionalmente marginados o subalternos: mujeres, colectivo LGTBI, indígenas, personas racializadas, obreros y clases populares en general. El arte público ha recogido esta reorientación y, de hecho, se ha convertido en un campo de luchas.

Muchos ataques a monumentos vinculados al racismo o a la explotación colonial se enmarcan en este contexto. Las iniciativas de erección de nuevos monumentos, vinculados a las víctimas de las guerras y la represión de las dictaduras, serían otra versión de esta revisión crítica del patrimonio. Esto tiene mucho que ver con el descrédito de los grandes relatos y las reclamaciones de respeto por la identidad de los grupos minoritarios, como ha señalado González Varas (2023). La categoría de "contramonumento" entra de lleno en esta corriente de revisión crítica del patrimonio y de reformulación de las políticas de la memoria.

Las Marías de Santiago

La estatua de las hermanas Fandiño Ricart, Maruxa (1898-1980) y Coralia (1914-1983), conocidas como "As Dúas Marías" o "As Dúas en Punto", se alza en uno de los primeros tramos de la Alameda de Santiago de Compostela, en el centro de la ciudad. Hace referencia a dos mujeres que crecieron en una familia de clase obrera y que tuvieron hermanos vinculados a la CNT, y que por este motivo sufrieron represión tras la Guerra Civil. Los registros domiciliarios, los paseos y las continuas persecuciones a sus hermanos hasta sus detenciones a finales de la década de 1940 (Otero, 2007, 50) formarían un trauma del que Maruxa y Coralia no lograrían salir.

Los calificativos de "locas, extravagantes y solteronas" (Sánchez, 2017, 11) definían la percepción que se tuvo de las dos hermanas a lo largo de sus vidas. El estigma social al que fueron sometidas no fue impedimento para que las hermanas continuaran con su paseo diario, pero sobre estas dos mujeres no se tenía mucho conocimiento hasta después de sus fallecimientos. Aurea Sánchez explica que ellas mismas contribuyeron al misterio y la confusión, debido a lo que escondían y a lo que no se contaba (2017, 60). La propia denominación como "As Dúas Marías" o "As Dúas en Punto", de carácter peyorativo, contribuyó a la mitificación y a la pérdida del control sobre el relato de sus vidas, privándolas incluso de la capacidad de autodenominarse (Sánchez, 2012, 1038). Los múltiples tipos de violencia sufridos por Maruxa y Coralia en vida —directa, física, sexual, social, económica, política, estructural y simbólica (Sánchez, 2013, 74-78)— continúan produciéndose, aunque ahora sobre la obra de César Lombera (1953-2025).

repositorio universidad

La importancia que tuvieron para la sociedad compostelana es evidente, como se puede apreciar revisando la hemeroteca tras el fallecimiento de Maruxa. En 1980, se da testimonio de una pérdida fundamental para la ciudad, en el Programa de las Fiestas del Apóstol, declarando que, "desapareceu o paseo de «As dúas en punto»; o paseo das nosas Marías, que eran todo un símbolo de ilusión, de vitalismo, de ledicia, de dignidade vestida de mil cores" (Vázquez, 1980). La propia sociedad compostelana, represora durante gran parte de la vida de Maruxa y Coralia, adoptaría paulatinamente estas figuras como propias, singulares e identitarias, como elementos patrimoniales y conformadores de una serie de valores asociados con las teorías de género, el feminismo y la memoria social y democrática.

La escultura en bronce y de tamaño natural fue colocada en julio de 1994, en una de las entradas principales de la Alameda, "a ras, á nosa altura, á medida dos que temos a honra de ser *del norte*," como expresaba Dionisio Pereira (2007, 64). Un homenaje a dos mujeres represaliadas y víctimas de su tiempo, un monumento que activa un proceso de concienciación alrededor de los sucesos históricos que las rodearon. Se reconvierten progresivamente, de ser la burla de la ciudad y los estudiantes, objetualizadas por el patriarcado como "pobres locas solteronas, putas mamarrachas o brujas" (Sánchez-Mateos, 2020, 238), a ser uno de los símbolos de identificación social y comunitaria de la ciudad de Santiago, referentes para las luchas feministas y la fuerza de la resistencia a la opresión ejercida por regímenes totalitarios, hasta el punto de ser lugar de encuentro e inicio de manifestaciones que giran en torno a estos movimientos.

El propio lugar de colocación de la obra no resulta anecdótico si se tiene en cuenta que, en este mismo lugar, en la Alameda de Santiago, las hermanas terminaban su paseo diario, de vuelta al hogar. Se podría establecer en esta ubicación el comienzo mismo del simbolismo de la obra, de sus figuras y lo que representan, la adaptación y adquisición de nuevos significados alrededor de sus figuras.

Antonio López y López en Barcelona

Con el *Monumento a Antonio López y López* (1884), tenemos que hablar del proceso contrario: la obra derivó en disputas sociales y políticas y generó movimientos contrapuestos y rodeados de polémica. La presencia de la escultura presidiendo y dando nombre a la plaza se convirtió en la segunda década del siglo XXI en un problema. La escultura, de Venancio Vallmitjana, se erigió en 1884 como homenaje a Antonio López, Mar-

repositorio universidad

qués de Comillas, empresario que llegó a ser conocido como filántropo y mecenas de artistas como el poeta Jacint Verdaguer y el arquitecto Antoni Gaudí. Símbolo de las élites burguesas, la estatua fue colocada en una plaza que conecta la Vía Laietana con el viejo puerto de Barcelona, en un enclave muy significativo del poder de la vieja burguesía catalana. Derribada durante la Guerra Civil por las fuerzas republicanas, que veían esta figura como representante de las élites de la ciudad, posteriormente, en 1944, el consistorio franquista de Barcelona encargó al escultor Frederic Marès una réplica.

FIGURA 1. *Monumento a Antonio López* en 1890 y 2018



Nota. A la izquierda: Fotografía del Monumento a Antonio López, 1890 (autoría desconocida). Fuente: https://barcelofilia.blogspot.com/2018/03/monument-antonio-lopez-marques-de.html. A la derecha: Pedestal tras la retirada en 2018 del monumento a Antonio López y López. Plaça de Idrissa Diallo, Barcelona. Fotografía: Miguel Anxo Rodríguez.

Pero el pasado colonial del marqués dará lugar a controversias. Se hace público que en las décadas de 1840 y 1850 hizo fortuna en Cuba gestionando ingenios azucareros y cafetales con trabajadores esclavizados y dedicándose él mismo al comercio de esclavos. La emergencia del pensamiento decolonial y el activismo vinculado a la defensa de la diversidad racial y de los inmigrantes se hace patente a principios del siglo XXI en todo el mundo. Diversos colectivos llevaron a cabo una campaña contra

repositorio universidad

el monumento y la demanda de cambio de denominación de la plaza coincidió con la emergencia del movimiento *Black Lives Matter*[3].

Tras la muerte en 2012 de Idrissa Diallo, un joven de Guinea Conakry detenido en el Centro de Internamiento de Extranjeros (CIE) de la Zona Franca, se desarrolló una campaña para resignificar la plaza y dignificar la figura del inmigrante fallecido, logrando reunir 17.840 firmas, que serían entregadas al ayuntamiento *(La Vanguardia,* 04/03/2018). Colectivos de personas migrantes y antirracistas, liderados por Tanquem els CIE, se implicaron en un movimiento a favor del reconocimiento público de la figura de Idrissa Diallo y el cierre de los centros de internamiento de inmigrantes, que culminaría con la retirada de la estatua en 2018 y el cambio de denominación de la plaza, en 2022.

El resultado fue una modalidad "blanda" o negociada de la iconoclastia, llevada a cabo mediante debate público y negociación, con el ayuntamiento ejecutando finalmente la decisión popular. Ante las acusaciones de que la retirada de la estatua fue un acto político, desde el colectivo Tanquem els CIE responden que también lo fue su restitución en los años de la posguerra. En cualquier caso, el proceso —y su finalización— no estuvieron exentos de desencuentros, especialmente entre los colectivos y el ayuntamiento de Barcelona.

La esfera pública y los monumentos: los debates

En la revisión crítica de los discursos de la historia y de la historia del arte están teniendo una importancia fundamental los movimientos sociales. La reformulación del concepto de monumento derivó, como ya señalamos, en la aparición de la categoría de "contramonumento", que pone el foco en las personas silenciadas o marginadas en las narrativas oficiales. Esto remite a la obra de César Lombera, que conecta con esta nueva categoría, definida por Andrew Causey. Este considera que, "los contramonumentos hablan de la ausencia, de la desaparición y de la traza, ya que la historia que deben contar no es obvia, [...] invisible [...], el contramonumento se sitúa en dos campos específicos: el de la intervención a nivel territorial y el del debate público, potenciando la participación y la interacción con la ciudadanía" (cit. en Ricart, 2022, 48).

Esta cuestión puede aplicarse perfectamente al monumento de las Marías, convertidas en una suerte de heroínas a partir del estigma social, los

[3]Creado en 2013 en los Estados Unidos, el hashtag #BlackLivesMatter irrumpió en las redes tras el asesinato del adolescente afroamericano Trayvon Martin. Tras la muerte en 2020 del ciudadano afroamericano George Floyd a manos de la policía, el movimiento consiguió una repercusión internacional formidable.

repositorio universidad

abusos y la represión a las que fueron sometidas, pasando de calificativos negativos a la estima y recuerdo de la sociedad que las marginó. El contramonumento potencia los debates alrededor de los discursos asociados a estas figuras, la represión política debido a las relaciones familiares con el sindicalismo anarquista y los movimientos obreros, y cuestiones de género que repercuten tanto en los abusos sufridos por las protagonistas como en la percepción difundida, de su imagen y los conocimientos sobre ellas que perduran en la historia popular.

La función conmemorativa de estas dos figuras hace reflexionar sobre las capacidades de algunas obras para alcanzar una proyección y significación social que inicialmente no estaba prevista, partiendo de la discriminación —social, de género o incluso política y económica— La proyección de la obra evidencia que las luchas sociales y las movilizaciones necesitan símbolos con los que aglutinar a las colectividades; las nuevas narrativas también necesitan imágenes.

Esta conmemoración de las víctimas surge de las luchas por los derechos humanos y la dignidad de los perseguidos y represaliados. Son nuevos monumentos que pretenden dejar el "ejercicio de la memoria en los espectadores, donde sus recuerdos, propios y transmitidos, sean los que predominan" (Martínez, 2013, 92). El *Monumento a las Días Marías* destacará por sus características, tanto formales como simbólicas e identitarias, en la reivindicación de las víctimas en los procesos de la memoria democrática e histórica, comenzando la legitimación de esta memoria democrática más de una década antes de la aprobación de la Ley 52/2007 de Memoria Histórica[4].

Hay que señalar que hasta principios del siglo XXI no se habían realizado en España muchas conmemoraciones a las víctimas, y el ámbito del arte público vio más ataques a monumentos franquistas que la aparición de homenajes a las víctimas. José Álvarez Junco indica que este aspecto, el de la reparación desde lo simbólico, fue una carencia en la relación que establecieron los poderes con las víctimas y familiares durante las primeras décadas de la democracia: "al revés de lo ocurrido en el terreno de las reparaciones materiales (…), en el simbólico las medidas tomadas han sido escasas, por goteo y sin alharacas" (Álvarez Junco, 2022, 204). Con esto se refiere a que se articularon pronto medidas legales para garantizar pensiones a las víctimas y familiares, por ejemplo, pero no se erigieron memoriales ni se hicieron apenas actos públicos.

[4] Esta ley, que buscaba el reconocimiento de las víctimas, "la reconciliación y la concordia", fomentó la retirada de símbolos franquistas "sólo cuando fueran exaltadores de la sublevación militar, de la guerra civil o de la represión" (Álvarez Junco, 2022, 203). Ha sido muy contestada desde la derecha española y no se ha visto acompañada de un presupuesto adecuado ni de medidas que la hicieran efectiva.

repositorio universidad

La retirada del monumento a Antonio López y el cambio de denominación de la plaza evidenciaron el éxito de la campaña, pero no estuvieron exentos de polémica. Desde la Academia de Bellas Artes de Sant Jordi se criticó el proceso de retirada y se culpó al consistorio de no contactar para pedir la opinión de la entidad hasta la fase final de las consultas. El informe que remitió la Academia recordaba que el pedestal está protegido (por ser BIC), y proponía que la estatua permaneciera, explicando en un texto la historia y los vínculos con el comercio de esclavos del empresario.

Esos debates y controversias evidencian una realidad defendida desde la teoría del arte y la sociología. Autores como Rosalyn Deutsche (2019) o Manuel Delgado (2011) han señalado que el espacio público siempre debe ser entendido como espacio de debate, de disenso. Es propio de los regímenes democráticos; cualquier intervención sobre este estará sometida a crítica. Esto apunta también a la cuestión de la ilegitimidad para intervenir en el espacio público con obras de arte que en muchos casos terminan siendo permanentes: es una forma de apropiación por parte de determinados grupos sociales, y se revelan relaciones de poder.

La memoria que transmiten los monumentos siempre corre el riesgo de ser espacio de confrontación, como ha señalado Hugo Achugar (2003): los colectivos que promueven un monumento están siendo partícipes de la exclusión de otros. La batalla por la memoria es una constante histórica, y casi siempre los poderosos parten con ventaja en esa disputa, configurando las historias nacionales con figuras elegidas de su propio grupo, borrando la memoria del enemigo y de los rivales (Achugar, 2003).

Camila Opazo (2025) ha señalado que las fricciones entre el Ayuntamiento de Barcelona y los promotores de la resignificación de la plaza fueron frecuentes, y derivaron en la oposición de los colectivos a las iniciativas del consistorio: no estaban de acuerdo con el relato oficial sobre la retirada de la estatua, pues en el panel colocado se indicaba que fue el ayuntamiento quien la llevó a cabo —sin hacer referencia a los colectivos ni al activismo social—; además, esos mismos relatos "oficiales" pasan por alto una cuestión relevante, como es la persistencia de las relaciones coloniales y del racismo en el presente. Para Tanquem y otros colectivos, el racismo estructural y las prácticas coloniales siguen ahí, y pueden verse reflejados en el mismo proceso de consulta llevado a cabo desde el consistorio, que impidió participar a las personas "sin papeles".

La buena aceptación, en general, de la escultura de las *Dúas Marías* no deja atrás los debates, críticas y problemáticas, ya que alcanzar un consenso total en la sociedad sería una consideración utópica. La escultura estuvo más de quince años sin ningún tipo de información

repositorio universidad

sobre la identidad de las hermanas Fandiño. La presión social logró que finalmente, en 2011, se colocase una placa que las identifica y reconoce la importancia histórica y social para la ciudad (Montero, 2011). Hoy son un emblema de las luchas y reivindicaciones, y un lugar de encuentro cotidiano para la ciudadanía.

Sin embargo, persisten dos focos de conflicto: el primero es la crítica por parte de sectores de la derecha a la reivindicación de la memoria histórica, democrática y de género. Un ejemplo de ello sería la vandalización de la obra con la frase "Nos discriminó la sociedad, no Franco", que incide en la problemática de la ideología asociada a la obra, así como las incidencias y agresiones vandálicas a las que se someten las obras del espacio público.

FIGURA 2. ***Monumento a As Dúas Marías***



Nota: A la izquierda: As Marías en la Alameda de Santiago de Compostela. Archivo del Museo do Pobo Galego. Fuente: https://arquivomuseodopobo.oaistore.es/opac/ficha.php?informatico=00004885PI&codopac=OPEN&idpag=1621491696&presenta=mercurio. A la derecha: As Dúas Marías. Fotografía: Mosteiro, 11 de septiembre de 2023. La Voz de Galicia. (https://www.lavozdegalicia.es/noticia/santiago/vivir-santiago/2023/09/11/enesimo-indignante-ataque-esculturas-as-marias-santiago-discrimino-sociedad-franco/00031694416732812219431.htm

El segundo foco tiene que ver con la percepción negativa que genera la turistificación que sufren ciudades como Santiago de Compostela. El turismo masivo ha sido promovido en los últimos años como una forma más de consumo dentro del capitalismo, implicando el rechazo de la población local. Esta percepción incide sobre monumentos como este, con un gran peso identitario, de modo que las figuras pasan por un proceso de banalización, convirtiéndose en objetos de consumo y lugares de visita obligada, olvidando el contexto y la historia de estos monumentos.

repositorio universidad

Las potencialidades educativas de los monumentos

El espacio público y los monumentos que lo conforman permiten establecer "cruzamentos com a vida de cada um de nós na medida em que está presente no nosso quotidiano, nos diferentes espaços que frequentamos, nos objetos que observamos, nas praças e jardins que visitamos" (Oliveira, 2021, 115), pasando a formar parte del imaginario colectivo al que se asocian diversas ideologías y valores. El aspecto comunitario posibilita la reflexión abierta acerca de este legado colectivo, de las políticas culturales y la historia social asociadas a los monumentos, así como el tratamiento de cuestiones como el civismo alrededor de la conservación y preservación de las obras. La consideración por parte de autores como José Cruz Arrillaga de la educación como un "acontecimiento habitual que sucede en cualquier lugar de la sociedad" (2014, 147) abre el debate sobre la importancia que tienen los monumentos como parte del imaginario colectivo, desde una dimensión educativa.

Desde el punto de vista de la estética, la variedad de formatos y estilos presentes abre posibilidades fantásticas para un aprendizaje sobre el terreno. Además de favorecer una apreciación pausada y detallada de las obras, hace visibles las relaciones con el contexto urbano y muestra la realidad del espacio público como un palimpsesto, donde las capas temporales se superponen. Monumentos y arte público convierten la ciudad en un museo al aire libre accesible, inclusivo, integrador, intercultural y comunitario.

Los monumentos se convierten en dispositivos educativos de primer nivel, pudiendo propiciar trabajos orientados desde los centros educativos. Esta temática puede fomentar el uso de nuevas metodologías educativas y el aprendizaje activo: buscar en redes y en hemerotecas, hacer entrevistas a vecinos, realizar observación participante en relación con la circulación de personas y el uso del espacio público. Trabajar sobre la historia de los monumentos y las reacciones que estos provocan incentiva en el alumnado las competencias sociales y cívicas, gracias al contacto y diálogo con el vecindario y otros agentes. La utilización de metodologías activas favorece la interacción y la integración social de los participantes. Asimismo, la problematización de diversas cuestiones relacionadas con el pasado y la historia de un lugar posibilita la reflexión desde los espacios educativos y la transferencia de esta educación a los espacios públicos y de convivencia. En estos casos, las teorías feministas, la memoria histórica, el estudio de la represión en las dictaduras y el pensamiento decolonial serían ámbitos principales que tratar en el espacio educativo para fomentar el pensamiento crítico. El estudio de los monumentos y el arte público podrá ayudar a los estudiantes a cambiar preconceptos

repositorio universidad

y a ver con nuevos ojos el patrimonio existente. El conocimiento del pasado se está convirtiendo en los últimos años en un campo de batalla en el Estado español. Los monumentos no son inocentes, y cada vez más se considera su función en la transmisión de la memoria colectiva.

Las políticas de la memoria van a "contribuir a la tolerancia de los individuos y a la cohesión social" (Gensburger et al., 2024, 13), favoreciendo el diálogo y la educación ciudadana acerca de las violencias, la desigualdades y los conflictos sufridos, como un medio para evitar nuevas repeticiones del pasado. Como contrapartida, estas políticas de la memoria son precisamente eso, "políticas", lo que implica una relación siempre inestable con el registro del pasado. Las decisiones sobre lo que se presenta en el espacio público están sujetas a debates y a la toma de decisiones. El historiador Santos Juliá se refería a esto en un artículo de 2003:

> …a pesar de las políticas de la memoria que pretenden fijar de una vez por todas una imagen del pasado y levantan monumentos de piedra o mármol, o establecen rituales conmemorativos, la representación del pasado se modifica, adaptándose a nuevas informaciones recibidas o elaboradas y a nuevas preguntas que formulan otras generaciones. Cada 20 o 25 años se mira hacia atrás, se conmemora lo vivido, pero los valores y las emociones no son los mismos (Juliá, 2003, 16).

Las relaciones entre patrimonio incómodo y educación pueden formularse desde distintas perspectivas, dando lugar a propuestas de intervención o estudio bastante diversas. Desde un punto de vista de *oposición* podemos ver el patrimonio incómodo como una herencia que nunca debió estar ahí. Las demandas de colectivos como Tanquem els CIE con el monumento de Antonio López y López van en esa dirección, exigiendo su retirada y llevando a cabo rutas en las que se explica el pasado colonial de la ciudad y las consecuencias aún visibles en la actualidad del racismo estructural (Opazo, 2025).

Jorge Ribalta y Rogelio López Cuenca (2021) han señalado —en relación con este mismo monumento— que la eliminación nunca es una solución a largo plazo, pues denota un nuevo ejercicio de violencia simbólica sobre la historia. Estos artistas proponen *revisiones críticas* sobre los monumentos, y abogan por la resignificación creativa con intervenciones que activen la reflexión crítica.

Finalmente, otra opción es usar este patrimonio incómodo como herramienta educativa, formulando programas que asuman la coexistencia de múltiples perspectivas. Magdalena Banaszkiewicz y Zbigniew Semik (2019) han analizado la musealización y creación de rutas turísticas con elementos urbanos como los refugios y bloques de viviendas socialistas del barrio de Nowa Huta, en la ciudad de Cracovia.

repositorio universidad

En este barrio estigmatizado por la violencia y los conflictos sociales del pasado, se desarrollaron estrategias educativo-turísticas que recurren a la ironía y al espectáculo. Una aproximación que comprenda las múltiples lecturas de este patrimonio, acercándose a las estrategias del entretenimiento, puede ser especialmente productiva —defienden las autoras— porque se evita la contraposición entre historia "seria" y entretenimiento "superficial", e incentivan lecturas contrapuestas y complejas sobre los hechos del pasado[5]

CONCLUSIONES

La consideración de los monumentos como articuladores de identidades deriva en muchas ocasiones de la reformulación de sus significados desde el activismo social. En este trabajo constatamos el impacto que tienen en el patrimonio las teorías y los movimientos sociales relacionados con cuestiones como el colonialismo, el feminismo o la memoria democrática. La defensa de un arte público capaz de generar debates y reacciones desde tres grandes modalidades —la apropiación, la indiferencia y el rechazo—, así como la creación de nuevos monumentos, son síntomas de que esta "categoría" artística no está muerta y de las posibilidades que tiene como símbolo identitario de las comunidades.

El paso del tiempo hace que los debates calen y que las imágenes del arte público sean consideradas desde otras perspectivas. Debemos recordar que la imagen se conforma siempre desde la interacción entre lo que percibimos y lo que sabemos. Al igual que la memoria, las imágenes "se conforman" a partir de estímulos y reflexiones. Las Marías y Antonio López y López son ejemplos del aparecer y desaparecer del patrimonio, y reflejan los cambios sociales a partir de los debates y las intervenciones en los monumentos, que trasladan al espacio de las ciudades y sus habitantes las distintas perspectivas sobre los temas conmemorados.

Los elementos patrimoniales son herramientas educativas de primer orden, especialmente cuando se utilizan metodologías de aprendizaje activo como, por ejemplo, el edutainment. Debemos fomentar que el alumnado se acerque no solo a los monumentos, sino a toda la red en la que se inscriben —vecindarios, artistas, asociaciones y colectivos reivindicativos de derechos, etc.—. Estos planteamientos favorecen la reflexión y el aprendizaje

[5] Un ejemplo significativo: los átomos y la energía nuclear, que fueron protagonistas de películas, novelas o cómics en los años cincuenta y sesenta, y que están muy presentes en la memoria de la ciudad, por la construcción de los refugios durante la guerra fría: en los módulos creados por el museo de Nowa Huta los átomos se presentan como elementos destructivos en las bombas y como elemento positivo en la medicina (la lucha contra el cáncer).

repositorio universidad

significativo sobre temas "controvertidos", en los que todavía queda mucho por trabajar, analizar y reivindicar. La posibilidad de acercar al alumnado las múltiples y diversas conexiones que se establecen entre la historia, el patrimonio y la sociedad propicia la concienciación sobre las posibilidades de cambio en estos ámbitos. Por último, es importante tomar conciencia de que la "gestión" del patrimonio implica estudio y negociación con los distintos actores sociales y puede derivar en acciones que van desde la protección hasta la retirada o la resignificación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Achugar, H. (2003). El lugar de la memoria, a propósito de monumentos (motivos y paréntesis). En E. Jelin y V. Langland (Comps.), *Monumentos, memoriales y marcas territoriales* (pp. 191-216). Siglo XXI.

Álvarez, J. (2022). *Qué hacer con un pasado sucio*. Galaxia Gutenberg.

Banaszkiewicz, M., & Semik, Z. (2019). The 'dissonant' heritage of Nowa Huta's shelters: Between education and entertainment. *Turyzm/Tourism*, *29*(1), 7–14. https://doi.org/10.2478/tour-2019-0001

Cruz, J. (2014). El Arte público como espacio educativo. Producción, mediación y recepción en el País Vasco y Navarra. *AusArt Journal for Research in Art*, *2*(1), June, 145–154.

Delgado, M. (2011). *El espacio público como ideología*. Los Libros de la Catarata.

Deutsche, R (2010). *Agora obra* [1996]. Museu d'Art Contemporari de Barcelona.

Dwyer, P., & Orr, N. (2023). Smashing Statues: Re-evaluating Iconoclasm in History. *The English Historical Review, 138*(592), 428–441. https://doi.org/10.1093/ehr/ceac100

Freedberg, D. (2017). *Iconoclasia. Historia y psicología de la violencia contra las imágenes*. Siruela Soleil.

Gensburger, S., Lefranc, S., & Guixé, J. (2024). *Tejer el pasado; "¿para qué sirven las políticas de memoria?"*. Barlin Libros.

González Varas, I. (2023). *El culto a la memoria. Ética y estética.* Cátedra.

La Vanguardia (4 de marzo de 2018). Barcelona retira la estatua de Anto-nio López por *'esclavista'*. https://www.lavanguardia.com/local/barcelona/20180304/441253554062/barcelona-retira-estatua-antonio-lopez-esclavista.html

Martínez, D. (2013). *La obra de arte como contramonumento. Representación de la memoria antiheroica como recurso en el arte contemporáneo.* Tesis de doctorado. Universidad Politécnica de Valencia]. https://riunet.upv.es/handle/10251/34786

Mitchell, W. J. T. (1990). The Violence of Public Art: 'Do the Right Thing'. *Critical Inquiry, 16,* 882–883.

repositorio universidad

Montero, T. (2 de junio de 2011). Una placa rememora la historia de las Dos Marías. *La Voz de Galicia*. https://www.lavozdegalicia.es/noticia/santiago/2011/06/02/placa-rememorara-historia-dos-marias/0003_201106S2C2991.htm

Oliveira, M. (2021). Arte pública: que sentido na educaçao? *Tercio Creciente, 19,* 111–124. https://dx.doi.org/10.17561/rtc.19.5517

Opazo, C. (2025). Memorias coloniales, monumentos esclavistas y movimiento antirracista. La Plaça d'Idrissa Diallo como patrimonio disonante en Barcelona. *Huarte de San Juan. Geografía e Historia, 32,* 151–170. https://orcid.org/0000-0003-0509-0992

Otero, E. (2007). A Máscara da traxedia das irmás Fandiño, a outra cara das Marías. En C. Lombera (Coord.), *As Marías: Maruxa e Coralia Fandiño, 1898-1980, 1914-1983* (pp. 49–50). Consorcio de Santiago.

Pereira, D. (2007). As Marías, unha historia de insubmisión. En C. Lombera (Coord.), *As Marías: Maruxa e Coralia Fandiño, 1898-1980, 1914-1983* (pp. 63–64). Consorcio de Santiago.

Ribalta, J. y López, R. (2021). ¿Por qué lo llaman 'arte público' cuando quieren decir 'monumento'? *El País.* Babelia, 30 abril.

Ricart, N. (2022). *Arte público y memoria. Lenguaje y transmisión en los monumentos a las víctimas.* Los Libros de la Catarata.

Ricart, N., y Guixé, J. (2020). Arte público y memoria. Sistemas de significado. *Huarte de San Juan. Geografía e Historia, 27,* 21–45. https://orcid.org/0000-0002-0510-9473

Sánchez, A. (2012). La construcción de la identidad femenina desde la prensa local. Las Marías de Santiago. En J. C. Suárez Villegas, I. Liberia Vayá y B. Zurbano-Berenguer (Eds.), *I Congreso Internacional de Comunicación y Género (Sevilla, 5-7 de marzo)* (pp. 1036-1049). Universidad de Sevilla.

Sánchez, A. (2013). *Las Marías de Santiago de Compostela: representación de la identidad femenina en los medios de comunicación.* Meubook.

Sánchez, A. (2017). *Las Marías de Santiago.* Libros.com

Sánchez-Macedo, R. (2020). Primeros apuntes para un "arte-fandiño". Sobre memoria colectiva, arte popular y subalternidad en el estado español. En M. Rodríguez-Mouriño, A. Ledo, D. Lopez y M. A. Rodríguez (Eds.), *Novas narrativas na historia da arte contemporánea* (pp. 237-257). Universidade de Santiago de Compostela.

Santos J. (2003): Memoria y amnistía en la transición. *Claves de razón práctica, 129,* 14–24.

Vázquez, B. (1980). Lembrando ás Marías. O troianismo perdido. *Programa de las funciones dispuestas en la ciudad de Santiago… en obsequio al Patrón de las Españas, 1,* 9. (19 de xullo). http://biblioteca.galiciana.gal/gl/consulta/registro.do?id=10000121360 [acceso: 01/05/2025].

repositorio universidad

2.

CONSTRUCCIÓN DE LA ANTIHEROÍNA EN *EL SABOR DE LAS MARGARITAS* (V.O. *O SABOR DAS MARGARIDAS*, V.I. *BITTER DAISIES*)

Alba Araújo

INTRODUCCIÓN

En la última década del presente siglo el *galician noir* se ha convertido en un género diferencial dentro del *thriller* europeo, un subtipo que incluye rasgos del *nordic noir* que se transforman y adaptan al contexto sociocultural gallego. En este sentido, *El sabor de las margaritas* (Netflix, 2018-2021) es una obra clave y casi fundacional en la Península en lo relativo a la construcción de su protagonista femenina, la agente Eva Mayo. Esta *detective-antiheroína* se postula como un punto de giro dentro del género porque hibrida elementos definitorios del *noir* —como el trauma, el desencanto y el enfrentamiento con el mal estructural— con una representación *queer* y una descripción psicológica profunda.

Antes de su irrupción, ya se habían asentado las bases del género con obras como *Trece campanadas* (Xabier Villaverde, 2003), *O Apóstolo* (Fernando Cortizo, 2009) y, sobre todo, *A praia dos afogados* (Gerardo Herrero, 2015). Esta última es una adaptación de la novela homónima de Domingo Villar, máximo exponente del género que introduce al inspector Leo Caldas, un detective insólito en la tradición policíaca: reflexivo y circunspecto. Caldas se desenvuelve en un paisaje cargado de raíces gallegas, donde la identidad local no es una mera ambientación, sino que se pone al servicio de la construcción del personaje.

El *galician noir* encuentra sus antecedentes literarios en Emilia Pardo Bazán o Domingo Villar y, en el ámbito fílmico, en el expresionismo alemán, también en el *noir* clásico y, sobre todo, en el *neo-noir*. El género se caracteriza por una ambientación rural marcada por un clima adverso, figuras institucionales en crisis como el detective o una visión ambigua del

repositorio universidad

mal, influida por corrientes filosóficas desde Sócrates pasando por Kant hasta Maquiavelo.

Siguiendo estos preceptos, el *noir* revela el mal —tanto externo como interno— a través de relatos criminales, policiales o negros en literatura y de la ficción policial o *noir* en el ámbito audiovisual. El análisis filosófico del mal oscila entre dos ejes: por un lado, la ignorancia como causa involuntaria del daño; por otro, el egoísmo como pulsión natural que, para Sócrates, ví Platón, solo se corrige mediante la *paideía*. Según Platón (2005) "nadie obra mal voluntariamente", quien actúa injustamente lo hace por desconoce el bien. Desde esta óptica intelectual, la educación moral es el antídot definitivo contra el mal.

Nicolás Maquiavelo (1854) propone un giro porque describe a los seres humanos como "ingratos, mudables y ávidos de ganancia". Según Maquiavelo, el mal no proviene de la pobreza cognitiva, sino de la naturaleza básica del ser humano, siempre dispuesto a sacrificar al otro por utilidad. Thomas Hobbes (2022) lleva esta premisa al extremo: "el hombre es lobo para el hombre". Para Hobbes la única salvaguarda contra la violencia es el poder soberano que dicta y hace cumplir la ley. En el género negro, esta autoridad se personifica en la figura del investigador o detective.

Además de indagar en la naturaleza del mal, el *nordic noir* se caracteriza por ser narraciones que dan voz a personajes marcados por traumas y dilemas éticos. Al mismo tiempo, su mirada crítica desvela las fisuras de la sociedad del bienestar, exponiendo desigualdades e injusticias ocultas tras una apariencia de estabilidad. Sin embargo, su rasgo más distintivo es la presencia de detectives femeninas, que funcionan como vehículo para denunciar las estructuras patriarcales y la violencia sistémica imperante.

DESARROLLO

Antecedentes de la detective noir: De Saga Norén a Eva Mayo

La irrupción de la detective *noir* ha reabierto el debate sobre la representación de la mujer en la ficción audiovisual. Históricamente, los papeles femeninos se habían limitado a tres arquetipos: la víctima, la prostituta y la madre. Desde la psicología analítica de Jung, el arquetipo de la virgen-madre encarna la figura femenina primigenia, vinculada a la protección y la fertilidad, y se asentó en el imaginario colectivo gracias al modelo de pureza, asexualidad y sumisión difundido por la imagen de la Virgen María en el cristianismo.

Por contraste, el arquetipo de la prostituta o *femme fatale* surge como una construcción patriarcal destinada a penalizar la sexualidad de la mujer:

repositorio universidad

seductora y destructiva, su inevitable castigo —a menudo mortal— reafirma el control masculino. Un claro ejemplo es Phyllis Dietrichson (Barbara Stanwyck) en *Perdición* (1944, Billy Wilder), quien manipula a su amante para asesinar a su marido con tal de cobrar la póliza y, tras consumar el crimen, es abatida por la policía en colaboración con su amante. Finalmente, el rol de la "víctima perfecta" se cristaliza en Marion Crane de *Psicosis* (1960, Alfred Hitchcock), cuya pasividad simboliza a la mujer doliente.

Estos estereotipos no solo limitan la pluralidad de narrativas, sino que también moldean la forma en que la sociedad percibe a las mujeres. Sin embargo, a partir de mediados de los años 2000, en el universo del *neo* y *noir* surgen figuras femeninas capaces de subvertir estos tropos y de erigirse como referentes para la construcción de nuevos personajes, entre las que se cuenta Eva Mayo.

Uno de los primeros y más influyentes ejemplos es Lisbeth Salander, protagonista de la saga *Millennium* (2005–2007, Stieg Larsson). Salander combina su condición de víctima de abusos con la de *hacker* implacable y vengativa: su agencia se expresa en la venganza, sin apoyarse en figuras masculinas, y su lucha contra estructuras de poder eminentemente masculinas redefine el papel femenino en la ficción criminal. No obstante, Salander conserva un grado de sexualización en pantalla que la distingue de muchas de sus sucesoras.

En *El puente/Bron* (2011, Hans Rosenfeldt), Saga Norén ofrece un contraste radical: marcada por la tragedia personal, su independencia emocional se plasma en una figura fría, racional y distante. Tanto espectadores como investigadores han señalado posibles rasgos del espectro autista —aunque nunca confirmados en la serie—, y su estética deliberadamente práctica evita su sexualización. La serie pone el foco en su método investigativo y en su conflicto con las normas sociales, sin recurrir a su atractivo.

Por último, Sarah Lund, de *Forbrydelsen/The Killing* (2007–2012, Søren Sveistrup), eleva la entrega profesional a un nivel casi obsesivo. Es un personaje que sacrifica su vida personal en pos de la verdad, desafiando jerarquías y alianzas políticas. Su gestualidad contenida y su desconfianza visceral hacia el poder configuran un arco narrativo que desemboca en la pérdida y la ambigüedad, lejos de las redenciones convencionales.

En definitiva, las detectives femeninas del *neo noir* y, muy en particular, del *nordic noir*, superan los estereotipos de víctima, madre o *femme fatale*. Gracias a ellas, personajes como Eva Mayo encuentran un precedente. Sin embargo, la representación de las víctimas en estas producciones sigue siendo problemática, estilizada o sexualizada mediante el uso de encuadres y recursos audiovisuales que perpetúan el *male gaze*.

repositorio universidad

El personaje de Eva Mayo y su doble Rosa Vargas, víctima y verdugo

En *El sabor de las margaritas,* Eva Mayo se presenta como una protagonista poliédrica cuya evolución psicológica se intensifica de la primera a la segunda temporada. En la primera temporada, su personalidad se fragmenta en dos identidades opuestas: Rosa Vargas, la guardia civil recién llegada al ficticio pueblo gallego de Muriás, y Eva Mayo, la hermana de Margarita —una joven desaparecida— empeñada en investigar tanto su paradero como otros casos sin resolver de la zona. Este juego de espejos aflora desde el primer instante, poniendo en evidencia la fractura interna del personaje y la tensión entre el deber y su obsesión personal.

Al comenzar la segunda temporada, Eva sale de la cárcel con una nueva misión: encontrar a Rebeca, la hija de Mauro, su antiguo compañero en la Guardia Civil. Movida por el dolor de la pérdida de su hermana y marcada por el estrés postraumático, Eva experimenta amnesias y episodios de "neblina mental" que la llevan a cuestionar la autoría de sus propios actos, llegando a sentirse culpable de crímenes ajenos. Atrapada en este laberinto emocional, desentraña una red de trata de menores y explotación sexual en línea. En el clímax y tras liberar a la víctima, Eva realiza un ritual de venganza tan despiadado como estéticamente elaborado, encarnando simultáneamente los roles de víctima y verdugo y cerrando con ello el círculo de su verdadera doble moral.

La revelación de las capas más oscuras de la sociedad se convierte en el hilo conductor de ambas temporadas, así como la exploración del daño emocional y el trauma. En la primera temporada, el caso del prostíbulo "Club Pétalos" destapa la prostitución y la corrupción local; en la segunda, la regresión onírica de Eva durante una sesión con su psiquiatra revela que la imagen de Margarita no solo es proyección de su "sombra" interna, sino también símbolo de la "sombra" social: una pobreza institucional que perpetúa la violencia contra las mujeres.

El viaje de Eva Mayo se articula a través de la venganza, el trauma y la redención en un descenso simbólico al infierno psíquico y también social. El personaje rehúye de los clichés de víctima pasiva y *femme fatale,* desplegando una ética compleja: implacable contra el mal, pero capaz de mostrar empatía y cuidado. Así lo muestra su instinto protector con HuiChi, otra joven rescatada de la trata, y la inesperada alianza con el inspector Salgado para desmantelar la red de captación y explotación de menores. Su vínculo más complejo se forja con Laura, la periodista inicialmente escéptica: una relación al mismo tiempo marcada por el deseo y por la amenaza que, una vez más, reproduce el estereotipo de lo *queer* como sinónimo de peligro o tragedia. Este cliché refuerza la discriminación y subraya la sensación de otredad, relegando las relaciones *queer* a un espacio periférico o traumático.

repositorio universidad

En definitiva, Eva Mayo se erige como un arquetipo femenino transgresor. Su confrontación con la propia sombra y con la corrupción institucional convierte su historia en una crítica social sobre la pasividad de las autoridades y en un retrato del trauma.

Análisis y recepción del personaje desde la perspectiva feminista

Desde una perspectiva feminista, tanto *El sabor de las margaritas* como las series adscritas al *nordic noir* han atraído la atención de la crítica por su aparente defensa de valores feministas: presentan heroínas fuertes, denuncian el machismo y ofrecen relatos de justicia frente a la violencia patriarcal. No obstante, un análisis más detenido revela contradicciones que las emparentan con lógicas postfeministas, al exaltar la autonomía individual y erosionar al mismo tiempo la sororidad.

Un ejemplo paradigmático es la saga *Millennium* de Stieg Larsson. La obra, titulada originalmente *Los hombres que odian a las mujeres,* fue renombrada comercialmente como *The Girl with the Dragon Tattoo*. Esta elección mercantil diluye su denuncia del patriarcado para maximizar el rédito económico y asegurar una distribución internacional más amplia.

A primera vista, Lisbeth Salander encarna el ideal de la heroína feminista: combate el machismo, desafía jerarquías opresivas y exhibe fortaleza inquebrantable. Sin embargo, su trayectoria está marcada por un individualismo radical. Salander actúa como individuo solitario, incapaz de tejer redes de apoyo femenino.

Este individualismo extremo es, de hecho, un rasgo definitorio del postfeminismo. Teóricos como Anthony Giddens y Ulrich Beck sostienen que la sociedad contemporánea empuja a las mujeres a autorregularse y a concebir su proyecto vital como un emprendimiento continuo, obviando las estructuras sociales y económicas que condicionan sus decisiones. Desde esta óptica, la mejora constante del *yo* se convierte en una obligación alineada con el capitalismo, genera nuevas necesidades y refuerza tanto el consumo como la acción individual, dejando a la sororidad en una posición especialmente vulnerable dentro de estos relatos *noir*.

En *El sabor de las margaritas*, Eva Mayo revela su amnesia y alucinaciones ante la empatía de su psiquiatra, trazando un hilo de sororidad frágil, pero significativo hasta que descubre que esa profesional es, en realidad, colaboradora de *El Lirio*, el antagonista de la segunda temporada. A partir de ese momento, Eva abandona la complicidad horizontal para constituir una comunidad de carácter vertical: lidera a un grupo de víctimas en un

repositorio universidad

plan de venganza cuyas dinámicas de poder son jerárquicas, muy lejos de la solidaridad del feminismo.

Por otra parte, la autocosificación de los personajes femeninos en este género los aleja de la teoría feminista radical y los sitúa en el terreno del feminismo liberal o postfeminista. En *Millennium*, aunque las protagonistas exhiben empoderamiento, muchas veces recurren a su capital erótico para obtener información o mantienen vínculos íntimos con Mikael Blomkvist, la figura masculina central. De manera análoga, Eva Mayo utiliza su atractivo como herramienta de infiltración en ambas temporadas, demostrando que el cuerpo femenino vuelve a convertirse en moneda de cambio, en lugar de constituirse como sujeto con agencia plena.

El desenlace de la serie refuerza esta ambivalencia: Eva Mayo asume la figura de la *feminist killjoy* ("aguafiestas feminista") y se inscribe en la trama *rape and revenge*, de sello puramente postfeminista. En el clímax, Eva pronuncia un discurso vengativo: "Podéis comprar muchas cosas: el perdón, nuestros cuerpos, nuestra libertad. Pero hay una cosa que jamás podréis comprar: nuestro odio". Según Sara Ahmed, la *killjoy* irrumpe en la armonía normativa para denunciar el sexismo y otras violencias estructurales. Al desafiar la demanda neoliberal de felicidad, subordina la narración al malestar político y reafirma las exigencias de la lucha feminista.

En *El sabor de las margaritas*, la protagonista ejerce violencia verbal y física como reacción al patriarcado: Eva Mayo asesina a un pedófilo como justicia simbólica, enlazando con el género *rape and revenge*, que resurgió tras el #MeToo de 2017 y que explora la violencia femenina a raíz de un trauma o una violación.

Las feministas se dividen en dos posiciones: algunas aplauden este subgénero por devolver poder a la víctima; otras alertan del riesgo de espectacularizar el sufrimiento y de instrumentalizar el cuerpo femenino para intensificar la tensión dramática. Judith Butler, en *Cuerpos que importan* (1993) y *Vida precaria* (2015), subraya que los cuerpos son espacios donde se inscriben normas y relaciones de poder. En el *rape and revenge*, la mujer pasa de ser vista como vida "sacrificable" a convertirse en sujeto activo de justicia. Butler advierte que este poder se articula a través de un discurso punitivo reforzando imaginarios de vulnerabilidad y manifestando que las mujeres solo pueden encontrar justicia al margen de la ley.

Además, la vertiente postfeminista se manifiesta en la representación de relaciones *queer* dentro del *noir,* que con frecuencia erotiza e hipersexualiza los vínculos LGTBQ+ para atraer audiencias, perpetuando estereotipos e invisibilizando vivencias reales. El crimen, por su parte, funciona como artefacto narrativo para exhibir cómo la masculinidad hegemónica se sostiene

repositorio universidad

en la violencia estructural y cómo el neoliberalismo abandona a las mujeres, trasladando el deber de protección al propio sujeto vulnerable y evidenciando la precariedad de sus cuerpos frente a sistemas que no las resguardan.

McRobbie (2004) habla de la "ambigüedad del postfeminismo" como aquel proceso cultural que reduce o niega los logros del feminismo clásico, a la vez que los celebra superficialmente a través de productos de consumo masivo. Un ejemplo clásico es *El diario de Bridget Jones* (2001, Sharon Maguire), que aparenta promover la diversidad corporal, pero penaliza a su protagonista por alejarse de los cánones hegemónicos de belleza. De manera semejante, tanto el *nordic noir* como su adaptación gallega, *El sabor de las margaritas*, se venden bajo un discurso feminista, pero en realidad reproducen las dinámicas del postfeminismo.

Personajes femeninos complejos: de la neurodivergencia al trauma

Desde que el *noir* europeo cobró auge, la pantalla ha insistido en representar detectives con rasgos asociados al autismo. Algunos lectores ya percibían estas características en el personaje de Sherlock Holmes, definido por su carácter reservado, su escasa sociabilidad e hiperfijación en detalles específicos.

Las comunidades autistas, por un lado, celebran esta representación —especialmente de mujeres autistas, un grupo históricamente invisibilizado debido a manifestaciones distintas a las observadas en hombres que retrasan o complican su diagnóstico—. Por otro, critican la persistencia de estereotipos como el "autista sabio", la falta de realismo en las interpretaciones y la escasa participación de personas autistas en la creación y producción de estas obras.

En el *noir*, la presencia de mujeres autistas adquiere especial relevancia porque permite explorar subjetividades no normativas y desafiar expectativas de género tradicionales relacionadas con el rol del cuidador o con la esfera emocional. Dall'Asta (2021) ha analizado personajes del *nordic noir* como Saga Norén, Astrid Nielsen y Sonja Cross y sintetiza los rasgos principales de la detective autista de la siguiente manera: son personajes con inteligencia superior, dificultades en la comunicación social, pensamiento lógico y baja expresividad emocional. Su forma "no neurotípica" de percibir el mundo les permite resolver casos complejos que escapan de los métodos convencionales.

La narrativa equilibra la aparente frialdad emocional de las detectives autistas con una ética inquebrantable y un fuerte sentido de la justicia. Esta construcción plantea una cuestión clave: la representación de la

repositorio universidad

neurodivergencia solo se acepta narrativamente cuando se traduce en una funcionalidad excepcional al servicio del sistema. Además, en estos relatos suele desarrollarse un arco de rehabilitación emocional que sugiere que las protagonistas deben someterse a un trabajo de rehabilitación emocional, que implica aproximarse a la normatividad afectiva.

El caso de Eva Mayo se suaviza este arquetipo de detective neurodivergente. Aunque comparte elementos con las figuras del *nordic noir*, su frialdad emocional y rigidez expresiva —rasgos comunes en detectives neurodivergentes— no parecen derivar exclusivamente de una diferencia cognitiva, sino de un trauma no resuelto y un posible cuadro ansioso-depresivo, evidenciado por el uso constante de medicación desde el comienzo de la serie.

Hacia el final de la primera temporada, ese estado racional se quiebra: por primera vez, Eva abandona la lógica y suplica una solución divina a la desaparición de su hermana. Este momento revela una dimensión emocional reprimida del personaje.

La aparición recurrente de la hermana muerta de Eva no funciona como un simple recuerdo, sino como un síntoma psíquico que revela la incapacidad de la agente para procesar su pasado traumático. Esta figura doble —alucinada o imaginada— desdibuja los límites entre realidad y subjetividad, entre la investigación exterior y la exploración interior, e incorpora al *noir* contemporáneo un rasgo esencial: la incertidumbre sobre la fiabilidad de la narradora protagonista como portadora de la verdad. Tal como señala Žižek (2006), el sujeto contemporáneo vive en la frontera entre el orden simbólico y lo real reprimido. De igual modo, Eva Mayo se configura como un ente dual: por un lado, encarna la racionalidad y el afán de justicia de una detective, y, por otro, está marcada por el trauma, lo que acaba generando fallos en su investigación.

La detective noir, materialización de la crítica social

El *nordic noir* despliega una crítica despiadada al ideal del *Folkhemmet* o sistema de bienestar social, cuestionando sus promesas de igualdad y progreso. Lejos de presentar el crimen como un hecho aislado, lo inscribe dentro del mundo cotidiano, revelando una realidad social débil o peligrosa.

Los escenarios, naturales o construidos, funcionan como dispositivos narrativos para situar el crimen. En *Forbrydelsen/The Killing*, los bosques y praderas se dibujan como amenazas, evocando aislamiento y fatalismo. En *Bron/El Puente*, el puente de Øresund —símbolo de conexión— se convierte en un *no-lugar* que subraya la desconexión entre Suecia y Dinamarca.

repositorio universidad

Al incorporar problemáticas globales como la *islamofobia* o las migraciones, estas series desmienten la supuesta homogeneidad del *welfare state.* Además, ubican estos relatos en pasos o zonas fronterizas, localizaciones reales, para magnificar la incapacidad del modelo político actual de gestionar los conflictos sociales. El *nordic noir* se convierte, así, en un escaparate donde se denuncian causas sociales con ecos globales.

A su vez, el éxito del *nordic noir* no refleja una realidad marcada po la violencia, ya que las tasas de homicidio en Noruega e Islandia son es- pecialmente, bajas. Elana Gomel (2024) explica este fenómeno como una "fantasía organizada", es decir, lo cruento de las escenas narradas no conecta directamente con la realidad social. Al contrario, estas historias promueven una atmósfera plausible o tentativa, inspiradas en la teoría de la ciencia-ficción, en la que un relato crea una realidad alternativa a partir de un contexto real o conocido.

En el *nordic noir* y sus adaptaciones geográficas el investigador no es una figura heroica, es un espejo del criminal: ambos son *outsiders*, vulnerables y presentan algún trastorno o problemática relacionada con la salud mental. Este fenómeno, donde la autoridad y el criminal se asemejan, intensifica el componente de terror y fantasía especulativa de estas historias.

La crítica social utiliza otras vías para materializarse en el noir y una de ellas es cómo se describe a los personajes masculinos y cómo los degrada para mostrar las grietas de la sociedad. En la trilogía *Millennium* (2005–2007), Mikael Blomkvist sufre insomnio, diabetes incipiente y lesiones recurrentes, síntomas de estrés y ansiedad. Este desgaste físico es una metáfora del *hombre moderno* al borde del colapso, lo que contrasta con la cosificación de las víctimas reducidas a meros objetos.

Este contrapunto entre el profesional roto y los cuerpos mercantilizados evidencia la crisis de la sociedad actual: un sistema laboral donde Blomkvist pierde su salud por ejercer su trabajo, el periodismo, y el sistema patriarcal donde las mujeres pagan con sus vidas el derrumbe de las redes de protección estatales. Larsson con esta obra, *Millennium,* muestra, en definitiva, lo fallido del estado del bienestar.

En *El sabor de las margaritas*, la crítica social se articula a través de la detective que denuncia el negocio de la trata de mujeres y niñas, casi siempre en situaciones de precariedad o vulnerabilidad. Esa violencia estructural se muestra en la primera temporada con el club Pétalos y en la segunda, con las *red rooms* donde las víctimas son menores. En definitiva, *El sabor de las margaritas* exhibe una mirada feroz contra las desigualdades de género y violencias contra las mujeres, siendo Eva Mayo la portavoz de este discurso con sus acciones y mensajes.

repositorio universidad

La sombra de Jung en Eva Mayo

Para Jung y la psicología analítica, el ser humano se desdobla en dos: la persona y la sombra. La persona alude a la dimensión social del individuo, a la máscara psíquica a través de la cual se relaciona con los demás. Es un *yo* en consonancia con la imagen que se desea proyectar —generalmente amable y equilibrada—. En el caso de Eva Mayo, su persona coincide con su labor cotidiana como guardia civil, profesión marcada por la rectitud que enmascara su capacidad de perpetrar actos violentos, como se revela al final de la segunda temporada.

Por su parte, la sombra reúne los impulsos y las acciones socialmente condenadas o reprimidas —como la agresividad o la violencia— que, al no integrarse ni reconocerse como propias, retornan proyectadas en el enemigo o en lo otro. Esta desconexión con la sombra facilita la deshumanización de la víctima y permite la comisión de actos extremos sin culpa. La tensión entre sombra y persona genera un conflicto interno que puede considerarse un factor desencadenante de conductas criminales o patológicas.

En *El sabor de las margaritas*, la sombra *jungiana* se manifiesta en personajes como Eva Mayo y su antagonista, *El Virio,* así como en la atmósfera del pueblo de Muriás, donde la aparente calma rural oculta una realidad impregnada de violencia e impulsos oscuros. La dualidad entre Rosa Vargas y Eva Mayo pone de relieve la coexistencia de persona y sombra en el personaje central.

El *thriller* se sustenta en la tensión existente entre la realidad aparente y lo que un crimen deja entrever de lo oculto. Por ello, la mayoría de las narraciones del género juegan con dobles identidades, pistas engañosas y falsos aliados.

A lo largo de la trama, en la figura de Eva emerge una sombra individual que se va conformando gradualmente. La imagen de la agente comienza a resquebrajarse cuando enfrenta traumas de su pasado y observa la descomposición moral de quienes la rodean. Al adoptar métodos cada vez más cuestionables —como chantajear o agredir a un cliente de un prostíbulo—, asume impulsos internos que había rechazado al considerarlos propios del otro, el "enemigo". Su transformación se hace patente tras su salida de la cárcel: una personalidad que, lejos de protegerla, amenaza con devorar su identidad.

En el ámbito colectivo, tanto el pueblo de Muriás como el Hotel Oslo —escenario central de la segunda temporada— funcionan como contenedores de sombra: entre sus muros albergan una red de trata de menores con *red rooms* y vídeos difundidos directamente en la *dark web.* Ambos entornos

repositorio universidad

guardan secretos, corrupción y violencia bajo la apariencia bucólica del pueblo y la apariencia de lujo del hotel.

CONCLUSIONES

La creación del personaje de Eva Mayo se configura en tres niveles que otorgan al personaje mayor profundidad y al texto audiovisual, nuevas posibilidades de análisis crítico.

A nivel narrativo, Eva Mayo supone una transformación del arquetipo del detective clásico. Este cambio se evidencia en la definición del mundo psíquico de la protagonista, marcada por alucinaciones y pérdidas de memoria. La fragmentación del relato y la confusión entre realidad y ficción reflejan la lucha de Mayo contra su propia sombra, una figura *junguiana* que se materializa en la dualidad entre su *yo* y su identidad oculta. Esta narración no-lineal de los hechos, unida a las acusaciones de otros personajes de la serie, pone en duda la voz narradora de la protagonista, haciendo que el espectador crea que Mayo forma parte de la trama que ella misma está investigando.

A nivel simbólico, Eva Mayo se erige como metáfora de la sociedad y de la sombra colectiva, poniendo de relieve las contradicciones entre lo aparente y la realidad subyacente. El entorno rural gallego, con paisajes simultáneamente idílicos y opresivos, actúa como espejo externo del dolor de la detective. La fiesta ritual de venganza que culmina la serie se presenta como signo de ruptura contra las estructuras patriarcales, simbolizando un acto de rebelión colectiva que trasciende la trayectoria individual de Mayo, y que proyecta un mensaje político sobre el empoderamiento. Este planteamiento se refuerza con la presencia de la voz narradora de la protagonista que articula un discurso invitando a las mujeres a sumarse a su revolución.

La dimensión representacional introduce un avance significativo en lo relativo a la visibilidad de colectivos históricamente marginados. La serie centra la trama en una detective *queer* que subvierte la norma heterosexual y la tradicional masculinidad del género *noir.* La construcción de Mayo desafía el estereotipo de la *femme fatale,* integrando rasgos de vulnerabilidad, pero su cuerpo y su sexualidad son instrumentalizados como medio de infiltración. De este modo, la serie ofrece una representación pionera de las sexualidades diversas, capaz de cuestionar las narrativas dominantes.

En definitiva, estos tres niveles —narrativo, simbólico y representacional— dan forma a un texto audiovisual que enriquece el *galician noir* con profundidad psicológica, nuevos debates sobre la salud mental y representación *queer* y con crítica social.

repositorio universidad

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agger, G. (2016). Nordic Noir: Ubicación, identidad y emoción. En A. N. García (Ed.), *Emociones en las series de televisión contemporáneas.* Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-1-137-56885-4_9

Barbour, C. (2022). Of monsters and women: Feminist response to gender-based violence in Galician noir. *International Journal of Iberian Studies*, *35*(3), 271–291. https://doi.org/10.1386/ijis_00082_1

Cascajosa-Virino, C. (2018). Las series de televisión españolas ante la llegada de los servicios VOD (2015–2017). *El Profesional de la Información, 27*(6), 1303. https://doi.org/10.3145/epi.2018.nov.13

Creeber, G. (2015). Killing us softly: Investigating the aesthetics, philosophy and influence of Nordic Noir television. *The Journal of Popular Television*, *3*(1), 21–35. https://doi.org/10.1386/jptv.3.1.21_1

Hansen, K. T., & Waade, A. M. (2017). *Locating Nordic noir*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-59815-4

Hill, A., & Turnbull, S. (s. f.). Nordic noir. *Oxford Research Encyclopedia of Criminology and Criminal Justice.* https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264079.013.294

Hobbes, T. (2022). *Leviatán: La materia, forma y poder de un estado eclesiástico y civil.* Lebooks Editora.

Jermyn, D. (2017). Silk blouses and fedoras: The female detective, contemporary TV crime drama and the predicaments of postfeminism. *Crime, Media, Culture*, *13*(3), 259–276. https://doi.org/10.1177/1741659015626578

Maquiavelo, N. (1854). *El príncipe.* NoBooks Editorial.

Pineda, O. P. (2011). Religión y política en El Leviatán de Thomas Hobbes. *Praxis Filosófica Nueva Serie*, *23*, 57–79. https://doi.org/10.25100/pfilosofica.v0i23.3124

Platón. (2005). *Fedón*. Editorial CSIC - CSIC Press.

Schwartz, C., & Kaplan, E. A. (2018). The female detective as the child who needs to know: Saga Norén as an example of potent yet dysfunctional female detectives in contemporary Nordic Noir. *European Journal of Scandinavian Studies*, *48*(2), 213-230. https://doi.org/10.1515/ejss-2018-0017

Stougaard-Nielsen, J. (2016). Cine negro nórdico en el Reino Unido: el atractivo de la diferencia accesible. *Journal of Aesthetics & Culture*, *8*(1). https://doi.org/10.3402/jac.v8.32704

Varga, B. (2024). Stolen Transformation, Conspiracy Theories and Female Detectives in Contemporary East-Central European Films and Series. *Studies in Eastern European Cinema*, *15*(2), 201–214. https://doi.org/10.1080/2040350X.2024.2314886

Wehr, D.S. (1987). *Jung and Feminism: Liberating Archetypes*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315650692

repositorio universidad

3.

ESPACIO, CUERPO Y APRENDIZAJE: HACIA UNA ARQUITECTURA EDUCATIVA CONSCIENTE

Estela Darriba Estévez

INTRODUCCIÓN

Hay preguntas que crecen en silencio dentro de la práctica docente. Durante mi experiencia en un IES, una pregunta se hizo cada vez más presente: ¿qué papel juega el espacio en el aprendizaje? Aunque podría parecer un elemento secundario, pronto comprendí que el espacio no es solo escenario sino parte activa de la experiencia educativa.

Entre los doce y los dieciocho años, el cuerpo y la mente atraviesan una etapa de transformación profunda. El alumnado adolescente pasa más de 1.500 horas anuales en centros educativos que, en muchos casos, han sido diseñados como si sus usuarios fueran solo cerebro, ignorando que también son emoción, identidad y cuerpo en movimiento.

El cuerpo interpreta el mundo a través de su memoria, de sus emociones y de sus expectativas, en una configuración de la propia percepción. Como recuerda Castellanos (2022), el equilibrio desde el que aprendemos no es solo mental o cognitivo, sino homeostático. El aprendizaje requiere que el cuerpo pueda autorregularse, sentir seguridad y disponibilidad para el conocimiento. El espacio, como entorno sensorial, influye directamente en este equilibrio pudiendo favorecer o dificultar la atención, la motivación y el bienestar.

En este marco, cobra relevancia la epigenética. Sabemos que el ADN no determina por completo el desarrollo de una persona. El medio ambiente, la calidad de las relaciones sociales, el estrés, la nutrición y también los espacios que habitamos modulan la expresión genética. Durante la adolescencia, una etapa de alta plasticidad cerebral, el entorno deja huellas que van más allá de la memoria.

Las aportaciones de la neurociencia sitúan al cuerpo como centro de la percepción y, por lo tanto, del aprendizaje. No conocemos desde fuera

repositorio universidad

del mundo, sino desde dentro del mismo, desde el cuerpo que respira, toca, se mueve y se relaciona. La neuroarquitectura muestra cómo factores como la luz natural, la temperatura o los materiales activan diferentes áreas cerebrales que influyen en la secreción hormonal y afectan directamente a la disponibilidad cognitiva.

Desde esta mirada, el espacio educativo adquiere protagonismo: construye comportamientos, activa emociones e, incluso, transforma relaciones. Reconocer esto implica entender el diseño como herramienta pedagógica. Esta investigación se nutre a través de un enfoque interdisciplinar que articula arquitectura, neurociencia, psicología ambiental y pedagogía. Porque la pregunta no es solo qué se enseña, sino también desde dónde, en qué tipo de espacio, y con qué mensajes explícitos o implícitos ese espacio educa.

Caminar hacia una arquitectura educativa consciente supone asumir que el espacio no es un decorado sino una herramienta que acoge y que transforma. Y que el cuerpo, cuando es reconocido e integrado, puede volver a ser el lugar donde comienza todo aprendizaje.

DESARROLLO

BLOQUE I: El cuerpo como experiencia

La percepción

La percepción no es un espejo exacto del mundo exterior. Es una danza sutil entre lo que existe y lo que somos: lo que recordamos, lo que deseamos o incluso lo que tememos. El cuerpo no observa ajeno a su entorno, sino que habita, interpreta y siente desde dentro. Cada espacio que atravesamos se activa en nuestra historia, nuestro estado emocional o nuestras expectativas. Por eso, ver no es lo mismo que mirar, y estar no es lo mismo que habitar.

La neurociencia contemporánea ha demostrado que la percepción está profundamente anclada en el cuerpo. Damasio (1994) defendía que no hay pensamiento sin emoción, ni emoción sin cuerpo. Cada entorno activa circuitos de la memoria y de la emoción, como señala Castellanos, y aquello que anticipamos puede moldear nuestra vivencia sensorial, haciendo que el cuerpo busque confirmar lo que ya imaginaba.

En este diálogo íntimo con el mundo, también juegan un papel esencial las neuronas espejo que permiten a nuestro cuerpo resonar con el que observa. Estas neuronas reconocen en el cuerpo ajeno emociones o intenciones a través de la postura, del gesto o del tono de voz, casi como una extensión de la propiocepción de cada uno que nos hace una lectura del entorno dinámi-

repositorio universidad

co. Reincidiendo en la idea de que el cuerpo, como describía Merleau-Ponty, es nuestro medio de acceso y traducción del mundo.

El arte y la arquitectura llevan tiempo explorando esta dimensión. Instalaciones como las de Eliasson o Turrell invitan a experimentar el espacio como fenómeno sensorial puro a través de la luz, del color o incluso la reproducción artística de fenómenos climáticos. Le Corbusier llegó a formular una paleta cromática capaz de modificar la percepción del lugar según su luz y uso. Y pintores como Monet o Magritte han recordado que lo que vemos no es todo lo que hay, y que la luz y la sombra también construyen realidades.

En un contexto educativo, entender que cada percepción está corporeizada supone aceptar que el espacio es también contenido. Como señalaba Piaget, el conocimiento se construye desde la experiencia, y cada alumno o alumna llega al aula con un mapa cognitivo único, modelado por sus recuerdos, sus emociones y su forma de mirar.

La sugerencia

Durante mucho tiempo, la escuela se ha concebido como un espacio neutral y funcional. Pero el espacio sugiere: su forma, su escala, su materia... todo habla, y el cuerpo escucha, incluso si no se es plenamente consciente de ello.

El movimiento es uno de los primeros lenguajes del conocimiento. A través de la kinestesia, el infante reconoce su cuerpo en el espacio y comienza a construir su relación con el mundo. Dewey (1938) ya defendía que se aprende haciendo, no solo escuchando. Las pedagogías como Montessori o Reggio Emilia han demostrado que un cuerpo activo es también un cuerpo atento.

La mano, afirma el arquitecto finés Pallasmaa (2016), no es solo una herramienta de la mente, sino su extensión. Al trazar una línea o manipular un material, el cuerpo siente, piensa y recuerda. El aprendizaje ocurre también ahí, en el contacto directo con el entorno, en la presión sobre una superficie o en el ritmo de un movimiento.

La arquitectura se convierte entonces en una coreografía silenciosa que, en palabras de Zumthor (1999), crea atmósferas. Así, la teoría propuesta por Gibson, sobre las *affordances* u oportunidades de acción, nos ayuda a entender cómo un pasillo puede invitar a caminar o a detener el paso según su configuración y cómo una escalera puede conectar o servir de escenario para un encuentro informal. Diseñar espacios que respeten esta ambigüedad es un compromiso pedagógico que colabora en la construcción de un entorno simbólico y que, como defendía Bruner (1996), es parte esencial del proceso de conocimiento. El espacio se vuelve texto que se lee con el cuerpo, y cuando está bien escrito, puede activar la curiosidad, la exploración y facilitar la comprensión.

repositorio universidad

El laboratorio de identidad

La adolescencia es un tiempo de tránsito entre la infancia y la adultez que empieza a dibujarse, una etapa en la que cada persona busca reconocerse. Erikson (1968) ha definido esta etapa como una búsqueda activa de identidad, hecha de contradicciones, exploraciones y ensayos. Y ese proceso ocurre también en el espacio.

Un aula no es solo un lugar donde aprender materias, sino donde experimentar quién se es o quién se podría llegar a ser. Vygotsky recordó que el conocimiento se construye en la interacción social, y Bronfenbrenner añadía que el individuo está insertado en sistemas que se influyen mutuamente. El espacio educativo es uno de esos sistemas que pueden actuar como espejo y refugio.

Un rincón con luz suave puede ofrecer calma, una zona abierta puede liberar, mientras que un lugar intermedio puede invitar a la observación sin exigencias. Los arquitectos Scharoun y De Carlo ya imaginaban escuelas que abrazan la singularidad, con espacios como extensión del hogar o de la vida comunitaria. Y Giedd (2004), desde la neurociencia, mostró que el cerebro adolescente es extremadamente plástico y sensible al entorno, por lo que el espacio también deja huella en la construcción identitaria.

Diseñar para la adolescencia es acompañar una metamorfosis, ofreciendo espacios que no impongan respuestas, sino que esperen preguntas. Que reconozcan la importancia del silencio, de la soledad elegida, del encuentro y del sentido de pertenencia. Porque, cuando el espacio reconoce al que lo habita, el cuerpo puede comenzar a sentirse parte. Y en ese sentir, nace el aprendizaje.

BLOQUE II. Neuroarquitectura y educación

Fundamentos de la neuroarquitectura

Habitar un espacio es estar y sentir con intención ese espacio. Los parámetros espaciales activan respuestas fisiológicas y cognitivas que modelan nuestra experiencia del mundo. La neuroarquitectura nace precisamente de esa conciencia: la arquitectura influye en el cuerpo y, a través de él, en la mente. No se trata solo de contenedores funcionales, sino de ecosistemas perceptivos que condicionan nuestra capacidad de sentir y aprender.

Las investigaciones más recientes en neurociencia apuntan que estructuras como el hipocampo y la corteza entorrinal son clave para construir mapas mentales del espacio, esos trazos internos que nos permiten orientarnos, recorrer y planificar acciones. Estos mapas son dinámicos y se alimentan de los estímulos que recibimos. La distribución de un lugar, la calidad de

repositorio universidad

la luz, el silencio o el ruido, modifican la manera en que el cerebro codifica el entorno y, con él, la experiencia educativa.

Entender el espacio como un agente activo implica reconocer que la percepción es algo profundamente corporal, pues no vemos solo con los ojos ni comprendemos solo con la mente. Como señala la teoría de la cognición encarnada, *The embodied mind* (Varela et al., 1991), aprendemos desde el cuerpo cuando respira, siente y se mueve. El cerebro, lejos de ser una entidad aislada, es una extensión del mundo y de las experiencias que lo atraviesan. Y el espacio forma parte de esa red neuronal viva y cambiante.

De esta forma, la arquitectura se convierte en una disciplina en diálogo continuo con la neurociencia, con la psicología ambiental y con la pedagogía. Esta mirada integradora permite diseñar espacios más atentos a la diversidad, donde perfiles como TDAH, dislexia u otras condiciones cognitivas responden de forma distinta a los estímulos, y requieren entornos que regulen, no que sobreestimulen. Propuestas como el *Universal Design For Learning* recuerdan que la equidad no es uniformidad, sino flexibilidad y adaptabilidad.

Parámetros espaciales que condicionan el aprendizaje

El cuerpo, como receptor sensorial, es el puente entre el espacio y la experiencia. A través de él, estímulos aparentemente sutiles —como los que se enumeran a continuación— pueden activar o inhibir estados de atención, concentración y disponibilidad emocional.

La *luz* es mucho más que un recurso, es una herramienta biológica. Su intensidad, temperatura y orientación regulan los ritmos circadianos, afectan a la secreción hormonal e influyen en nuestra disponibilidad cognitiva. Una iluminación cálida y natural por la mañana favorece la atención y reduce la ansiedad, mientras que una luz intensa o fría puede provocar fatiga y dificultar la concentración.

El *color* actúa como modulador emocional y cognitivo. Como investigaba Heller (2004) las tonalidades frías como el azul o el verde transmiten calma, equilibrio y concentración; mientras que colores cálidos como el amarillo o el naranja potencian la creatividad y la interacción. Estos efectos tienen respaldo fisiológico ya que afectan a la actividad del sistema límbico, la presión arterial o el ritmo cardíaco.

El *sonido* también deja su huella. En niveles superiores a 65 decibelios, el cerebro activa el eje HHA, generando cortisol y reduciendo la capacidad de atención. Por el contrario, sonidos con frecuencias específicas, música suave o ambientes naturales pueden inducir a estados de *flow*, facilitando el aprendizaje profundo y sostenido.

repositorio universidad

El *olfato* es uno de los sentidos más directamente conectados con el sistema límbico. A través de este, olores como la lavanda o los cítricos pueden actuar como anclas sensoriales, asociándose a estados de calma o activación. Esta conexión entre aroma y memoria es utilizada tradicionalmente como técnica de codificación o nemotécnica, y también puede ser explorada desde la arquitectura para mejorar la disponibilidad cognitiva y emocional.

La *temperatura* y la *humedad* condicionan el confort y el nivel de alerta. Mantener un rango térmico estable entre los 21-24 ºC y una humedad entre el 40 y el 60 % permite que el cuerpo no consuma energía en procesos homeostáticos de compensación, favoreciendo la concentración y el bienestar.

Finalmente, la *biofilia* ofrece un marco que une todas estas variables. La teoría formulada por Wilson (1984) afirma que existe una atracción innata hacia lo natural. La presencia de materiales orgánicos, de iluminación natural, sonidos ambientales o elementos vegetales activa respuestas sensoriales profundas que reducen la ansiedad y mejoran el estado de ánimo. La conexión con la naturaleza es una herramienta pedagógica de gran valor.

Medir lo invisible

Hablar de la influencia del espacio en el aprendizaje requiere también poder observarla, medirla y así comprenderla. Las respuestas corporales a las condiciones ambientales pueden parecer sutiles, pero son observables y, en muchos casos, cuantificables.

La neuroarquitectura propone metodologías combinadas que permiten traducir lo invisible. A través de sensores ambientales —temperatura, luz, ruido, CO_2— y herramientas biométricas —ritmo cardíaco, conductancia de la piel, respiración— es posible establecer vínculos entre el diseño del espacio y los estados físicos y emocionales de sus ocupantes.

Pero tan valiosos como los datos cuantitativos son los relatos vivenciales. A través de entrevistas, diarios sensoriales, mapas fenomenológicos u observaciones conductuales, se recogen las emociones e impresiones que un espacio deja en los cuerpos. Un lugar puede parecer hostil o protector, estimulante o opresivo según la experiencia. Esas sensaciones, aunque subjetivas, configuran la relación pedagógica con el entorno.

Reconocer e interpretar estos datos requiere comprender que el cuerpo habla en múltiples lenguajes. Como anticipaba Ramón y Cajal (1904) con su "teoría estímulo-respuesta" el cuerpo responde a los estímulos (sensitiva), busca acomodarse (motora), asocia ideas (cognitiva) y guarda impresiones (emocional). Medir el impacto del espacio no es solo una tarea técnica, sino también fenomenológica porque, como dice Castellanos, "la información del mundo transforma al peregrino antes de llegar a su meta: la consciencia".

repositorio universidad

El espacio como tercer educador

Reconocemos que el espacio educativo no es solo un entorno físico, sino una voz silenciosa que sugiere y acompaña. Desde esta mirada, el espacio, como sugería Magaluzzi, se convierte en un tercer educador que participa activamente en el proceso formativo.

Herramientas como la carta solar permiten diseñar espacios que dialogan con los ritmos biológicos a través de la planificación de la luz natural, favoreciendo la regulación hormonal y emocional y creando condiciones óptimas para la atención y la disponibilidad cognitiva.

Mientras que estrategias de orientación como el Wayfinding ofrecen recorridos intuitivos y señales visuales que reducen la confusión y con ella, el estrés. Este tipo de técnicas promueven la seguridad y la autonomía, especialmente en entornos educativos diversos.

Por su parte, los mapas fenomenológicos, reflejan una dimensión más sutil como la percepción de un lugar. Defendiendo la idea de Genius Loci de Norberg-Schulz, permiten visualizar cómo se siente el espacio, no solo cómo se ve, sino también cómo se habita. Esa experiencia sensorial, emocional y simbólica revela el espíritu del lugar, aquello que lo hace único e insustituible.

En este mismo sentido, la neuroestética explora cómo ciertos espacios armónicos activan áreas cerebrales asociadas al placer y al bienestar. La belleza no es un lujo superficial, sino una condición para sentirse en serenidad y verse acogido. Porque cuando un espacio se siente como propio, activa también el sentido de pertenencia, la identidad y la memoria emocional.

Terminamos aquí con una idea esencial: personalizar un espacio a través de pequeños objetos personales, símbolos compartidos o incluso rituales de llegada se convierte en un modo de activar vínculos profundos entre cuerpo, entorno y memoria. Cuando el espacio deja de ser anónimo, se convierte en un lugar de recibimiento. Y si ese lugar acoge, también educa.

BLOQUE II: Estrategias y propuestas para el espacio

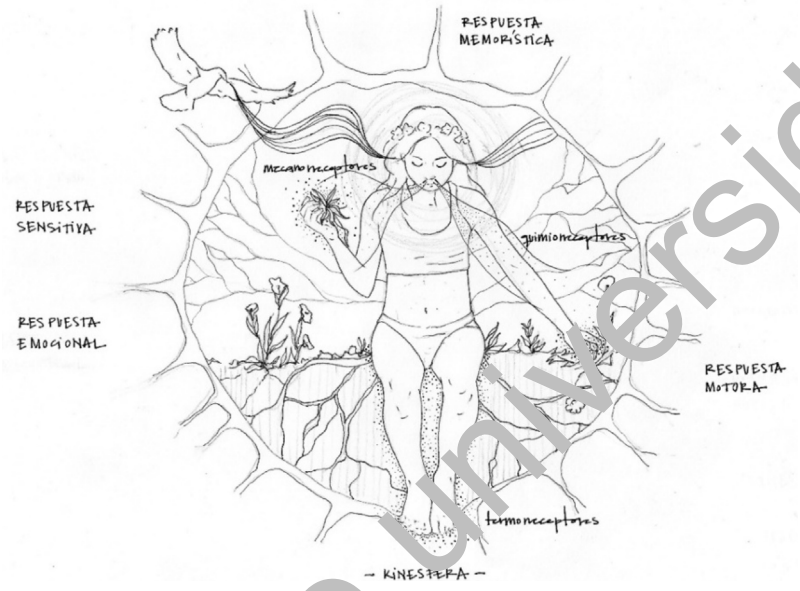
Modulación e integración sensorial

En un espacio educativo consciente, los sentidos dejan de ser simples receptores pasivos y se convierten en puertas activas de entrada al aprendizaje. Si comprendemos la integración sensorial como la capacidad del sistema nervioso para organizar y procesar la información que llega a través de los sentidos, generando una respuesta adaptativa y coherente, nos permitirá diseñar entornos que favorezcan esa integración de forma equilibrada. Situaciones de aprendizaje donde el cuerpo y la mente disponen de condi-

repositorio universidad

ciones óptimas para la atención, la memoria, la comprensión e incluso la disponibilidad emocional.

FIGURA 1. Integración sensorial y neuroplasticidad



Fuente: Tacto y exploración kinestésica

El tacto es el primer sentido a desarrollar en el ser humano y actúa como puerta de entrada al mundo desde el momento del nacimiento. Las manos, la piel y el contacto corporal son canales fundamentales de percepción y conocimiento, especialmente en las primeras etapas de la vida.

El propio espacio debe facilitar la participación del cuerpo potenciando ese aprendizaje corpóreo que invite a la exploración: espacios para tocar, manipular y crear a través de distintos materiales con distintas características de temperatura, textura y forma. El uso de mobiliario ergonómico que potencia los cambios de plano y alturas adaptando la postura a la dinámica de aprendizaje del momento.

- *Olfato como ancla de la memoria y de las emociones*

El olfato conecta directamente con el sistema límbico, el centro emocional del cerebro. Esta conexión explica por qué un aroma puede desencadenar memorias o estados emocionales de manera inmediata. El espacio educativo puede aprovechar esta vía creando "anclajes sensoriales" que refuercen la memoria y el bienestar.

repositorio Universidad

La asociación consciente de ciertos aromas a actividades o materias facilita que, posteriormente, el simple aroma reactive esos estados mentales. Así, fragancias como la lavanda pueden favorecer un estado de calma y concentración, mientras que los aromas cítricos resultan útiles para activar la atención y predisponer a la disponibilidad cognitiva.

Esta estrategia conecta con las técnicas nemotécnicas, en las que se asocia información a estímulos concretos, facilitando el acceso al recuerdo. Aquí, el espacio y el aroma se convierten en un binomio pedagógico al servicio del aprendizaje.

- *Estímulos visuales y auditivos al servicio del conocimiento*

La vista y el oído son puertas principales hacia el aprendizaje, y también las más condicionadas por emociones, expectativas y cultura. La iluminación, el color y el sonido del aula influyen directamente en la atención y el estado emocional del alumnado.

Más allá de subir o bajar persianas, la temperatura de la luz modifica el tono emocional. Las luces cálidas (2700-3000K) invitan a la calma y la introspección; las frías (4000-5000K) activan la alerta y favorecen la colaboración. Herramientas sencillas como lámparas LED RGB con mando permiten ajustar el ambiente de forma inmediata.

Además de ser un modulador sensorial, el color puede convertirse en código pedagógico. Incorporando paneles móviles, telas o superficies coloreadas podemos activar estados según su tonalidad más fría o cálida. Pudiendo asociarlo también a conceptos clave, creando anclajes visuales que refuercen la memoria.

El sonido puede ser un recurso si se gestiona con intención. Diseñar listas de reproducción que acompañen la narrativa de la clase refuerza la estructura cognitiva. El uso de música instrumental para fomentar la concentración, sonidos naturales para reducir la activación simpática o pausas de silencio como "marcadores" antes de introducir información relevante.

Traduciendo lo anterior en ejemplos de situaciones prácticas:

- Tarea reflexiva → luz cálida + música suave + aromas relajantes
- Activar la creatividad → luz fría + color cálido en elementos visibles + música rítmica
- Sostener atención en trabajos autónomos → tono lumínico estable + ausencia de estímulos visuales distractores + sonido natural

La clave no es recargar el aula de estímulos, sino modularlos con intención y atención para que actúen como aliados del aprendizaje, creando coherencia entre cuerpo, mente y espacio.

repositorio universidad

- *Integración sensorial y preparación del cuerpo y de la mente*

El aprendizaje resulta más eficaz cuando cuerpo y mente se encuentran disponibles. Para favorecer esta disposición, existen técnicas guiadas de preparación sensorial inspiradas en prácticas meditativas o narrativas graduales que activan los sentidos de forma respetuosa, facilitando así una apertura cognitiva serena y sostenida.

Rituales espaciales, pausas conscientes o momentos de transición entre de una tarea pueden acompañar el cuerpo en ese tránsito hacia el conocimiento. Algunas estrategias narrativas, por ejemplo, estructuran el discurso de manera progresiva para presentar el núcleo de la información después de un "hito" emocional o cognitivo que impacta en el alumnado. La neurociencia confirma que, en estos momentos de activación emocional, el cerebro alcanza un estado de máxima receptividad, lo que favorece tanto el aprendizaje significativo como la retención a largo plazo.

La integración sensorial permite transformar el espacio educativo en un aliado del aprendizaje. No se trata de recargar de estímulos, sino de modular el entorno con criterio, facilitando que el cuerpo, la mente y los sentidos trabajen en armonía.

Estrategias corporales: el cuerpo es el primer mediador entre nosotros y el espacio. Como se apuntaba anteriormente, entender el aprendizaje desde una perspectiva corporal supone reconocer que movimiento, percepción y conocimiento están profundamente entrelazados. Se recogen estrategias que activan el cuerpo como herramienta de integración sensorial, cognitiva y emocional en el espacio educativo.

- *Movimiento y exploración: activar el conocimiento a través del cuerpo*

El movimiento es en sí mismo, un acto de conocimiento. Diversas investigaciones en neurociencia demuestran que la estimulación vestibular —a través del equilibrio, del balanceo o de la orientación en el espacio— favorece la activación de áreas cerebrales vinculadas con la memoria, la atención y el aprendizaje espacial. En personas con deterioro cognitivo, como el Alzheimer, estas terapias basadas en el cuerpo muestran efectos positivos en la recuperación de ciertas funciones cognitivas, al activar canales sensoriales que permanecen disponibles cuando otras vías se debilitan.

En el caso de la infancia con dificultades de integración sensorial, la terapia de integración basada en Anna Jean Ayres usa juegos vestibulares —como columpios o recorridos de equilibrio— para ayudar a regular el sistema nervioso y mejorar la atención y el comportamiento. Evidencias empíricas muestran cómo el balanceo en un columpio puede reducir la ansiedad, aumentar la concentración y mejorar la regulación emocional.

repositorio universidad

Aplicar estas prácticas en un contexto educativo implica repensar el espacio para incorporar movimiento reflexivo: corredores que trascienden la funcionalidad, patios y aulas que inviten a la exploración corporal, y columpios o superficies inestables que permitan al alumnado activar su sistema vestibular. De esta forma, el movimiento pasa a ser un dispositivo cognitivo que potencia el aprendizaje, no solo un acto físico.

- *Propiocepción, interocepción y autoconocimiento*

En un espacio que educa conscientemente, el cuerpo configura la experiencia desde el propio pensamiento y sentimiento. La propiocepción como la capacidad de reconocer la posición y movimiento del cuerpo en el espacio, y la interocepción, como la percepción de los estados internos como el hambre, el ritmo cardíaco o la respiración, son mecanismos fundamentales para la autorregulación emocional y la integración sensorial.

Castellanos, en su libro *Neurociencia del cuerpo*, señala que estas dos capacidades no solo nos ayudan a orientarnos en el mundo exterior, sino que nos permiten reconocernos internamente. Incorporar el cuerpo al proceso educativo significa también activar su dimensión perceptiva más íntima: escuchar lo que el cuerpo siente, cómo respira y cómo reacciona.

La respiración, en particular, tiene un papel destacado. Según Castellanos, una respiración lenta y consciente tiene la capacidad de regular el sistema límbico, mejorar la memoria y preparar el cerebro para el aprendizaje. Espacios que permitan practicar una pausa respiratoria, una escucha interna o un breve ejercicio de conciencia corporal son un recurso pedagógico de alto impacto. Trabajar ambos mecanismos, desde dinámicas físicas —no solo fisiológicas— hasta momentos de calma dirigida, favorece el autoconocimiento y crea un puente entre el sentir y el comprender.

- *Soledad elegida y espacios de recogida*

No todo aprendizaje nace del diálogo. También precisa de silencio. Y el silencio no es solo ausencia de ruido, sino presencia y reconocimiento. La posibilidad de retirarse, de estar en soledad, de recogernos en nuestro interior sin temor a ser juzgados, es una necesidad básica y, a la vez, un derecho pedagógico.

La adolescencia, especialmente, reclama espacios donde ser y regularse sin ser observado. La arquitectura puede responder a esta demanda con el diseño de rincones que abracen, pequeñas arquitecturas dentro de la arquitectura, bancos resguardados, curvas que esconden sin aislar, zonas de lectura o de pausa donde el tiempo se desacelere. Estos espacios no son secundarios, son lugares donde el cuerpo descansa y la mente se reorganiza.

repositorio universidad

Desde la neuroeducación se sabe que el exceso de estímulo bloquea el aprendizaje. La regulación emocional necesita del retiro y de la pausa, y ese retiro no puede depender solo de la voluntad, sino también del entorno. La soledad, cuando es elegida, es espacio fértil. En ella se integra lo vivido y se construye una identidad capaz de sostenerse.

Activar el cuerpo en el proceso educativo no implica solo permitir el movimiento, sino comprender que el cuerpo es un traductor fundamental de la experiencia del aprendizaje.

Estrategias espaciales

A pesar de que no es preciso que el profesorado se convierta en diseñador, sí es necesario activar una mirada consciente y sensible hacia el entorno, entendiendo que el espacio, en sí mismo, sugiere y acompaña. Se presentan propuestas equilibradas que activan ese potencial pedagógico mediante la armonización entre cuerpo, mente y entorno.

- *Flexibilidad y zonificación*

La arquitectura educativa debería funcionar como un organismo dinámico, capaz de adaptarse a ritmos diferentes y a las necesidades corporales del alumnado. Esto pasa por diseñar espacios que acojan actividades divergentes: espacios para el aprendizaje activo, rincones para la reflexión, zonas de manipulación, lugares de calma o puntos para la interacción informal. El mobiliario móvil y los elementos transformables permiten que el propio alumnado reconfigure el espacio según el momento, devolviéndoles protagonismo en el proceso de aprender.

- *Narrativa, orientación y accesibilidad universal*

Un espacio claro y bien narrado reduce la ansiedad y enciende la sensación de control. Según la teoría de las *affordances* de Gibson, el espacio estimula y sugiere acciones favoreciendo su uso de manera subliminal. Recorridos legibles, señalización comprensible e itinerarios intuitivos son estrategias que mejoran la inclusión y la seguridad emocional de todo el alumnado. La accesibilidad universal debe ser entendida en clave de experiencia, no solo flujos físicos, para que cada persona se sienta bienvenida y capaz de ocupar el espacio sin barreras.

- *Conexión con la naturaleza*

Llevar la naturaleza a la escuela es restituir el vínculo con lo esencial. Espacios abiertos al exterior, huertos compartidos, uso de materiales orgánicos, introducción de luz o sonidos naturales crean atmósferas que favorecen la regulación emocional y la presencia atenta. Esta propuesta no reside en

repositorio universidad

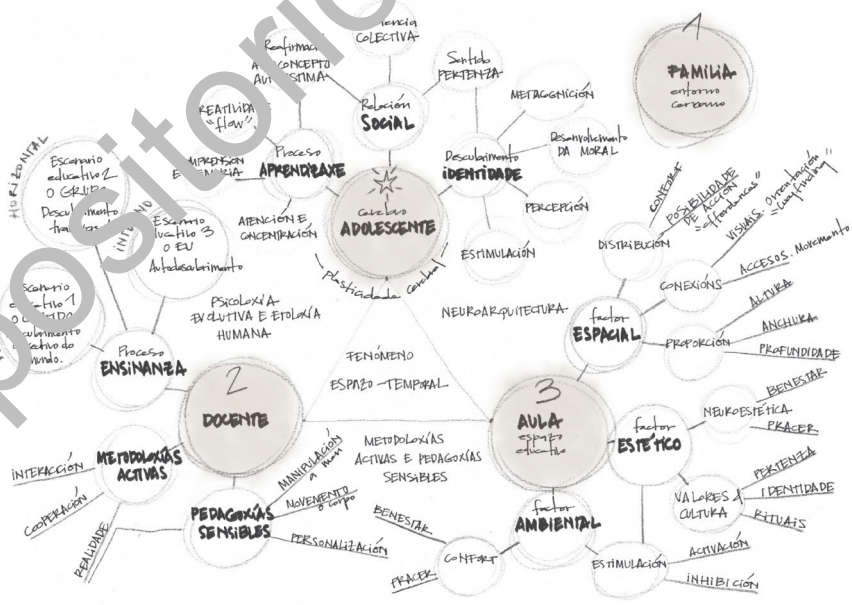
añadir elementos decorativos, sino en concebir el espacio como un ecosistema vivo. Incorporar la biofilia en el diseño educativo es una forma de cuidar, acompañar y nutrir el aprendizaje desde la calma, el ritmo natural y la sensación de pertenencia al mundo.

- *El espacio como mediador social*

En un tiempo marcado por la fragmentación, el espacio educativo puede restaurar vínculos y activar la sensación de pertenencia. Proponer pequeños espacios personales de almacenaje o retiro, zonas de encuentro informal con mobiliario relajado o lugares simbólicos compartidos donde conectarse con la realidad, permite que cada estudiante se reconozca en el entorno. No se trata solo de funcionalidad, sino de crear espacios que abracen. La arquitectura puede reconocernos y manifestar que "este lugar es tuyo también". Diseñar así es acoger comunidad y construir identidades desde el reconocimiento mutuo.

El espacio educativo se convierte en un actor clave que comunica y cuida del proceso de aprendizaje. Al integrar flexibilidad, orientación sensorial, conexión con la naturaleza y sentido de pertenencia, cuidamos del espacio y consecuentemente cuidamos del aprendizaje en su dimensión más humana y profunda.

FIGURA 2. Relación de conceptos. Esquema previo de trabajo con una mirada interdisciplinar



repositorio universidad

CONCLUSIONES

En un tiempo de aceleración constante, donde la tecnología multiplica estímulos, pero también impone ritmos artificiales, el diseño de los espacios educativos se convierte en una tarea ética, social y política. En lugar de reproducir modelos obsoletos o copiar fórmulas externas, esta investigación defiende la necesidad de recuperar una mirada consciente y situada, una que reconozca el valor del cuerpo y del lugar como ejes centrales de la experiencia educativa.

La arquitectura se proclama una tercera educadora discreta, capaz de sugerir, modular o inhibir. Desde esta perspectiva, espacio, cuerpo y aprendizaje configuran un sistema interdependiente donde la percepción sensorial, la identidad emocional y el reconocimiento simbólico dialogan en un mismo escenario. Como señalan autores como Damásio o Merleau-Ponty, no aprendemos desde fuera del mundo, sino desde dentro de él, desde el cuerpo que siente, se mueve y se reconoce en su entorno físico.

Especialmente en la adolescencia, la escuela es también un laboratorio de identidad, donde cada rincón puede actuar como espejo o como bloqueo, como refugio o como exposición forzada. Por ello, diseñar espacios educativos no es solo una cuestión técnica, sino profundamente cultural y política. Se trata de decidir qué futuro queremos construir, y qué valores deseamos transmitir a través del lugar que habitamos juntos.

Lo que propone este capítulo no es una receta ni un estilo, sino una actitud proactiva hacia una consciencia espacial. Porque aprender es también situarse, habitar, reconocer el mundo y reconocerse en él. Y, para ello, necesitamos espacios que activen la curiosidad, que acompañen la emoción, que permitan el silencio, que den lugar a la pausa, al encuentro y a la transformación.

En este momento histórico donde todo parece transitorio, donde los espacios se vuelven homogéneos y las identidades se disuelven en el ruido, el lugar adquiere un valor simbólico esencial. Como recordaba Norberg-Schulz, el lugar es materia y memoria, forma y espíritu, una entidad viva que puede acompañar a la persona en su búsqueda de sentido.

Desde aquí, esta propuesta no busca importar modelos, sino cultivar la mirada crítica y sensible que nos permita diseñar o activar el espacio desde dentro, desde nuestra realidad, nuestra cultura y nuestros cuerpos. Porque, en última instancia, cuidar el espacio educativo es cuidar de la comunidad que lo habita. Y quizás eso sea, hoy, el verdadero acto pedagógico.

repositorio universidad

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bauman, Z. (2013). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida.* Fondo de Cultura Económica.

Borgarino, M. P. (2016). Giancarlo De Carlo's Urbino University Colleges: A conservation management plan for long-term maintenance and sustainable use of the complex. En K. Van Balen & E. Verstrynge (Eds.), *Structural Analysis of Historical Constructions – Anamnesis, diagnosis, therapy, controls* (pp. 286–291). Taylor & Francis Group.

Castellanos, N. (2022). *Neurociencia del cuerpo: Cómo el organismo esculpe el cerebro.* Editorial Kairós.

Damásio, A. (1994). *El error de Descartes: La emoción, la razón y el cerebro humano.* Crítica.

El País (2025, 9 de marzo). La nueva arquitectura que convierte el espacio escolar en instrumento didáctico. https://elpais.com/extra/colegios/2025-03-09/la-nueva-arquitectura-que-convierte-el-espacio-escolar-en-instrumento-didactico.html

European Schoolnet. (s.f.). Future Classroom Lab. http://www.eun.org/gl/professional-development/future-classroom-lab

Giedd, J. N. (2004). Structural magnetic resonance imaging of the adolescent brain. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1021*(1), 77–85. https://doi.org/10.1196/annals.1308.009

Heller, E. (2004). *Psicología del color. Cómo actúan los colores sobre los sentimientos y la razón.* Editorial Gustavo Gili.

Jung, C. G. (1928). *Las relaciones entre el yo y el inconsciente.* Editorial Paidós.

La Voz de Galicia (2025, 13 de julio). *El Aula del Futuro: versátil, colorida y multifuncional en Santiago.*

Llorens-Gámez, M., Higuera-Trujillo, J. L., Sentieri Omarrementeria, C., & Llinares, C. (2022). The impact of the design of learning spaces on attention and memory from a neuroarchitectural approach: A systematic review. *Frontiers of Architectural Research, 1*(2), 542–560. https://doi.org/10.1016/j.foar.2022.03.002

Mietzel, G. (2005). *Claves de la psicología evolutiva: Infancia y juventud* (1.ª ed.). Herder Editorial.

Mombiedro Lozano, A. (2019). Entornos y desarrollo durante la niñez. Neuroarquitectura y percepción en la infancia. Tarbiya. *Revista de Investigación e Innovación Educativa,* 47, 55–67.

Mombiedro Lozano, A. (2022). *Neuroarquitectura: Aprendiendo a través del espacio.* Luis Vives (Edelvives).

Muñoz-Cantero, J. M., García-Mira, R., & López-Chao, V. (2015). Influencia del diseño del espacio en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Revista de Investigación en Educación, 13*(Extra), 1–14.

repositorio universidad

Norberg-Schulz, C. (1980). *Genius loci: Towards a phenomenology of architecture.* Rizzoli.

Pallasmaa, J. (2014). *La mano que piensa.* Editorial Gustavo Gili.

Pallasmaa, J. (2016). *Habitar.* Editorial Gustavo Gili.

Pinzón Rueda, M. del P. (2022). *La neuroarquitectura y los escenarios educativos incluyentes.* Limaq, 9, 97–115.

Prado-Acebo, C. (2021). El pupitre dentro y fuera del aula. En A. S. Río Vázquez (Ed.). *La Ciudad Jardín coruñesa: textos para un centenario.* Universidade da Coruña. eISBN: 978-84-9749-817-3. DOI: https://doi.org/10.17979/spudc.9788497498166

Rosan Bosch. (2023, 31 de julio). El arte de transformar el espacio para activar la mente. *El País.* https://elpais.com/eps/2023-07-31/rosan-bosch-y-el-arte-de-transformar-el-espacio-para-activar-la-mente.html

Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience.* MIT Press.

Wilson, E. O. (1984). *Biophilia.* Harvard University Press.

Zumthor, P. (1999). *Pensar la arquitectura.* Editorial Gustavo Gili.

repositorio universidad

4.

LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL COMO DESAFÍO ÉTICO EN LA UNIVERSIDAD: DISCURSOS DEL PROFESORADO EN TORNO A LA INTEGRIDAD ACADÉMICA

Jorge Soto Carballo

INTRODUCCIÓN

La irrupción de la inteligencia artificial (IA) en el ámbito universitario no solo ha modificado las prácticas pedagógicas, sino que ha puesto en entredicho algunas de las nociones más fundamentales de la cultura académica: autoría, originalidad, evaluación e integridad. En un contexto en el que herramientas como ChatGPT, Copilot o Grammarly permiten generar, reformular o evaluar textos en cuestión de segundos, la universidad se enfrenta a un dilema profundo: ¿cómo garantizar la honestidad intelectual cuando las fronteras entre lo producido, lo asistido y lo generado se difuminan?

En este escenario de aceleración tecnológica, el profesorado universitario se convierte en un actor clave. No solo debe adaptar sus métodos de enseñanza y evaluación, sino también reinterpretar su rol como garante de la integridad académica. Sin embargo, esta responsabilidad se asume muchas veces sin un marco normativo claro, sin formación específica y en medio de un clima de incertidumbre sobre qué es aceptable, legítimo o sancionable.

Este capítulo se centra en analizar los discursos del profesorado universitario de la Universidade de Vigo sobre el uso de la IA en contextos docentes, con especial atención a las tensiones éticas emergentes vinculadas a la integridad académica. A partir del análisis cualitativo de grupos focales y cuestionarios, se indaga en cómo los y las docentes perciben, interpretan y afrontan este nuevo escenario, qué marcos éticos movilizan y qué contradicciones emergen en su práctica profesional.

repositorio universidad

MARCO TEÓRICO

Integridad académica en tiempos algorítmicos

La integridad académica ha sido, históricamente, una piedra angular de la educación superior. Definida por el International Center for Academic Integrity (ICAI, 2021), implica un compromiso con valores como la honestidad, la confianza, la justicia, el respeto, la responsabilidad y la valentía. Estos valores no solo sustentan la producción del conocimiento, sino que configuran el *ethos* universitario y el contrato pedagógico implícito entre docentes y estudiantes.

No obstante, la emergencia de tecnologías de inteligencia artificial generativa ha alterado drásticamente el ecosistema donde dichos valores se ejercen. Herramientas como ChatGPT, Copilot o Grammarly ya no se limitan a la corrección ortográfica o la búsqueda de información: ofrecen redacción, reformulación, argumentación y traducción en lenguaje natural con creciente sofisticación. Esta automatización de procesos tradicionalmente humanos cuestiona nociones fundamentales como autoría, esfuerzo intelectual, creatividad y pensamiento crítico.

En consecuencia, los conceptos clásicos de plagio, copia o falta de integridad resultan más complejos de definir, detectar y sancionar (Bretag, 2013; Macfarlane et al., 2014). Kumar et al. (2023) advierten que los modelos de escritura basados en IA obligan a reconsiderar los marcos de integridad académica y las normativas institucionales. Asimismo, Perkins (2023) documenta cómo los textos generados por modelos de lenguaje pueden escapar a los sistemas tradicionales de detección, comprometiendo la responsabilidad del estudiante.

Desde una mirada crítica, Selwyn (2024) señala que la dependencia de estas herramientas corre el riesgo de empobrecer dimensiones humanas del aprendizaje, mientras que organismos internacionales como UNESCO (2023) insisten en establecer principios éticos claros, supervisión humana, transparencia y rendición de cuentas, para responder a esta nueva realidad.

En este nuevo escenario, el riesgo no reside únicamente en el uso fraudulento de la IA, sino en la disolución del sentido mismo de la autoría intelectual. ¿Es un texto generado por IA, revisado por el estudiante y entregado como propio, una falta de integridad? ¿Debe considerarse legítimo el uso de IA si el resultado demuestra aprendizaje? ¿Cómo diferenciar entre asistencia técnica y suplantación intelectual? Estas preguntas revelan la crisis de un modelo de evaluación que presupone una relación directa entre producción textual y aprendizaje individual.

repositorio universidad

Como advierte Selwyn (2020), la universidad contemporánea corre el riesgo de adoptar una respuesta meramente tecnocrática, centrada en la vigilancia y la detección algorítmica del fraude. Esta lógica punitiva ignora las dimensiones pedagógicas, epistémicas y éticas del fenómeno. Frente a ello, es necesario reconceptualizar la integridad académica no como un código cerrado, sino como una práctica relacional, situada y deliberativa, capaz de responder a los desafíos de una cultura digital algorítmica (UNESCO, 2023).

En suma, la integridad académica ya no puede entenderse como una cuestión de cumplimiento de normas, sino como una tarea colectiva de resignificación cultural. Exige pensar nuevas pedagogías, nuevas formas de evaluación y nuevos marcos éticos que integren el potencial y los riesgos de la inteligencia artificial en contextos educativos.

La ética docente como práctica situada

La ética docente se ha abordado con frecuencia desde enfoques normativos, códigos de conducta, principios universales o marcos deontológicos, que, siendo útiles, resultan insuficientes para comprender los dilemas reales a los que se enfrenta el profesorado en aulas atravesadas por tecnologías disruptivas. La inteligencia artificial no introduce únicamente "riesgos morales" solucionables mediante prohibiciones; abre zonas grises que exigen juicio profesional, sensibilidad contextual y deliberación constante. Esta concepción conecta con la idea de la ética docente como *práctica situada,* un proceso continuo de toma de decisiones en contextos específicos, bajo condiciones de incertidumbre, donde entran en juego valores, emociones, relaciones y presiones institucionales (Sockett, 1993; Campbell, 2003).

En esta línea, Biesta (2013) subraya que educar supone siempre un "riesgo", pues implica apertura a lo inesperado y a lo que no puede resolverse con normas universales. Del mismo modo, Sanger y Osguthorpe (2013) destacan la necesidad de formar y apoyar al profesorado en la deliberación ética como parte de su trabajo moral cotidiano. En el terreno contemporáneo, Selwyn (2024) advierte que la integración acrítica de la IA en la educación puede erosionar dimensiones fundamentales del aprendizaje, mientras que UNESCO (2023) insiste en la necesidad de principios éticos claros, supervisión humana, transparencia y rendición de cuentas, que orienten las decisiones pedagógicas en la era digital.

La aparición de la IA amplifica esta complejidad. Por ejemplo, un docente puede enfrentarse a la situación de un estudiante que ha utilizado ChatGPT para redactar un trabajo. La evaluación de ese caso no es neutra: puede implicar comprender el contexto del estudiante (presión académica,

repositorio universidad

desconocimiento, falta de recursos), valorar su intencionalidad, analizar el tipo de tarea propuesta y decidir si el uso de IA ha anulado o no el proceso de aprendizaje. Ninguna de estas variables puede resolverse exclusivamente desde la normativa institucional.

Además, la ética docente no puede disociarse del marco institucional en el que se ejerce. Como muestra este estudio, muchos docentes operan en un vacío normativo y formativo: sin protocolos, sin espacios para deliberar colectivamente y sin herramientas para acompañar éticamente el uso de IA. Esta orfandad institucional transforma el juicio ético en una carga individual y solitaria, lo que genera malestar profesional, incertidumbre y respuestas dispares.

Por ello, urge pensar la ética docente no como una lista de deberes, sino como una dimensión constitutiva del trabajo educativo que debe ser acompañada, reflexionada y sostenida colectivamente. Esto implica generar comunidades éticas de práctica, formación crítica en tecnologías emergentes y políticas institucionales que no castiguen la incertidumbre, sino que la transformen en oportunidad formativa.

METODOLOGÍA

Diseño de investigación y enfoque

El presente estudio adopta un enfoque cualitativo de carácter exploratorio-interpretativo, en consonancia con la naturaleza compleja, emergente y contextual del fenómeno investigado: los discursos del profesorado universitario ante los desafíos éticos que plantea la irrupción de la inteligencia artificial en la educación superior. Esta elección metodológica parte del supuesto de que los significados construidos por los sujetos, en este caso, los y las docentes, no son datos objetivos sino realidades interpretadas, social y culturalmente situadas (Denzin & Lincoln, 2018).

Desde este enfoque, el objetivo no es cuantificar opiniones, sino comprender en profundidad las formas en que el profesorado percibe, experimenta y elabora discursivamente los dilemas éticos vinculados al uso de herramientas de IA por parte del alumnado. Así, el conocimiento generado no pretende ser representativo en sentido estadístico, sino denso en términos hermenéuticos, permitiendo identificar patrones discursivos, tensiones y sentidos emergentes.

El diseño metodológico se enmarca en una lógica abductiva, en la que el análisis se construye en diálogo constante entre los marcos teóricos, la experiencia profesional de los investigadores y los datos empíricos. Esta lógica permite captar la complejidad de los discursos docentes, evitando

repositorio universidad

imponer categorías cerradas de análisis, y favoreciendo la emergencia de nuevas interpretaciones en función de los relatos recogidos.

Para la recogida de datos se combinaron dos técnicas complementarias: los grupos focales y los cuestionarios abiertos. Esta triangulación metodológica se justifica por la voluntad de contrastar y enriquecer los hallazgos, así como por la necesidad de captar tanto las dinámicas colectivas (grupos focales) como las voces individuales (cuestionarios). Ambas técnicas permitieron generar un corpus textual suficientemente amplio y diverso para un análisis cualitativo riguroso.

Participantes y contexto

El trabajo de campo se desarrolló en el marco del curso 2024–2025 en la Universidade de Vigo, una institución pública gallega con una amplia oferta en grados, másteres y doctorados en los campos de Ciencias Sociales, Humanidades, Ciencias Experimentales, Ingenierías y Artes. Este contexto resulta especialmente relevante, dado que la presencia de la IA en la docencia universitaria no se distribuye de forma homogénea entre disciplinas, sino que afecta de forma diferenciada según los métodos pedagógicos, el tipo de competencias evaluadas y las prácticas académicas específicas de cada campo (Williamson & Eynon, 2020).

Participaron en el estudio un total de 31 docentes universitarios (16 mujeres, 15 hombres), seleccionados por muestreo intencional y voluntario. Se buscó la heterogeneidad disciplinar, así como una diversidad de trayectorias docentes y niveles de experiencia, con el fin de captar una pluralidad de perspectivas. Los criterios de inclusión fueron: (1) tener experiencia reciente en docencia universitaria en titulaciones oficiales, (2) haber evaluado tareas susceptibles de haber sido realizadas con apoyo de IA, y (3) manifestar disponibilidad para participar activamente en el estudio.

De estos participantes, 12 formaron parte de tres grupos focales (compuestos por 4 personas cada uno), mientras que los 19 restantes respondieron al cuestionario AIHCA-P (Aplicación de la Inteligencia Artificial y Horizontes de la Cultura Académica – Profesorado), especialmente diseñado para este estudio. El cuestionario incluía preguntas abiertas orientadas a indagar sobre experiencias concretas, criterios éticos, percepciones de riesgo, prácticas de evaluación y necesidades formativas.

La participación fue voluntaria y se garantizó la confidencialidad de las aportaciones mediante el uso de seudónimos. Todos los participantes firmaron el consentimiento informado, y el estudio cuenta con la aprobación del comité ético de investigación de la institución.

repositorio universidad

El análisis se llevó a cabo mediante codificación temática utilizando el *software* ATLAS.ti 8. Se aplicó una estrategia de triangulación de investigadores, con codificación independiente y posterior consenso, para asegurar la fiabilidad interpretativa y la validez interna del análisis.

RESULTADOS I

El análisis cualitativo del corpus textual, integrado por los grupos focales y los cuestionarios abiertos, permitió identificar cinco categorías principales que articulan las percepciones, tensiones y posicionamientos del profesorado universitario ante la incorporación de la inteligencia artificial en la docencia y evaluación. Estas categorías no son excluyentes, sino que se interrelacionan y construyen un campo de sentido compartido marcado por la ambivalencia, la adaptación pragmática y la demanda de orientación ética.

Incertidumbre evaluativa: "Sabemos que lo usan, pero no sabemos cómo evaluarlo"

Una de las preocupaciones más reiteradas por el profesorado es la imposibilidad de determinar con certeza cuándo un trabajo ha sido generado parcial o totalmente con ayuda de IA. Esta situación produce una "sombra de sospecha" permanente, que afecta tanto a la percepción de la calidad del trabajo como a la relación pedagógica.

> "Últimamente corrijo con la duda de si lo ha escrito la alumna o si lo ha hecho ChatGPT. A veces lo intuyo, pero no puedo probar nada. Y eso me incomoda, porque no quiero acusar sin pruebas, pero tampoco quiero premiar un trabajo que no es suyo." (Docente, Ciencias Sociales)

Esta incertidumbre se ve agravada por la falta de instrumentos institucionales para detectar el uso de IA con fiabilidad, así como por la ambigüedad normativa respecto a su uso. Algunos docentes reconocen haber modificado sus criterios de corrección, adoptando una lógica de "sospecha razonable", mientras que otros optan por asumir que el uso de IA es inevitable y que lo importante es cómo se utiliza.

Erosión del vínculo pedagógico: de la confianza al control

Otro de los efectos más señalados por el profesorado es el deterioro de la relación educativa. La sospecha constante de deshonestidad rompe la presunción de confianza sobre la que se construye la práctica docente.

repositorio universidad

> "Me siento en la posición incómoda de tener que adivinar si me están mintiendo. Eso cambia el tono de la evaluación, y me hace dudar incluso de los buenos trabajos". (Docente, Educación)

En algunos casos, esta desconfianza ha derivado en prácticas de control más intensivas (entrevistas personales, defensas orales improvisadas, solicitudes de borradores previos), que, si bien buscan asegurar la autoría, también generan un clima emocional de vigilancia que afecta al alumnado. Esta lógica, muy cercana a lo que Foucault (1975) denominaba "sociedad de control", evidencia un desplazamiento de la pedagogía hacia la lógica de la sospecha, con consecuencias éticas profundas.

Ética situada y pragmática: el juicio como refugio

Ante la ausencia de protocolos claros, muchos docentes han optado por aplicar un juicio ético pragmático, contextualizado caso a caso según variables como la intencionalidad, la honestidad percibida, el tipo de tarea o la trayectoria del estudiante. Esta ética situada no responde tanto a un código normativo como a una deliberación personal y relacional.

> "No me parece lo mismo que un alumno use IA para traducir un texto que para hacer un comentario crítico. Intento valorar el uso que hace, no solo el resultado". (Docente, Humanidades)

Esta postura, aunque permite una mayor flexibilidad, también produce desigualdades y falta de criterios compartidos. Algunos docentes reconocen sentirse expuestos a contradicciones, y manifiestan la necesidad de espacios institucionales donde contrastar sus decisiones y construir consensos éticos más sólidos.

Crítica al modelo evaluativo tradicional: "siempre fue fácil copiar"

Una categoría emergente de gran relevancia es la crítica al sistema evaluativo previo a la llegada de la IA. Para muchos docentes, la alta dependencia de tareas escritas, descontextualizadas y repetitivas ha facilitado el uso acrítico de herramientas generativas.

> La IA no ha inventado la deshonestidad académica. Lo que ha hecho es poner en evidencia que llevamos años evaluando de forma mecánica". (Docente, Ingeniería)

Desde esta mirada, la IA no es tanto la causa del problema como un síntoma de una evaluación poco significativa. El profesorado reclama una revisión de las metodologías de evaluación, apostando por propuestas más contextualizadas, creativas, interactivas y menos automatizables. Varios participantes destacaron la utilidad de las defensas orales, las rúbricas dialogadas

repositorio universidad

y los procesos de escritura por etapas como mecanismos que no solo dificultan el uso indebido de IA, sino que promueven aprendizajes más auténticos.

Desprotección institucional: la ética solitaria

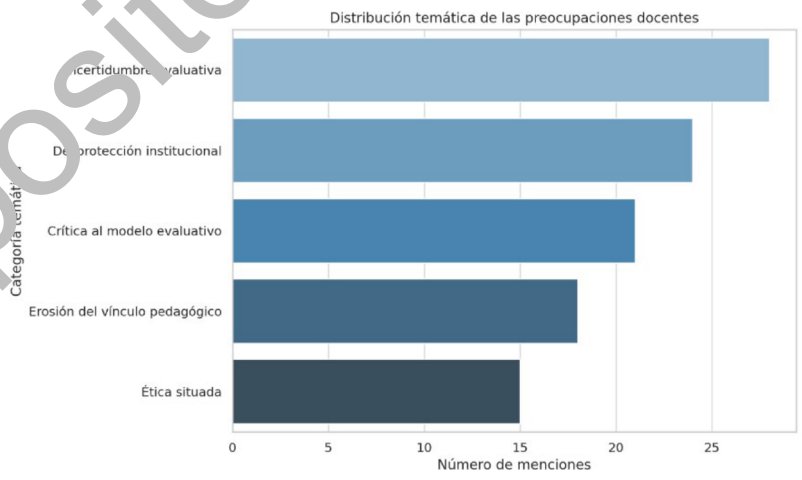
Uno de los hallazgos más relevantes es la sensación generalizada de desprotección por parte de la institución. El profesorado manifiesta carecer de protocolos específicos, formación técnica y espacios de deliberación colectiva. Esta carencia obliga a tomar decisiones de alto impacto ético en soledad.

> "Nos han dejado solos con un problema enorme. Yo no sé si lo que hago es correcto o no, y tampoco tengo con quién contrastarlo". (Docente. Ciencias Experimentales)

La ausencia de una política institucional clara genera incertidumbre, desigualdad entre titulaciones e inseguridad jurídica en casos potencialmente conflictivos. Esta desprotección no solo incrementa el malestar docente, sino que puede derivar en respuestas descoordinadas, arbitrarias o contradictorias entre facultades o departamentos.

En conjunto, estos cinco núcleos temáticos configuran un paisaje ético frágil, donde el profesorado navega entre la sospecha, la adaptación, la crítica y la necesidad urgente de acompañamiento. Lejos de rechazar la IA como amenaza, la mayoría de los discursos reclaman una relectura ética y pedagógica que permita integrar estas herramientas sin renunciar a los valores fundamentales de la educación universitaria.

FIGURA 1. Distribución temática de las preocupaciones docentes identificadas en los discursos analizados



repositorio universidad

Se observa una mayor recurrencia de menciones en torno a la incertidumbre evaluativa y la desprotección institucional, seguidas de críticas al modelo tradicional de evaluación y preocupaciones sobre la erosión del vínculo pedagógico.

RESULTADOS II

Los resultados del estudio ponen de manifiesto una tensión estructural que atraviesa al profesorado universitario: la coexistencia entre una profunda incertidumbre ética ante el uso de inteligencia artificial en contextos educativos y una adaptación pragmática, forzada por la ausencia de marcos normativos, formación institucional y acompañamiento colectivo. Esta tensión no es meramente coyuntural, sino reveladora de una crisis más amplia: la de un modelo de educación superior que no ha sabido anticipar, ni aún encarar del todo, los desafíos que implica vivir, enseñar y evaluar en una cultura digital algorítmica.

En primer lugar, la incertidumbre evaluativa expresada por el profesorado revela el colapso de un contrato pedagógico que descansaba sobre la presunción de autoría individual, esfuerzo personal y producción textual como evidencia del aprendizaje. Como advierten Bretag (2013) y Macfarlane et al. (2014), la cultura de la integridad académica se ha sostenido históricamente sobre un conjunto de prácticas y valores que daban por sentada la conexión directa entre el trabajo presentado y la actividad cognitiva del estudiante. Sin embargo, la proliferación de herramientas de IA generativa ha desestabilizado esa relación, haciendo posible que un texto sea técnicamente correcto, estilísticamente adecuado y formalmente original, sin ser producto del pensamiento propio.

En este contexto, el docente no solo se ve forzado a detectar posibles fraudes, sino a redefinir qué significa "aprender", "expresar" o "crear" en un entorno en el que los procesos de producción están mediados por sistemas no humanos. Esto genera una paradoja ética: mientras la evaluación tradicional sigue exigiendo productos individuales originales, el ecosistema digital promueve, y en ocasiones naturaliza, la delegación de tareas cognitivas a la máquina. De ahí que la sospecha no sea simplemente un problema operativo, sino una grieta en la confianza que sostiene toda relación educativa (Biesta, 2013).

La erosión del vínculo pedagógico emerge como una de las consecuencias más preocupantes del fenómeno. La sospecha constante, la presión por verificar la autoría y el uso intensivo de herramientas de control generan

repositorio universidad

un clima de desconfianza que afecta a la calidad relacional del proceso formativo. Esta deriva hacia la vigilancia, recuerda la advertencia foucaultiana (1975) sobre el paso de la educación como experiencia de libertad a su conversión en espacio de disciplinamiento. Más aún, esta transformación no solo modifica el rol del docente, sino también el del estudiante, que se percibe observado, juzgado y presionado a demostrar su "autenticidad" incluso cuando ha trabajado de forma honesta.

Ante esta situación, muchos docentes optan por una *ética situada*, ejercida desde la deliberación contextual y el juicio profesional. Este hallazgo conecta con las propuestas de Sockett (1993) y Campbell (2003), quienes sostienen que la ética docente no puede reducirse a normas universales, sino que se construye en la práctica, en tensión entre lo deseable, lo posible y lo justo. La ética situada no es debilidad moral, sino capacidad de adaptación responsable ante contextos ambiguos. No obstante, cuando se ejerce en soledad, sin criterios compartidos ni espacios de deliberación, puede derivar en inequidades, sobrecarga emocional y contradicciones internas. En el contexto de la era de la IA, Adams et al. (2022) advierten que los docentes enfrentan nuevas obligaciones éticas: deben garantizar la transparencia del uso de sistemas automatizados, proteger la autonomía de los estudiantes y equilibrar los beneficios de la IA con los riesgos de sesgos, vigilancia o degradación del aprendizaje genuino.

Quizá el punto más interesante que emerge del análisis es que el problema no es solo la IA, sino el modelo de evaluación que la precedía. La crítica al sistema evaluativo tradicional aparece como una línea discursiva compartida: tareas descontextualizadas, repetitivas, fácilmente automatizables y carentes de sentido para el estudiante. En palabras de algunos docentes, "la IA no ha inventado la trampa, solo ha facilitado demostrar lo ineficaz de ciertos métodos evaluativos". Este dato es clave: lo que el profesorado denuncia no es tanto el uso de la IA como síntoma de fraude, sino como espejo de una evaluación que, desde hace tiempo, necesita ser repensada.

La irrupción de la inteligencia artificial generativa en la educación superior obliga a repensar profundamente la evaluación. Ya no basta con garantizar la originalidad formal de los productos académicos, pues la IA puede generar textos correctos y estilísticamente adecuados sin un esfuerzo cognitivo genuino por parte del estudiante. En este contexto, Kofinas et al. (2024) advierten que la integridad académica de las evaluaciones tradicionales se ve comprometida y que resulta imprescindible avanzar hacia formatos más auténticos. Bearman (2024) sostiene que el desafío principal consiste en fortalecer el juicio evaluativo, de modo que las tareas promuevan reflexión crítica, toma de decisiones y justificación de procesos, dimensiones difícilmente delegables a sistemas automatizados.

repositorio universidad

En la misma dirección, Gonsalves (2025) propone un diseño contextual de la evaluación que atienda a las particularidades de cada disciplina y entorno, evitando la homogeneización tecnológica. Así, más que un campo de batalla contra la IA, la evaluación puede convertirse en una oportunidad para reforzar aprendizajes significativos, dialogados y éticamente sostenibles.

Finalmente, la desprotección institucional es un hallazgo transversal que exige atención urgente. El profesorado actúa sin formación específica, sin directrices claras, sin espacios de debate y, en ocasiones, sin respaldo normativo ante posibles conflictos. Esta situación no solo genera respuestas dispares, sino una sensación de soledad ética que incrementa el malestar profesional. Tal como advierte Campbell (2003), ninguna ética docente puede sostenerse a largo plazo sin una estructura institucional que la acompañe, legitime y alimente. La ausencia de políticas universitarias explícitas sobre el uso ético y pedagógico de la IA supone una dejación de responsabilidad institucional que vulnera tanto a docentes como a estudiantes.

En suma, los resultados muestran que la IA, lejos de ser un simple recurso técnico, ha reactivado viejas preguntas sobre el sentido, los fines y los medios de la educación universitaria. Nos enfrentamos, como señala Biesta (2013), a un "riesgo educativo hermoso": la posibilidad de repensar la universidad no como fábrica de resultados, sino como espacio ético donde se forma no solo al profesional competente, sino al sujeto responsable.

La inteligencia artificial puede ser vista como amenaza o como oportunidad. Lo que determine su impacto no será su capacidad técnica, sino la ética pedagógica con la que decidamos integrarla. Y esa ética no puede construirse desde el miedo ni desde la vigilancia, sino desde el diálogo, la imaginación moral y la reconstrucción colectiva del sentido de enseñar y aprender.

CONCLUSIONES

La irrupción de la inteligencia artificial generativa en la educación universitaria no constituye simplemente un fenómeno técnico o una novedad metodológica, es, sobre todo, un acontecimiento ético, cultural y pedagógico que reconfigura las condiciones mismas de producción, transmisión y validación del conocimiento. Este estudio, centrado en los discursos del profesorado universitario de la Universidade de Vigo, ha permitido visibilizar el modo en que los y las docentes enfrentan este desafío, construyen sentido ante la incertidumbre y despliegan estrategias, no exentas de tensiones, para sostener su práctica profesional en un escenario cambiante y aún sin cartografiar.

repositorio universidad

Los resultados permiten identificar una serie de tendencias que, más allá del caso concreto estudiado, son representativas de procesos que atraviesan actualmente a muchas universidades:

1. El quiebre del modelo tradicional de evaluación y autoría, que descansaba en la producción escrita individual como expresión inequívoca del aprendizaje. La IA no ha producido esta crisis, pero sí la ha precipitado y visibilizado con crudeza.
2. La aparición de una ética docente situada y relacional, que opera más allá de normativas institucionales, y que se construye en el día a día de la práctica docente, combinando intuiciones, criterios tácitos y decisiones contextuales. Esta ética, aunque adaptativa, necesita acompañamiento colectivo para no convertirse en un ejercicio solitario y desigual.
3. La transformación del vínculo pedagógico, cada vez más tensionado entre la confianza y el control, y atravesado por la sospecha, la vigilancia y la presión evaluativa. Esta erosión de la confianza no es solo un problema relacional, sino una señal de alarma sobre el tipo de universidad que estamos construyendo.
4. La conciencia crítica del profesorado respecto al sistema evaluativo heredado, cuya fragilidad es puesta en evidencia por la facilidad con la que la IA puede sustituir muchas de sus tareas. Esta conciencia constituye una oportunidad para reimaginar formas de evaluar más dialógicas, procesuales, auténticas y resistentes a la automatización.
5. La sensación de desprotección y orfandad institucional, que convierte a los docentes en gestores solitarios de dilemas éticos para los que no han sido formados ni acompañados. Esta carencia, además de generar malestar profesional, pone en riesgo la equidad, la justicia académica y la confianza del alumnado.

A partir de estas constataciones, defendemos que la universidad no puede seguir reaccionando a la IA desde la excepcionalidad, el miedo o la lógica sancionadora. Es urgente iniciar un proceso de transformación estructural que aborde el fenómeno no como una amenaza, sino como una interpelación profunda al sentido mismo de la educación superior.

Para ello, proponemos *cinco líneas* estratégicas de actuación, surgidas del análisis empírico y del diálogo con la literatura crítica:

1. *Construcción de marcos éticos participativos*

   La ética universitaria no puede imponerse como un conjunto de normas abstractas, sino construirse de forma dialógica, incluyendo las

repositorio universidad

voces del profesorado, del estudiantado y de las comunidades académicas. La participación activa en la definición de usos aceptables de IA fortalece el compromiso y legitima las decisiones institucionales.

2. *Transformación del sistema evaluativo*
   Es imprescindible avanzar hacia modelos de evaluación menos centrados en el producto escrito y más orientados al proceso, al pensamiento crítico, a la argumentación oral y a la resolución de problemas complejos. Evaluaciones que exijan comprensión, posicionamiento y creatividad difícilmente podrán ser reemplazadas por herramientas generativas.

3. *Formación docente crítica y continua*
   No basta con formar al profesorado en el uso técnico de la IA. Es necesario ofrecer espacios de reflexión sobre sus implicaciones éticas, epistemológicas y pedagógicas. La formación debe dotar de herramientas para decidir cuándo, cómo y por qué integrar (o no) la IA en las aulas.

4. *Promoción de una cultura crítica de la autoría*
   La universidad debe repensar qué significa ser autor o autora en tiempos de mediación algorítmica. Esto exige superar el enfoque punitivo del plagio y avanzar hacia una cultura de la responsabilidad intelectual, donde el estudiantado sea invitado a reflexionar sobre sus decisiones, procesos y fuentes.

5. *Reconstrucción del vínculo pedagógico*
   Frente a la tentación del control y la vigilancia, urge recuperar el sentido humanista de la educación: el encuentro, la confianza, la palabra, el reconocimiento mutuo. La IA no debe erosionar el vínculo educativo, sino invitar a reforzarlo desde la ética del cuidado y la pedagogía crítica.

En definitiva, el desafío que plantea la IA a la universidad no es menor. Afecta a su gramática más profunda, es decir, cómo se enseña, cómo se aprende, cómo se evalúa y qué se considera valioso. Pero también abre una posibilidad. Como afirma Gert Biesta (2013), educar siempre implica asumir riesgos, el riesgo de que el otro no responda como esperamos, de que el conocimiento se vuelva inestable, de que las herramientas transformen nuestras prácticas. Ese riesgo, sin embargo, es también el lugar de lo verdaderamente educativo. Y quizás, en tiempos de algoritmos, sea justamente ahí donde la universidad recupere su sentido más hondo.

repositorio universidad

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adams, C., Pente, P., Lemermeyer, G., Turville, J., & Rockwell, G. (2022). Artificial intelligence and teachers' new ethical obligations. *International Review of Information Ethics (IRIE)*. https://doi.org/10.29173/irie483

Bearman, M. (2024). Developing evaluative judgement for a time of generative AI. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 49*(7), 965–977. https://doi.org/10.1080/02602938.2024.2335321

Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. Routledge.

Bretag, T. (2013). Challenges in addressing plagiarism in education. *PLOS Medicine, 10*(12), e1001574. https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1001574

Campbell, E. (2003). *The ethical teacher*. Open University Press.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.) (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE Publications.

Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Gonsalves, C. (2025). Contextual assessment design in the age of generative AI. *Journal of Learning Development in Higher Education, 2025*(29). https://journal.aldinhe.ac.uk/index.php/jldhe/article/view/1307

International Center for Academic Integrity [ICAI]. (2021). *The fundamental values of academic integrity*. https://www.academicintegrity.org/

Kofinas, A. K., Bentley, Y., Hazipanagos, S., Kambarami, T., MacLaren, A., & Martin, L. (2024). The impact of generative AI on academic integrity of authentic assessments in higher education. *British Journal of Educational Technology, 55*(5), 1426–1443. https://doi.org/10.1111/bjet.13585

Kumar, R., Eaton, S. E., Mindzak, M., & Morrison, R. (2023). Academic integrity and artificial intelligence: An overview. En T. Bretag (Ed.), *Handbook of academic integrity* (pp. 1–14). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-287-079-7_153-1

López Meneses, E., Vázquez-Cano, E., & Gómez-Galán, J. (2023). Evaluación precaria en tiempos de IA. *Revista de Educación Crítica, 42*(3), 15–34.

Macfarlane, B., Zhang, J., & Pun, A. (2014). Academic integrity: A review. *Studies in Higher Education, 39*(2), 339–358. https://doi.org/10.1080/03075079.2012.709495

Nussbaum, M. C. (2006). *Education and democratic citizenship*. Harvard University Press.

Perkins, M. (2023). Academic integrity considerations of AI large language models in higher education. *Journal of University Teaching & Learning Practice, 20*(3), 04. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1382355.pdf

Sanger, M. N., & Osguthorpe, R. D. (2013). *The moral work of teaching and teacher education: Preparing and supporting practitioners*. Teachers College Press.

repositorio universidad

Selwyn, N. (2020). *Should robots replace teachers?* Polity Press.

Selwyn, N. (2024). On the limits of Artificial Intelligence (AI) in education. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, 10*(1), 3–14. https://doi.org/10.23865/ntpk.v10.6062

Sockett, H. (1993). *The moral base for teacher professionalism*. Teachers College Press.

UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO. https://www.unesco.org/en/articles/guidance-generative-ai-education-and-research

Williamson, B., & Eynon, R. (2020). Historical threads in AI in education. *Learning, Media and Technology, 45*(3), 223–235. https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1798995

repositorio universidad

repositorio universidad

5.

THERAPEUTIC JURISPRUDENCE Y CICLO DE POLÍTICAS: IMPLICACIONES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

Caroline Legramante Martins Pavanello
Daniel Pulcherio Fensterseifer

INTRODUCCIÓN

La contemporaneidad del siglo XXI se configura por una dinámica social atravesada por la inestabilidad y la mutación política, económica, cultural y subjetiva. De acuerdo con Bauman (2001), la modernidad líquida viene a caracterizar esta nueva configuración social, en la que los referentes sólidos y previsibles de la modernidad anterior ceden lugar a un escenario volátil, efímero y permeado por incertidumbres.

La transición de la modernidad sólida, marcada por la normatividad rígida y por las instituciones estables, hacia la liquidez moderna, imprime a las relaciones sociales un carácter flexible, fragmentario y transitorio. Tal movimiento impacta no solo las formas de interacción social, sino que incide de manera directa sobre los procesos de formulación, ejecución y evaluación de las políticas públicas.

En este horizonte, ya no se pueden comprender las políticas públicas bajo un eje lógico, universalista o lineal, pues demandan un abordaje multifocético y sensible a las especificidades de los sujetos y a las particularidades de los territorios en los que se insertan. La fluidez del mundo contemporáneo impone al Estado el desafío de responder de manera más ágil, responsiva y humanizada a las demandas sociales, que con frecuencia se expresan en contextos de asimetría social persistente, vulnerabilidad emocional y marginación a lo largo del tiempo. Así, la elaboración de las políticas públicas deja de ser algo meramente técnico y administrativo y asume contornos de un proceso político y ético que involucra negociación, disputa y mediación entre intereses individuales y colectivos.

Comprender las políticas públicas bajo la óptica de estas transformaciones con mayor evidencia en la sociedad se torna indispensable para el análisis y

repositorio Universidad

fomento de estrategias emancipatorias. Más que verificar la eficacia técnica de las acciones estatales, es necesario considerar los aspectos éticos, afectivos y subjetivos que atraviesan a los sujetos impactados por las normas. Esta perspectiva implica, también, repensar el papel del Estado, de la ciudadanía y de la justicia, atribuyendo centralidad a la dignidad de la persona humana.

Partiendo de esta premisa, se torna fundamental reconocer que las políticas públicas se originan de las necesidades de las personas, con derechos y deberes reconocidos y amparados legalmente. Por consiguiente, las políticas requieren ser sensibles a las demandas sociales y subjetivas e incorporar la humanización como principio que viene a estructurar estrategias y servicios. El destinatario de la política pública no puede ser visto como receptor pasivo, sino como sujeto constitutivo de los procesos educativos e institucionales que la sustentan. Este entendimiento se aproxima a las tendencias académico-científicas actuales, que enfatizan la innovación educativa a partir de abordajes teórico-metodológicos críticos, contrarios a la homogeneización y al adoctrinamiento; un nuevo escenario.

En el campo de la educación, se comprende que el foco central son los individuos en su integralidad, sujetos atravesados por dimensiones subjetivas, sociales e históricas. Esta investigación se inserta en este debate, para examinar las posibilidades de articular estos dos enfoques teóricos distintos: el Ciclo de Políticas Públicas y la Justicia Terapéutica, con el fin de investigar en qué medida estas perspectivas pueden ser conjugadas, de modo de construir una lectura crítica e interdisciplinaria sobre el impacto de las políticas educativas sustentadas en la proposición de una teoría combinada.

El Ciclo de Políticas Públicas contribuye con una estructura analítica capaz de dilucidar los diferentes contextos del ciclo que involucran la concepción, la formulación, la implementación y la evaluación de las políticas. Por su parte, la Justicia Terapéutica viene a enfatizar los efectos psicoemocionales de las normas jurídicas, al proponer la humanización del derecho, introduciendo la ética del cuidado y la subjetividad como elementos centrales. De esta manera, al conjugar estos dos enfoques, puede construirse un entendimiento más allá de la racionalidad técnica de las políticas e integrarlas a una perspectiva que considere los efectos (anti)terapéuticos sobre los individuos en el cotidiano de la práctica y no solo en el campo de las ideas. En este enfoque, la intersección de las Ciencias Humanas y Sociales se presenta como una posibilidad de arrojo frente a la evaluación de la política pública educativa bajo la mirada humanizada, responsiva y crítica en la relación de la ley con las personas.

Este estudio teórico se delineó a partir de una metodología bibliográfica, cualitativa, exploratoria y documental. El marco teórico atravesó obras

repositório universidad

clásicas y producciones recientes, al contemplar diferentes perspectivas. La vertiente exploratoria favorece la construcción de hipótesis y la profundización del problema, mientras que la documental permite analizar materiales aún poco explorados, pero pertinentes al objeto de estudio. Por último, el abordaje cualitativo viabiliza la articulación entre datos empíricos y teóricos, comprendiendo que el conocimiento emerge de las demandas concretas de la práctica social, en consonancia con Minayo (2009), para quien la investigación es actividad fundamental en la articulación entre pensamiento y acción.

El recorte temporal establecido se dirigió a los años de 2019 a 2023, período en el que fueron identificadas producciones científicas relevantes en los repositorios del Catálogo de Tesis y Disertaciones de la CAPES (Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior) y de la Biblioteca Electrónica Científica Online SciELO (Scientific Electronic Library Online), a partir de los descriptores "ciclo de políticas públicas", "Justicia Terapéutica" y "políticas públicas educativas", mediante la sistematización del Estado del Conocimiento. Esta estructuración permitió ampliar el panorama de la temática al considerar los estudios internacionales, nacionales y fundamentaciones clásicas y contemporáneas.

Por lo tanto, se puede destacar, con relación al ciclo de políticas públicas, a Stephen Ball y Jefferson Mainardes; en la Justicia Terapéutica, a David Wexler y Daniel Pulcherio Fenster Seifer; y las contribuciones de Demerval Saviani y de Gilles Louis René Deleuze, que traen a colación significativas perspectivas epistemológicas frente al campo de la educación.

DESARROLLO

En primera instancia, se torna fundamental distinguir el derecho a la educación —prerrogativa subjetiva de cada individuo, en tanto derecho fundamental y universal de la persona humana— del derecho educativo, que viene a regular y orientar el funcionamiento del sistema de enseñanza y las relaciones entre Estado, instituciones y los sujetos que integran las relaciones del proceso educativo, pues de acuerdo con Cury (2002, p. 245) "El derecho a la educación no se reduce a la matrícula, involucrando garantías para permanencia y éxito escolar".

El Derecho Educativo se fundamenta en las reflexiones filosóficas de Dewey (1916), quien concebía la educación como derecho humano esencial, instrumento de libertad y emancipación social. Para Dewey, la escuela se constituye como un espacio de reconstrucción de la experiencia y de aprendizaje

repositorio universidad

significativo, pautado en la acción democrática y en el desarrollo integral de las personas. Su perspectiva pragmatista valoriza la experiencia como núcleo del proceso educativo, lo que viene a influenciar movimientos pedagógicos que buscan alinear la educación a las necesidades sociales contemporáneas.

De forma complementaria, Deleuze (1988) propone una visión dinámica y relacional de la educación, ampliando el concepto de derecho educativo más allá de la mera aplicación legal. Fensterseifer y Battisti (2019) terminan ampliando esta comprensión, al destacar que el Derecho Educativo se presenta como espacio de interacción y transformación social, donde la enseñanza se articula con el aprendizaje, las relaciones interpersonales y el ejercicio de la ciudadanía. El Derecho Educativo, según Piovesan (2013), se destaca por su carácter indivisible e interdependiente, características que se presentan como condición para efectivizar otros derechos fundamentales, como el trabajo digno y la participación política.

Al buscar los documentos normativos, en el plano internacional, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) consagran la educación como derecho universal y vinculante. La Declaración Mundial sobre Educación para Todos (UNESCO, 1990) reitera los principios centrales de la educación, influenciados por las políticas públicas, como el acceso, la permanencia, la calidad, la equidad y la inclusión.

En Brasil, Dewey influyó a educadores como Anísio Teixeira, quien defendió una escuela pública de calidad, inclusiva y orientada a la formación integral. En este contexto, el derecho educativo se configura como un campo jurídico-pedagógico en construcción, al articular la normatividad y efectividad, siendo imperativo asegurar su implementación concreta para que la dignidad humana se realice plenamente también en el ámbito educativo.

Saviani (2008) resalta que la educación forma parte de un contexto histórico y así incorpora las dinámicas de los movimientos sociales, actuando como mecanismo de igualación y promoción del desarrollo crítico y emancipatorio. En ese escenario, el Derecho Educativo trasciende su carácter normativo, configurándose como instrumento multidimensional capaz de articular la transformación individual y colectiva.

Para Verdera (2014), el Derecho Educativo debe ser concebido como una disciplina autónoma, puesto que integra saberes de áreas como la Psicología, la Sociología y la Antropología, vinculada a valores de convivencia, amor, respeto y solidaridad. González-Alonso (2018) añade que este derecho se constituye esencial para la emancipación social y la formación ciudadana, al concientizar a los individuos sobre sus derechos y deberes, fortaleciendo la democracia.

repositorio universidad

Para que las políticas públicas puedan generar efectos restaurativos y transformadores, es necesario reconocer sus manifestaciones concretas, considerando tanto la dimensión micro como la macro. En lo que respecta a la perspectiva macro, las políticas públicas emergen de la intersección entre Estado y gobierno, siendo distintas de meras decisiones políticas, como observa Miranda (2021). Las decisiones de gobierno, a su vez, se derivan de las atribuciones de los agentes electos en las esferas federal, estatal y municipal y asumen un carácter temporal, influyendo directamente en la formulación de las políticas educativas. Cury y Tripodi (2023) refuerzan que el derecho a la educación está intrínsecamente vinculado a la función pública del Estado, que es responsable de universalizar la escuela, garantizando justicia y equidad.

Según Souza (2006), las políticas públicas comprenden no solo programas y acciones gubernamentales, sino también omisiones y elecciones estratégicas que impactan en la distribución de poder, los recursos y las oportunidades. Esta visión se encamina hacia el entendimiento de que el proceso decisorio está inmerso en relaciones de poder y disputas institucionales, siendo el análisis tipológico de las políticas públicas esencial para comprender tanto sus realizaciones como sus lagunas.

Ball (1994) evidencia que las decisiones gubernamentales moldean las prácticas escolares e influyen directamente en la implementación de las normas, reforzando que las políticas públicas no son neutras, pues, en la medida en que cargan valores e impactan instituciones e individuos, configuran una micropolítica. Mainardes (2015) resalta que comprender la eficacia de esas políticas requiere el análisis del ciclo de forma completa —formulación, implementación, monitoreo y evaluación— para entender los efectos reales y concretos en la educación.

Ball, Bowe y Gold (1992) señalan que los textos políticos deben ser entendidos como textos de acción, cuyas interpretaciones producen consecuencias concretas en las prácticas sociales e institucionales. Así, la relación entre la formulación y la implementación no se presenta de modo lineal, sino de forma compleja y dinámica. Las políticas públicas interactúan con múltiples realidades y con otras políticas existentes, siendo reinterpretadas en el contexto social e institucional al que se destinan.

El análisis de la constitución de las políticas públicas exige partir de su origen, considerando tanto aquellas formuladas por los entes políticos —como, por ejemplo, para atender demandas sociales en salud, economía, seguridad y educación— como las elaboradas por organismos internacionales, tales como el Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización de las Naciones Unidas (ONU). En el ámbito

repositorio universidad

educativo, el Estado debe garantizar el acceso a la educación de calidad para todos, como un derecho social, asegurando oportunidades igualitarias, conforme a Cusati Guerra (2018).

Saviani (2013) señala que la educación muchas veces reproduce desigualdades y necesita romper paradigmas para promover una enseñanza democrática e igualitaria. En ese sentido, la escuela emerge como un espacio estratégico de resignificación de las políticas, actuando como agente transformador al promover conocimiento crítico, diálogo y escucha activa.

El conocimiento, en este contexto, asume una función emancipadora al ampliar la capacidad de los individuos de reivindicar derechos humanos y contribuir a la construcción de una sociedad más justa, equitativa y democrática. Con ello, surge la necesidad de revisitar las políticas públicas para que, incluso dentro de un contexto neoliberal, el progreso y el desarrollo sean evaluados no solo en términos económicos, sino también por indicadores de bienestar psicológico y social, promoviendo una visión más amplia e inclusiva del desarrollo nacional.

Las políticas públicas deben ser comprendidas en sus contextos territoriales, que son distintos y cargados de especificidades, reflejando realidades heterogéneas. Esta mirada exige sensibilidad, capacidad investigativa y postura ética para identificar los (des)compases entre intención y práctica, permitiendo la adopción de medidas efectivas para la consolidación de las políticas, según Bando (2023).

Aún conforme esta investigadora, el humanismo necesario a las políticas públicas implica "despertar el ser ético presente en las leyes del país", promoviendo una convivencia más humana y restaurando valores éticos (Bando, 2023, p. 203). Esta dimensión refuerza la necesidad de considerar no solo el contenido formal de las políticas, sino también las prácticas discursivas y sociales que les confieren sentido, evidenciando la naturaleza dinámica y contingente de las políticas educativas.

La observación de las especificidades locales y de las interacciones entre diferentes actores sociales constituye un elemento esencial para la formulación de políticas más sensibles y eficaces. De esa forma, satisfacer las necesidades humanas demanda atención a la concepción, elaboración e implementación de esas políticas, así como al análisis de las implicaciones en el derecho a la educación.

Así, se torna imprescindible investigar la conceptualización y la metodología del Ciclo de Políticas Públicas, para comprender analíticamente la complejidad inherente a las políticas educativas y sus modelos. Este abordaje contribuye a una práctica política más integrada, democrática y capaz de responder a los desafíos concretos del territorio.

repositorio universidad

Lasswell (1956) fue el pionero, siendo la primera referencia en una sistematización en ese formato. Su modelo funcional pretendió estructurar el ciclo para organizar el análisis y la enseñanza de las políticas. Con el tiempo, la estructura fue simplificada en definición de la agenda, formulación, decisión, implementación y evaluación. A pesar de su relevancia, el modelo recibió críticas por su linealidad, simplificación excesiva, poca atención a los actores y al poder político, al seguir un sesgo estrictamente técnico y rígido frente a la complejidad dinámica de las políticas.

El abordaje del ciclo tuvo su alcance a partir de Dye (1972), definiendo política pública como todo lo que los gobiernos hacen o dejan de hacer, reconociendo las actitudes de omisiones y como un posicionamiento, como una elección estratégica. Su propuesta permitió análisis empíricos más concretos, pero fue criticada por presentarse reduccionista, con un foco excesivo en el gobierno, al ignorar los factores sociales, culturales, institucionales y el papel de los grupos de interés, además de simplificar el proceso decisorio.

El giro conceptual correspondiente a este descriptor ocurrió en las décadas de los 80 y 90, a través de Stephen Ball, al presentar, a partir de la reforma educacional del Reino Unido, un modelo más flexible. Inicialmente, había tres contextos interrelacionados —contexto de influencia, producción del texto y práctica—, añadiendo más tarde el contexto de los resultados y efectos y de la estrategia política. Tales contextos no siguen un orden jerárquico, lo que permite comprender la complejidad y la naturaleza dinámica de las políticas públicas, especialmente en el campo educacional.

El Ciclo de Política combina diferentes enfoques teóricos —notablemente el posestructuralismo, que rechaza concepciones absolutas y valora la deconstrucción, la diferencia y la multiplicidad de sentidos—. El posestructuralismo, en la perspectiva de Deleuze, considera la educación como un espacio de experimentación y producción de subjetividad, pautado por la fluidez y pluralidad de los procesos. En ese contexto, el ciclo de políticas es entendido como una metodología flexible, circular e interdependiente, rompiendo con visiones lineales rígidas. Según Raeder (2014), no se deben tratar sus etapas como fijas, sino comprender que las políticas públicas involucran etapas con características específicas, marcadas por disputas de poder, intereses y adaptaciones al contexto.

Este abordaje demostró relevancia internacional, siendo ampliamente utilizado en Brasil, por posibilitar comprender cómo las políticas oficiales se transforman en el cotidiano escolar, atravesadas por condiciones históricas, sociales y culturales. Eso refuerza que las políticas públicas no son neutras, sino intencionales, interpretadas y recreadas en los diferentes contextos escolares.

repositorio universidad

Ball (2016) introduce el concepto de *enactment*, destacando que escuelas y redes de enseñanza no solo son receptoras, sino que también son productoras de políticas, enfatizando participación y democracia. Además, resalta la importancia de analizar el papel del Estado; sin embargo, una teoría consistente no debe limitarse al control estatal, sino incluir las diferentes arenas y actores. Su visión termina por amplificar el estudio de la política como un proceso atravesado por influencias diversas en el tiempo y en el espacio.

El ciclo de políticas, por lo tanto, no es apenas una secuencia metodológica, sino una herramienta analítica crítica que integra teoría, práctica y evaluación, considerando disputas de poder, estrategias e impactos reales, siendo fundamental para la comprensión de las políticas educativas contemporáneas.

Al considerar el interés prioritario de esta investigación frente al enfoque en el contexto de los resultados y efectos, teniendo en vista que son los efectos los que requieren evaluación, se torna necesario reflexionar sobre la necesidad de contemplar los impactos cualitativos correspondientes a los efectos sociales, culturales y éticos. Romper con paradigmas que impulsan la medición cuantitativa, y con ello la aplicabilidad de instrumentos evaluativos métricos, cuya justificación es la realización de un análisis de la calidad educacional, es esencial para modificar esa automatización que genera el distanciamiento entre la formulación y la práctica, que promueve la desigualdad social y multiplica los efectos antiterapéuticos en las personas.

En ese sentido, la concepción del derecho como un agente terapéutico fue utilizada por David Wexler, en 1987, durante un evento sobre salud mental, en los Estados Unidos. A partir de ahí, se originó el concepto de "derecho como terapia" con la expresión *Therapeutic Jurisprudence*, según pondera Fensterseifer (2022, p. 166).

Aún conforme Fensterseifer (2022), la evidencia inicial se refirió al término utilizado para las cortes de salud mental. Poco después se percibió que la Justicia Terapéutica podría ampliar el campo de actuación del derecho. En ese sentido, la Justicia Terapéutica puede ser entendida como un enfoque de estudio que cuestiona la aplicación de la ley bajo una perspectiva psicoemocional, utilizando el derecho —o su incidencia sobre el individuo— como instrumento capaz de generar efectos terapéuticos o antiterapéuticos.

La *Therapeutic Jurisprudence* tiene como premisa ofrecer un tratamiento humano a las personas involucradas, utilizando herramientas impersonales e imparciales, sin actuar de manera paternalista o asistencialista. Su terminología, ampliamente utilizada en portugués, se mantiene en su forma original y en cursiva —*Therapeutic Jurisprudence*—, pues no debe confundirse con "Justicia Terapéutica", término que, en Brasil, remite

repositorio universidad

a tribunales de drogas. En español, "Justicia Terapéutica" se considera equivalente a *Therapeutic Jurisprudence*.

En el ámbito jurídico, la Justicia Terapéutica propone romper con el paradigma tradicional respecto a la aplicación de las normas como mera regla ejecutable. Su objetivo central es humanizar las normas jurídicas a partir de la consideración de la perspectiva psicoemocional de las personas afectadas. En este sentido, se busca incluir en el proceso legal una dimensión de cuidado que reconozca los impactos individuales de la ley, valorando aspectos biopsicosociales y promoviendo efectos terapéuticos siempre que sea posible, contraponiéndose a los posibles perjuicios enfatizados por la norma.

El estudio, la reflexión crítica y la articulación entre los campos de la Educación y del Derecho se configuran como estrategias esenciales para ampliar el alcance de la Justicia Terapéutica, especialmente en Brasil, donde este enfoque aún se presenta de forma incipiente. En este escenario, Fensterseifer y Battisti (2019, p. 38) resaltan la importancia de iniciativas internacionales, como la Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo (RIIDE), con sede en México, que promueve espacios de debate sobre el Derecho Educativo y temas correlatos. De igual manera, instituciones como la *International Society for Therapeutic Jurisprudence* y la Asociación Iberoamericana de Justicia Terapéutica han desempeñado un papel relevante en la difusión y fortalecimiento de esta perspectiva mediante publicaciones y eventos académicos.

Según indica Fensterseifer (2018), la Justicia Terapéutica ya posee inserción en países como Canadá, Australia, México y Brasil. Sin embargo, aunque existen avances, en el contexto brasileño aún se percibe una carencia de investigaciones consistentes sobre el tema, con predominio de estudios orientados a las interfaces entre Derecho y Salud. En este sentido, direccionar la aplicación de la Justicia Terapéutica al campo de la Educación constituye una propuesta innovadora, capaz de expandir su alcance a las políticas públicas educativas y de fortalecer la noción de cuidado inscrita en el derecho de la persona humana.

Para Fensterseifer y Battisti (2019), la integración entre la Justicia Terapéutica y el Derecho Educativo exige repensar el papel de la escuela. Más que un espacio de organización institucional y construcción de conocimiento, la escuela necesita fomentar un ambiente de formación integral y relaciones entre los involucrados, en un contexto de valores y aprendizajes cuyo proceso educativo pueda dimensionar el carácter terapéutico de las relaciones escolares.

A modo de ejemplo, actualmente existe una tesis doctoral publicada en el Programa de Posgrado en Educación de la URI – Campus Frederico

repositorio universidad

Westphalen, Río Grande do Sul, Brasil, cuya investigación analizó el impacto de la norma jurídica en la Educación Básica, examinando la Base Nacional Curricular del Ensino Médio frente a los itinerarios formativos. Según Bando (2024, p. 98), la Justicia Terapéutica se enfoca en el bienestar de las partes involucradas en el proceso de reforma del Ensino Médio —alumnos, docentes y sociedad— y busca resultados que promuevan la salud mental, la dignidad y la autonomía. Esta perspectiva contempla no solo el análisis de la normativa, sino también la integración de principios terapéuticos en procedimientos como mediación, resolución de conflictos y conducción de procesos, priorizando prevención y rehabilitación en vez de respuestas meramente punitivas.

Al redireccionar el enfoque de la ley a través de la lente de la TJ, es posible considerar la dimensión humana de las normas —en el aspecto biopsicosocial— al construir nuevos sentidos para el derecho y ampliar su aplicación en diversas áreas. Este enfoque dialoga directamente con las políticas públicas y el Derecho Educativo, y viene a reforzar la necesidad de una perspectiva multidisciplinaria.

La Justicia Terapéutica presenta consonancia con el ciclo de políticas públicas, al compartir características comunes como el dinamismo, la flexibilidad y la atención a los sujetos involucrados. Esta relación permite analizar de forma integrada los efectos de la ley en la vida de las personas, considerando los contextos, las prácticas y los resultados. Para ello, es necesario que los datos empíricos se articulen con una base teórica consistente. En este sentido, según señala Fenstserseifer (2022), la Justicia Terapéutica se aplica tanto a la formulación de la norma jurídica como a la forma en que es ejercida por los profesionales, buscando asegurar los derechos humanos y promover beneficios concretos para las personas.

Así, considerar la experiencia de las personas en los campos político y educativo es fundamental para que la Justicia Terapéutica pueda convertir la evaluación de las políticas y de la aplicación de la ley en un proceso reflexivo, inclusivo y orientado hacia la construcción de caminos más asertivos, emancipadores y efectivos, incorporando la dialéctica, la circularidad, la sensibilidad y el cuidado como ejes centrales.

Las políticas públicas educativas frecuentemente llevan intenciones que no son explícitamente declaradas. Cuando se insertan en la práctica cotidiana, terminan incorporándose a la rutina escolar, convirtiéndose en parte del día a día de las instituciones. Este proceso aún necesita encontrar espacio para cuestionamientos más profundos para la formulación de tesis y posicionamientos, pues las políticas aún se aplican como normas jurídicas.

En este sentido, esta dinámica puede restringir la actuación reflexiva y crítica de gestores, docentes y alumnos, dado que la ley permanece aso-

repositorio universidad

ciada prioritariamente a la ejecución, limitando el espacio para el análisis y el debate, considerando que la manera en que las políticas educativas son implementadas revela, muchas veces, un error respecto a la efectividad del Derecho Educativo. Este distanciamiento entre la formulación de las políticas públicas y la realidad vivida en las escuelas persiste, incluso cuando el derecho a la educación está formalmente asegurado por ley.

En este contexto, la evaluación de las políticas públicas tiende a utiliza indicadores métricos, orientados a la medición cuantitativa de la calida de la enseñanza, mediante instrumentos formales. Estos indicadores —como evaluaciones de aprendizaje, tasas de deserción escolar y acceso a recursos pedagógicos— buscan verificar si las políticas públicas y las normas legales están, de hecho, promoviendo una educación de calidad.

Así, el derecho a la educación no debe entenderse únicamente como una garantía legal, sino también como un proceso condicionado a la forma en que las políticas públicas son concebidas e implementadas. En ocasiones, las decisiones provenientes de la macroestructura de las políticas públicas llegan a las escuelas y a los docentes mediante medidas que actúan a nivel micro. Esta relación entre macro y microestructuras de las políticas educativas merece un análisis cuidadoso, ya que influye directamente en la efectividad de las acciones implementadas.

Según Sudbrack y Cocco (2014), en el campo de las políticas públicas educativas, la evaluación asume un papel central al influir directamente en la formulación de estas políticas, especialmente mediante evaluaciones a gran escala. Sin embargo, estas evaluaciones se concentran predominantemente en los resultados, descuidando el proceso educativo en sí mismo. De este modo, las políticas terminan fundamentándose en datos extraídos de estos exámenes, que funcionan como instrumentos de control y regulación. Estos mecanismos operan tanto a nivel internacional —como en el Programa Internacional de Evaluación de los Estudiantes (PISA)— como a nivel nacional, como el Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB), el Sistema de Evaluación de la Educación Básica (Saeb), la Prueba Brasil y el Examen Nacional del Ensino Médio (Enem).

No obstante, la información recolectada a través de estas evaluaciones a gran escala termina por dejar de considerar las especificidades locales y las perspectivas de las personas involucradas, limitándose a un enfoque institucional. Se reitera que la justificación para esta práctica reside en la necesidad de orientar ajustes y estrategias dirigidas a la mejora de la calidad educativa.

Sudbrack y Fonseca (2020) advierten que, en este escenario, los resultados cuantitativos terminan siendo valorados en detrimento del proceso educativo, lo que acentúa las desigualdades y ocasiona el distanciamiento

repositorio universidad

de la escuela de su función social. Según las investigadoras, "La evaluación parece haberse transmutado en objeto de adoración de los planificadores de las políticas educativas de los países, como si poseyera un poder mágico y, por sí sola, atribuyera calidad a la educación" (Sudbrack y Fonseca, 2020, p. 182).

En este contexto, se vuelve esencial estructurar indicadores que no se limiten a la medición cuantitativa, sino que también valoren un enfoque cualitativo, capaz de promover políticas públicas comprometidas con la calidad de la enseñanza desde una perspectiva humanizada. En este punto, la Justicia Terapéutica puede ejercer un papel complementario, al considerar aspectos psicosociales de las personas involucradas y contribuir a análisis multidimensionales de los resultados y efectos de las políticas educativas.

La coalición entre el Ciclo de Políticas Públicas y la Justicia Terapéutica, que enfatiza principios como justicia, igualdad y libertad individual, viene a fortalecer la humanización del derecho, alineándose con los fundamentos del Derecho Educativo. Esta articulación permite una evaluación más sensible y emancipadora de las políticas públicas educativas, considerando dimensiones biopsicosociales y promoviendo prácticas normativas y pedagógicas que reconozcan la dignidad humana y contribuyan al desarrollo integral de las personas.

Al fundamentarse en los aportes epistemológicos y conceptuales de la Justicia Terapéutica y del Ciclo de Políticas, se vuelve posible plantear la hipótesis de que las políticas públicas adopten criterios capaces de privilegiar la dimensión cualitativa sobre la cuantitativa. Esto favorecerá evaluaciones más sensibles y orientadas al bien común, al medir dimensiones subjetivas incorporadas en las esferas social, psicológica y emocional, en el análisis del impacto de la aplicación de las políticas públicas educativas.

CONCLUSIONES

En primer lugar, se espera que la articulación entre la Justicia Terapéutica y el Ciclo de Políticas Públicas, aplicada al contexto educativo, permita ampliar la comprensión de los impactos de las políticas públicas, para superar una visión estrictamente tecnicista o cuantitativa, al incorporar las dimensiones humanas y contextuales. Se supone que esta integración posibilitará evaluar, de forma más sensible, los efectos psicosociales de las normas jurídicas en la formulación, implementación y evaluación de las políticas educativas, al reconocer la complejidad de las realidades escolares y valorar el protagonismo de los sujetos involucrados.

repositorio universidad

A partir de este enfoque, se cree que la Justicia Terapéutica podrá contribuir a la metodología del Ciclo de Políticas Públicas al ofrecer una lente analítica capaz de considerar no solo los resultados formales, sino también los impactos biopsicosociales de las políticas sobre las personas y la convivencia comunitaria. Esta perspectiva podrá revelar intervenciones más humanizadas y fortalecer prácticas educativas equitativas y eficaces.

La combinación de estos enfoques tiende a incorporar la racionalidad y la sensibilidad jurídica, ampliando así la capacidad de evaluación de las políticas educativas, orientándose hacia la centralidad del ser humano en el análisis normativo. En el contexto de los resultados y efectos, en la práctica propiamente dicha, se espera el surgimiento de estrategias basadas en la empatía, la escucha y la responsabilidad institucional, para favorecer la equidad, la justicia social y la dignidad humana en los contextos educativos. Esto podrá fortalecer la perspectiva del Derecho Educativo como instrumento de emancipación individual y transformación social.

También se supone que esta articulación podrá evidenciar la importancia de políticas públicas educativas que consideren contextos específicos, reconociendo desigualdades regionales, carencias de infraestructura y desafíos relativos a la formación y valorización docente. La combinación de la Justicia Terapéutica con el Ciclo de Políticas Públicas podrá favorecer la construcción de procesos de gobernanza más inclusivos, dialógicos y orientados a la promoción de la calidad de vida, de la equidad y de la efectivización del derecho a una educación integral y humanizadora.

Se espera que el análisis cualitativo, característico de este enfoque, revele percepciones, trayectorias de vida y significados atribuidos a las experiencias, al captar efectos terapéuticos o antiterapéuticos derivados de la aplicación de las políticas educativas. Se reconoce, sin embargo, que la operacionalización de este enfoque demandará esfuerzos metodológicos cuidadosos, dado su carácter subjetivo, lo que refuerza la necesidad de profundización en estudios futuros, inclusive a nivel doctoral, considerando también el tiempo cronológico de la investigación.

Esta articulación interdisciplinaria puede consolidar una nueva mirada sobre la evaluación en educación, al insertar la afectividad y la subjetividad como categorías centrales de análisis, y así reconocer a las instituciones escolares como espacios productores de políticas públicas, reafirmando que el alcance de la ley se expresa tanto en la aplicación de la norma como en los efectos que suscita en las personas, con miras a fortalecer la dignidad y la calidad de la vida humana.

Al intuir la intersección del Ciclo de Políticas Públicas y la Justicia Terapéutica, se pretende ofrecer una perspectiva innovadora para evaluar

repositorio universidad

los impactos de las normativas educativas y también instar a la comunidad científica a ampliar el alcance de los debates, promoviendo la interlocución entre los campos de la educación y del derecho, en beneficio de una transformación social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ball, S. J. (1994). *Education reform: A critical and post-structural approach*. Open University Press.

Ball, S. J., & Bowe, R. (1992). Subject departments and the "implementation" of National Curriculum policy: An overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies, 24*(2), 97–115.

Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2016). *Como as escolas fazem as políticas: Atuação em escolas secundárias* (J. Bridon, Trad.). Editora UEPG.

Ball, S. J., & Mainardes, J. (2011). *Políticas educacionais: Questões e dilemas*. Cortez.

Ball, S. J., & Mainardes, J. (2024). *Pesquisa em políticas educacionais: Debates contemporâneos*. Cortez.

Bando, J. R. (2024). *A liberdade de escolha dos itinerários formativos: Autonomia e emancipação ou limitação ao direito à educação?* [Tese de doutorado, URI Campus Frederico Westphalen]. CAPES. Recuperado de https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=16607101

Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Zahar.

Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Senado Federal.

Brasil (20 de dicembre de 1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, 23 dez.

Brasil (25 de junio de 2014). *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências*. Diário Oficial da União, 26 jun.

Brasil. Ministério da Educação (2007). *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação*. Recuperado em 12 de outubro de 2024 de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm

Brasil. Ministério da Educação (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Recuperado em 12 de outubro de 2024 de http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf

Cury, C. R. J. (2002). Direito à educação: Direito à igualdade, direito à diferença. *Educação & Sociedade, 23*(80), 245–262.

repositorio universidad

Cury, C. R., & Tripodi, Z. F. (2023). *Políticas educacionais*. Contexto.

Cusati, I. C., & Guerra, M. G. G. V. (2018). *Avaliação educacional: Práticas, desafios e perspectivas* (Série Estudos Reunidos, 61). Paco Editorial.

Deleuze, G. (1988). *Diferença e repetição*. Graal.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.

Dye, T. R. (1972). *Understanding public policy*. Prentice Hall.

Fensterseifer, D. P. (2017). *Construção de um conceito de justiça terapêutica e cortes de drogas desde a ótica da Therapeutic Jurisprudence* [Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul]. CAPES. Recuperado de https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5041714

Fensterseifer, D. P. (2022). *Justiça terapêutica e cortes de drogas: Elementos conceituais sob a perspectiva da Therapeutic Jurisprudence*. Dialética.

Fensterseifer, D. P. (Org.) (2018). *Therapeutic jurisprudence: Lições e práticas que podem humanizar o direito*. CVR.

Fensterseifer, D. P., & Batistti, F. (2015). Therapeutic jurisprudence: Implicações éticas no direito contemporâneo. *Revista Direito e Inovação, 3*(3), 2–16.

Fensterseifer, D. P., & Batistti, F. (2019). Direito educativo, ética e therapeutic jurisprudence: Interlocuções possíveis. *Revista de Ciências Humanas, 20*(1), 36–49. https://doi.org/10.31512/19819250.2019.20.01.36-49

Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4ª ed.). Atlas.

González-Alonso, F. (2018). *El derecho educativo: Miradas convergentes*. Caligrama.

Lasswell, H. D. (1958). *Politics: Who gets what, when, how* (2ª ed.). Meridian Books. (Obra original publicada en 1936).

Mainardes, J. (2006). A abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade, 27*(94), 47–69.

Mainardes, J. (2015). Entrevista com o professor Stephen J. Ball. *Revista Olh@res, 3*(2), 161–171.

Marconi, M. de A., & Lakatos, E. M. (2013). *Fundamentos de metodologia científica* (9ª ed.). Atlas.

Minayo, M. C. (2009). O desafio da pesquisa social. In M. C. Minayo (Org.), *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Vozes.

Miranda, J. P. R. de. (2021). *Análise e avaliação de políticas públicas*. PNAP; UPE/NEAD.

Morosini, M., & Fernandes, C. (2014). Educação por Escrito. *Porto Alegre, 5*(2), p. 154-164, jul.-dez. 2014.

Piovesan, F. (2013). *Direitos humanos e o direito constitucional internacional* (13ª ed.). Saraiva.

repositorio universidad

Raeder, S. (2014). Ciclo de políticas: Uma abordagem integradora dos modelos para análise de políticas públicas. *Perspectivas em Políticas Públicas, 7*(13), 121–146.

Santos, B. de S. (2008). *Um discurso sobre as ciências* (5ª ed.). Cortez.

Saviani, D. (2008). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Autores Associados.

Saviani, D. (2013). *Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações* (11ª ed. rev.). Autores Associados.

Souza, C. (2006). Políticas públicas: Uma revisão de literatura. *Sociologias, 8*(16), 20–45.

Sudbrack, E. M., & Cocco, E. M. (2014). Avaliação em larga escala no Brasil: Potencial indutor de qualidade? *Roteiro, 39*(2), 347–370.

Sudbrack, E. M., & Fonseca, D. R. (2020). A regulação supranacional operada pelo PISA: Construindo credibilidade internacional. *Revista Iberoamericana de Educación, 84*(1), 177–191.

Verdera Sória, R. E. (2000). *Fundamentos do direito educativo*. Editorial Jurídica.

Verdera, R. E. S. (2014). *Introducción al análisis del derecho educativo*. Pirca.

Wexler, D. B. (1990). Therapeutic jurisprudence: The law as a therapeutic agent. *Pacific Law Journal, 16*, 19–31.

Zehr, H. (2002). *Trocando as lentes: Um novo foco sobre o crime e a justiça restaurativa*. Palas Athena.

repositorio universidad

6.

LA METODOLOGÍA TPR PARA REFORZAR EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA GALLEGA ENTRE ALUMNADO CASTELLANOHABLANTE DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA: UN ESTUDIO DE CASO MÚLTIPLE[1]

Carlos Valcárcel Riveiro
Ana Acuña Trabazo

INTRODUCCIÓN

En contextos escolares urbanos de Galicia, el gallego ya no es la lengua nativa de la mayoría del alumnado y del profesorado. En general, funciona a menudo como L2 ambiental: está presente en una diversidad de actividades escolares, pero la exposición significativa a esta lengua fuera de los centros educativos es irregular y el castellano predomina en las interacciones espontáneas tanto de las niñas y los niños como de sus familias (A Mesa pola Normalización Lingüística, 2016; Consello da Cultura Galega, 2025; Instituto Galego de Estatística, 2024).

A esto se suma la diversificación demográfica reciente, con alumnado de origen migrante y repertorios lingüísticos heterogéneos (Valcárcel, Pino y Frojan, 2012; Xunta de Galicia, 2025), lo que refuerza la necesidad de explorar nuevas vías metodológicas que garanticen el aprendizaje efectivo del gallego en contexto escolar. Esto resulta especialmente urgente a la luz de estudios referentes a la enseñanza secundaria, que comienzan a detectar déficits significativos en la competencia en gallego del alumnado urbano (Silva, 2020).

[1] Esta investigación se enmarca en el proyecto de innovación didáctica «Estudo sobre a introdución *da Total Physical Response* (TPR) como metodoloxía de ensino e aprendizaxe na Facultade de Ciencias da Educación e do Deporte de Pontevedra» financiado por la Universidade de Vigo, así como en el proyecto ESMAS-ES+ (PID2022-137170-OB-I00) financiado por MCIN/AEI/FEDER «Una manera de hacer Europa».

repositorio universidad

En este escenario, en los centros escolares urbanos se precisan aportaciones metodológicas que prioricen la comprensión de *input* estratégico en gallego antes que la producción, reduzcan la presión de la corrección y resulten viables en tiempos cortos y con escasos recursos materiales (Álvarez, Fernández y Vidal, 2024). La Respuesta Física Total (TPR) encaja en ese perfil: ancla el significado en el gesto y en el movimiento, facilita la adquisición de vocabulario y gramática a través de la acción y permite avanzar sin forzar el habla, preservando el clima lúdico y la participación de todo el grupo, incluido el alumnado de incorporación tardía (Asher, 1996; Linse, 1993; Malone, 2015; Mastromarco, 2005; Richards y Rodgers, 2001).

Dentro de las metodologías activas para la enseñanza de segundas lenguas (L2), la *Total Physical Response* (TPR) ocupa un lugar destacado por su capacidad de establecer conexiones directas entre comprensión lingüística y acción corporal. Desarrollada por James Asher, profesor emérito de psicología en la San José State University, esta propuesta pedagógica se articula en torno al principio de que el alumnado responde mediante movimientos físicos a las instrucciones recibidas en la lengua meta, generando así un proceso de aprendizaje que integra dimensiones cognitivas y motrices (Asher, 1996).

La TPR implementa una fase de comprensión previa al habla, lo que reduce la presión productiva y el estrés asociados a la exposición temprana a una L2 (Asher, 1996; Richards y Rodgers, 2001). La lógica "escuchar-ver-hacer" se ajusta bien a la psicología del aprendizaje en edades de 4 a 7 años: ciclos de atención cortos, necesidad de movimiento y vínculo afectivo con el profesorado a través de tareas lúdicas.

En la tradición didáctica, la TPR se configuró como un enfoque especialmente eficaz para la adquisición de léxico de acción de alta frecuencia, donde el significado se hace visible a través del cuerpo y no tanto por medio de explicaciones metalingüísticas (Linse, 1993; Mastromarco, 2005). Además, también se ha evidenciado su validez para aumentar la motivación del alumnado e incluso para establecer vínculos afectivos con la lengua meta y su cultura (Dedic y Bećirović, 2021; Ilmi y Anwar 2022; Paramita 2022). Todo esto resulta crítico en contextos de gallego como L2 ambiental, donde el alumnado tiene exposición irregular a la lengua y presenta repertorios lingüísticos muy diversos. La TPR permite fijar significado y estabilizar comandos básicos como paso previo a producciones más complejas. La relevancia de esta metodología en el contexto educativo gallego quedó patente con su reconocimiento oficial en la Orden de 25 de junio de 2009 de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, que la incluye entre las estrategias recomendadas para la enseñanza de lenguas extranjeras en la etapa de Educación Infantil (Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, 2009).

repositorio universidad

La experiencia que aquí se documenta forma parte de un proyecto de innovación educativa que se desarrolló en la Facultade de Ciencias da Educación e do Deporte del campus de Pontevedra de la Universidade de Vigo. Se sitúa, concretamente, en dos escuelas públicas urbanas de Galicia. En el CEIP Praza de Barcelos (Pontevedra) las sesiones abarcaron 5.º de Educación Infantil (EI) y 1.º de Educación Primaria (EP); en el EEI Monte da Guía (Vigo), se realizaron con 4.º, 5.º y 6.º de EI. En ambos centros el gallego no es la lengua habitual de interacción entre iguales y se registra presencia de alumnado migrante. Este ecosistema resultaba adecuado para probar una metodología como la TPR, capaz de consolidar la adquisición de competencias en comprensión, activar memoria procedimental y promover actitudes positivas hacia la lengua.

Desde el punto de vista del diseño didáctico, adoptamos una secuenciación motriz-lingüística en espiral corta que introduce pocos ítems por sesión, recicla intensivamente y combina gradualmente patrones de movimiento, incorporando la inversión de roles cuando emerge disponibilidad para hablar (Malone, 2015; Valcárcel, 2025). Las órdenes base —por ejemplo, *abáixate*, *érguete, dá unha alancada*, *dá un chimpo*, *xírate*, *recúa*— permiten construir una gramática de la acción que hace visible el significado y prepara la transición a estructuras más complejas (transitividad y complementación preposicional) con apoyos de aula (*realia*, historias y canciones).

El capítulo que sigue describe el contexto y los objetivos de la intervención, la metodología empleada —con especial atención al registro anecdótico asistémico en dos fases—, el diseño y procedimiento de las sesiones y un análisis cualitativo de los resultados obtenidos con los diferentes grupos de alumnado (Valcárcel y Acuña, 2025a, 2025b). La discusión finaliza con recomendaciones prácticas para su implementación en entornos similares y con líneas futuras de investigación y seguimiento.

MÉTODO

Participantes

En los dos centros escolares, participó el alumnado de los grupos objetivo presente en las franjas horarias acordadas con la dirección de estos y acompañado del profesorado tutor en todas las sesiones, colaborando tanto en la organización del espacio como en la gestión de tiempos y turnos.

En el CEIP Praza de Barcelos (Pontevedra) la composición sociolingüística del alumnado destacaba por la diversidad de procedencias familiares. Para una parte significativa del alumnado el gallego no era lengua de herencia,

repositorio universidad

aunque se documentaron casos de familias inmigrantes que declaran usos parentales en gallego en el hogar, indicador de valoración social de la lengua incluso en contextos de alta presencia del castellano. El EEI Monte da Guía (Vigo) presentaba un alumnado mayoritariamente urbano y castellanohablante, con dos niñas y niños gallegohablantes que cambiaban al castellano en la escuela y dos niños procedentes de Ucrania que participaron sin dificultad en las dinámicas. El propio profesorado señaló que, a diferencia del inglés, no se trabaja de manera sistemática el aprendizaje instrumental del gallego, aunque se ofrece *input* a través de cuentos, canciones y rutinas.

Diseño y procedimiento

El estudio adoptó un diseño de caso múltiple (Stake, 2006; Yin, 2018) con intervención TPR breve en contexto de aula y sin materiales específicos (Malone, 2015), priorizando la continuidad con las rutinas habituales de los grupos y la adaptación rápida de los espacios. La intervención estuvo a cargo de dos personas del equipo del proyecto de la Universidade de Vigo, de manera que una conducía la sesión TPR mientras la otra realizaba el registro anecdótico y apoyaba la labor del profesorado del centro. Esta configuración humano-organizativa permitió mantener la fidelidad procedimental al tiempo que se recogían observaciones cualitativas ricas del desarrollo de la actividad. Además, como ya se señaló, en ambos centros educativos se contó en todo momento con la presencia y apoyo del profesorado tutor, lo que facilitó la organización del espacio, la gestión de turnos y la recogida de observaciones cualitativas.

En el CEIP Praza de Barcelos (Pontevedra) se realizaron dos turnos el 24/01/2025: uno con 5º de Infantil (antes del recreo, inicio a las 10:40 h) y otro con 1º de Primaria (después del recreo, inicio a las 12:10 h). En el EEI Monte da Guía (Vigo) la intervención tuvo lugar el 21/03/2025 con tres grupos: 4º, 5º y 6º de Infantil. Las sesiones comenzaron a las 10:15 h y terminaron a las 11:45 h, con una duración aproximada de ~30 minutos por grupo. En los dos centros se reservaron tiempos específicos antes y después de cada sesión para conversar con el profesorado a fin de recoger datos sobre el contexto de la intervención e intercambiar impresiones.

En todas las sesiones, la duración efectiva por grupo (≈30') y la copresencia del profesorado tutor garantizaron la continuidad con las rutinas de aula y una adaptación rápida del espacio, pese a no estar diseñado de partida para movimiento. Esto fue especialmente visible en el aula de EP. En los cursos de EI, por las propias características de las aulas, la reorganización resultó más inmediata.

repositorio universidad

Arquitectura de la sesión: órdenes y microsecuencias

Se trabajó con una secuencia inicial de seis órdenes orientadas a verbos vinculados a patrones de movimiento de alta frecuencia (abáixate, érguete, dá unha alancada, dá un chimpo, vírate, recúa). La propuesta integra cuatro verbos intransitivos y también dos locuciones con verbo soporte (dar) para introducir dos sustantivos estratégicos relacionados con el movimiento (alancada, chimpo) inexistentes en castellano. No se introdujo ningún tipo de realia o material adicional (p. ej., tarjetas) para implementar las sesiones de manera rápida. El foco didáctico es la comprensión inmediata y la asociación estable entre input lingüístico y movimiento corporal.

Progresión de dinámicas

La sesión sigue una progresión en seis dinámicas, con un aumento gradual de exigencia cognitiva y motriz y con la alternancia de foco (modelo → grupo → adivina → inversión de roles). A continuación, se presentan por orden de ejecución las características de cada una de ellas:

1. Modelado (3 repeticiones, la persona conductora ejecuta la secuencia completa mientras el grupo observa y puede imitar, pero sin exigencia de habla. El objetivo en esta primera dinámica es el anclaje tanto de la asociación input-movimiento como de la pronunciación y entonación de las órdenes.
2. Modelado con voluntariado (3 repeticiones, 2 niñas o niños voluntarios por repetición): se incorpora alumnado que acompaña a la persona conductora en el modelado. No se altera la secuencia implementada en la primera dinámica. Durante las repeticiones, la persona conductora estimaba la disponibilidad del grupo para pasar a ejecuciones más corales.
3. Alteración de la secuencia de órdenes con variación prosódica (volumen/velocidad): el alumnado pasa de seguir un patrón fijo a reconocer órdenes sueltas y ejecutarlas fuera de secuencia, mientras la persona conductora modula volumen y velocidad ("baixiño, lento, rápido"). Se trata aquí de consolidar la asociación input-movimiento ya creada en las dinámicas 1–2, aumentando la discriminación auditiva (orden, acento, ritmo) y el tiempo de reacción al input.
4. Identificar la orden por el movimiento: la persona conductora realiza movimientos fuera del orden inicial y el grupo los identifica oralmente ejecutando el movimiento correspondiente. El objetivo es estimular la producción voluntaria con apoyo del movimiento.

repositorio universidad

5. "Muñeco" con el grupo dando las órdenes al docente: se realiza una inversión de roles controlada. Como medida inicial de andamiaje, la clase puede susurrar input al oído de la niña o niño que da la orden.
6. "Muñeco" con voluntariado (inversión de roles avanzada): una o varias niñas o niños ejecutan los movimientos mientras la clase da las órdenes. En edades inferiores se realiza en versión reducida o con una sola niña o niño voluntario para preservar el foco.

Instrumentos y medidas

Se optó por un registro anecdótico asistémico en dos fases (Martínez, 2015; Silva, 2023). Con este tipo de procedimiento se procuraba no alterar las dinámicas del aula y capturar episodios significativos tal y como surgían, sin pauta rígida de categorías ni periodicidad fija. Estimamos que un registro estructurado después de cada dinámica habría interferido en el ritmo de las sesiones y haría más difícil recoger único-eventos (p. ej., respuestas orales particulares o reacciones grupales e individuales inesperadas). Así, se pudo constatar que este registro en dos fases recuperó de manera más eficaz los detalles de las intervenciones y permitió interpretarlos y sistematizarlos a posteriori.

Por tanto, las dos fases se implementaron durante y después de cada intervención:

- *Fase 1.* Durante la sesión. Se recogían notas episódicas mientras se desarrollaba cada dinámica (1→6), en entradas breves estructuradas con cabecera (fecha, hora, centro/grupo/edad, espacio) y descripción objetiva del hecho observado, evitando juicios inmediatos. Las notas eran recogidas siempre en gallego por la misma persona del equipo. Ejemplos de campos que se cubrieron sistemáticamente:
  - Incidencias de gestión: problema de gestión de voluntariado, regla de elección del siguiente, "gallina ciega", fila, implementada con apoyo de la profesora tutora.
  - Léxico más destacado en la memoria a corto plazo: dá un chimpo, dá unha alancada.

- *Fase 2.* Después de la sesión. Las dos personas que desarrollaban la intervención elaboraban un informe después de cada sesión, informe que recogía y sistematizaba tanto las notas de la fase 1 como las impresiones aportadas por el profesorado (Valcárcel y Acuña, 2025a, 2025b). El análisis de notas e impresiones conducía a la elaboración de recomendaciones y conclusiones.

repositorio universidad

Análisis de datos

El análisis se realizó con enfoque cualitativo sobre los informes finales de cada intervención (fase 2) y las notas episódicas ligadas a las dinámicas (fase 1). Las unidades básicas de análisis fueron los episodios anotados por secuencia (dinámicas 1–6), que se codificaron de forma abierta en primer término y, después, agrupados en seis categorías temáticas:

- Participación y atención.
- Comprensión-respuesta física.
- Emergencia de producción oral.
- Transferencia L1 ↔ L2.
- Gestión de las sesiones.
- Variaciones didácticas por edad.

La trazabilidad entre dato y diseño se garantizó etiquetando cada entrada con el número de dinámica y el grupo/edad (p. ej., dificultades para recordar varias órdenes en las dinámicas 5 y 6 en EI; habla espontánea más temprana en 1º de EP). Tras una primera codificación por parte de la persona observadora, se realizó una revisión conjunta (observadora + conductora) para consolidar categorías, resolver discrepancias por consenso e integrar también las aportaciones del profesorado en las conversaciones antes y después de las sesiones.

Con las categorías estabilizadas, se hicieron matrices de contraste descriptivo por centro (Barcelos / Monte da Guía) y por edad (4, 5, 6 de EI y 1.º EP), para observar patrones recurrentes (p. ej., mantenimiento atencional superior en 5/6 años; picos iniciales de desorden en la gestión de voluntariado en varios grupos). Cuando ayudaba a visualizar tendencias, se incorporaron conteos orientativos no inferenciales (frecuencia de ecos orales en las dinámicas 4–6, menciones de traducciones al castellano y recuperación inmediata de la forma meta; incidencias de gestión por dinámica), siempre vinculados a ejemplos textuales de los informes. Estas síntesis permitieron comparar sin inferencia estadística y alimentar recomendaciones operativas, manteniendo la validez testimonial del registro.

RESULTADOS

Participación y motivación

En todos los grupos las dinámicas de las sesiones fueron percibidas claramente como juego. Se observó por tanto una alta motivación y una implicación sostenida por parte del alumnado. Por otro lado, también fue

repositorio universidad

constante la colaboración del profesorado en la implementación de las sesiones y en la aportación de impresiones sobre las mismas. Este *feedback* docente nutrió varias recomendaciones metodológicas que acompañan los informes de sesión.

La intervención confirmó que la madurez evolutiva determina estrategias diferenciadas de atención y participación. Así, la atención se mantuvo mejor en los grupos de 5/6 años y en 1.º de EP, que siguieron con más consistencia las reglas de los juegos de las dinámicas 4–6. En 4 años funcionaron mejor micro-cortes y variación prosódica como estrategia atencional. Aun así, en todos los grupos se detectó una disminución de atención más allá de la cuarta dinámica en parte del alumnado. Por esta razón, tal vez sería recomendable segmentar la secuencia en dos sesiones cortas semanales: una primera sesión con las tres primeras dinámicas para consolidar y una segunda con las dinámicas 4 a 6 centrada en los juegos de inversión de roles. Finalmente, el carácter lúdico de la propuesta generó también un claro impacto emocional positivo entre las niñas y los niños y, de hecho, las demostraciones de afecto fueron especialmente frecuentes en 3.º de Infantil (abrazos, aportaciones espontáneas).

Comprensión–respuesta física

La ejecución correcta de las órdenes se manifestó desde las primeras repeticiones, lo que permitió consolidar rápidamente entre las niñas y los niños la asociación entre input lingüístico y movimiento. Las expresiones que alcanzaron mayor reconocimiento y capacidad de retención fueron *dá un chimpo* y *dá unha alancada*, probablemente debido tanto a su saliencia prosódica como al carácter más marcado de los movimientos que representan.

En lo que respecta a la repetición oral, se observó que en 1.º de EP esta acompañó de forma inmediata la ejecución motriz, mientras que en Educación Infantil comenzó a hacerse visible a partir de la dinámica 3, especialmente en el grupo de 5/6 años. Durante las dinámicas 5–6, que requieren mayor capacidad de memoria y denominación, emergieron, de nuevo, diferencias significativas por edad: los grupos mayores mostraron mejor capacidad de retención léxica, en cuanto los de 4–5 años presentaron dificultades iniciales para ejecutar dos órdenes encadenadas, probablemente debido a una menor capacidad general de procesamiento simultáneo de consignas múltiples.

Emergencia de la producción oral

En cuanto a la generación del habla, esta surgió de manera natural durante las dinámicas 4–6, que implican identificar lo que se observa, dar

repositorio universidad

órdenes y repetir consignas. El andamiaje proporcionado en voz baja resultó necesario únicamente en los momentos iniciales y se retiró a medida que las niñas y los niños adquirían autonomía. Como se indicó, las consignas *dá un chimpo* y *dá unha alancada* fueron repetidas con claridad desde el primer momento por todos los grupos, lo que confirma su efectividad como elementos de aprendizaje y fijación léxica.

Transferencia L1 ↔ L2

Durante la intervención se detectaron traducciones puntuales al castellano, como el uso de "saltar" en lugar de *dá un chimpo*, "gírate" por *xírate* o "bájate" por *abáixate*. Sin embargo, cuando se solicitaba explícitamente, los grupos recuperaban con rapidez la forma meta en gallego, siendo las repeticiones orales más frecuentes en los grupos de mayor edad. Este patrón resulta esperable en las primeras fases de exposición al input lingüístico y no compromete su eficacia siempre que se reconduzca mediante una intervención mínima por parte de quien implementa la sesión.

Gestión de las sesiones

La selección de voluntariado generó episodios de desorden debido al exceso de entusiasmo de las niñas y los niños, especialmente durante la dinámica 6. En el CEIP Monte da Guía, la estrategia de formar una fila con el alumnado de 6.º de EI resultó efectiva para estabilizar los turnos y reducir las interrupciones. En contraste, en el CEIP Praza de Barcelos la táctica improvisada de la "gallina ciega" no ofreció los resultados esperados. Parece que apelar a la colaboración del alumnado de mayor edad y diseñar previamente sistemas organizados de turnos resultan más efectivos que las estrategias espontáneas para gestionar el trabajo grupal.

En cuanto a los espacios, las aulas de Educación Infantil mostraron mejor preparación para actividades que requieren movimiento, mientras que en Primaria, aunque el espacio no estaba inicialmente pensado para dinámicas motrices, la adaptación fue rápida y satisfactoria.

Variaciones didácticas por edad

La intervención demostró que las variaciones espontáneas basadas en los intereses de las niñas y los niños pueden optimizar su proceso de aprendizaje sin comprometer los objetivos lingüísticos. En los grupos de 3.º y 4.º de EI, la emergencia espontánea de comparaciones con animales se aprovechó para resemantizar órdenes ya conocidas sin necesidad de introducir nuevo léxico

repositorio universidad

verbal. Ejemplos de esta estrategia fueron consignas como *dá un chimpo* ás *alancadas como os canguros* [da un salto con zancadas como los canguros], *abáixate e dá un chimpo como as ras* [agáchate y da un salto como las ranas] o *abáixate, ergue os brazos e recúa como os caranguexos* [agáchate, levanta los brazos y retrocede como los cangrejos].

Estas variaciones permitieron mantener la atención y la motivación de las niñas y los niños participantes ya que aprovecharon la tendencia natural en estas edades a establecer conexiones con elementos familiares del entorno, en este caso de los animales.

CONCLUSIONES

La intervención realizada en el CEIP Praza de Barcelos y en el EEI Monte da Guía demuestra que la metodología TPR constituye una herramienta viable, motivadora y eficaz para iniciar y reforzar la comprensión y adquisición de léxico gallego como L2 ambiental en Educación Infantil y en el primer ciclo de Educación Primaria. La combinación de *input* comprensible, acción corporal y progresión en espiral produjo éxitos rápidos en la comprensión, estableció un clima lúdico estable y abrió oportunidades naturales de habla en las dinámicas finales, sin penalizar al alumnado con menor exposición previa al gallego.

La secuenciación aplicada —introducción limitada de ítems, reciclaje intensivo, combinación gradual e inversión de roles— respondía a la lógica TPR adaptada a las edades tempranas de las niñas y los niños participantes. Con esta progresión se pretendía minimizar la sobrecarga cognitiva del alumnado, maximizar la eficacia del *input* lingüístico y proporcionar ocasiones controladas de producción voluntaria, manteniendo un ambiente inclusivo que respeta los diferentes niveles de competencia inicial. La sesión diseñada (consignas, dinámicas, andamiaje gradual) se aplicó con éxito en ambos centros escolares y en su implementación pudieron realizarse diferentes ajustes pedagógicos específicos por edad, así como adaptaciones en la gestión de turnos según las características de cada grupo. Además, el diseño garantizó una economía de medios que facilitó la implementación casi inmediata de las dinámicas en las diferentes aulas.

Los resultados obtenidos evidencian una alta motivación y atención, más sostenida en los grupos de mayor edad, junto con una ejecución correcta de las órdenes desde las primeras repeticiones. Se constató una elevada retención léxica, que ya se había evidenciado en experiencias previas con aprendientes de edad adulta (Valcárcel et al., 2024), aunque desigual en

repositorio universidad

función de los ítems. El habla emergente se manifestó antes en los grupos de más edad y en las dinámicas 4–6, mientras que se observaron transferencias puntuales al castellano fácilmente reconducibles con intervención mínima. Además, se detectaron dificultades iniciales en grupos de Educación Infantil para retener cadenas extensas de órdenes en las dinámicas 5–6, así como picos de entusiasmo en la selección de voluntariado que requieren protocolos claros de gestión grupal.

De las recomendaciones pedagógicas consensuadas entre el equipo investigador y el profesorado de los centros destaca la necesidad de una segmentación temporal basada en dos sesiones semanales cortas de 15–20 minutos, reservando la primera para la consolidación de las dinámicas de modelado (dinámicas 1–3) y la segunda para la restitución y la inversión de roles (dinámicas 4–6). Además, se propuso la integración de historias, canciones y el uso de *realia* como soportes pedagógicos para facilitar la transición a predicados verbales complejos (p. ej., complementos directos e indirectos, complementos preposicionales), manteniendo las dinámicas lenguaje-movimiento como eje vertebrador. La gestión de la enunciación de las órdenes emerge también como herramienta clave en la que variaciones en el volumen y la velocidad actúan como elementos atencionales. Finalmente, se señaló la necesidad de incluir la gestión de la participación en el diseño de las sesiones, incluyendo sistemas rotatorios, ruletas o filas guiadas que eviten interrupciones y garanticen una distribución equitativa de las oportunidades de intervención.

Como proyección de desarrollo futuro, los resultados de la investigación sugieren la extensión de las intervenciones a varias sesiones para observar la adquisición y retención léxica a largo plazo, la combinación del registro anecdótico con métricas mixtas de intrusión baja que permitan analizar más detalles de los aprendizajes y la exploración de la integración narrativa mediante pequeños cuentos de tipología TPR (Ray y Seely, 2008).

En definitiva, la TPR constituye una metodología con gran potencial en la enseñanza del gallego como L2 ambiental al hacer comprensible su léxico menos conocido, respetar los ritmos individuales de habla y consolidar los vínculos afectivos de la población escolar castellanohablante con esta lengua. Las intervenciones demostraron que, si la lengua materna se aprende también con el cuerpo, el cuerpo puede constituir una puerta de entrada eficaz a un nuevo sistema lingüístico. Tendríamos que ver ahora cómo mantener esa puerta abierta para que el léxico patrimonial entre y se consolide en el repertorio lingüístico del alumnado, contribuyendo así al fortalecimiento de sus competencias en gallego en los contextos donde ya es mayoritariamente una L2 ambiental.

repositorio universidad

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A Mesa pola Normalización Lingüística (2016). *Informe sobre a lingua galega na Educación infantil de 3 a 6 anos no curso 2015/16*. https://www.amesa.gal/wp-content/uploads/estudo-educacion-infantil-7-cidades-2015-final-pdf.pdf

Álvarez, M., Fernández, E. y Vidal, N. (Coords.) (2024). *Recursos e novas metodoloxías para as aulas de Lingua Galega e Literatura*. Consello da Cultura Galega.

Asher, J. J. (1996). *Learning another language through actions* (5ª ed.). Sky Oaks Productions.

Consellería de Educación e Ordenación Universitaria (10 de julio de 2009). Orde do 25 de xuño de 2009 pola que se regula a implantación, o desenvolvemento e a avaliación do segundo ciclo da educación infantil na Comunidade Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 134. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2009/20090710/Anuncio273BE_gl.html

Consello da Cultura Galega (2025). *Competencias e usos das linguas cooficiais en España. O galego en perspectiva comparada*. https://consellodacultura.gal/mediateca/extras/CCG_2025_Competencias-e-usos-das-linguas-cooficiais-en-Espana-O-galego-en-perspectiva-comparada.pdf

Dedic, K. y Bećirović, S. (2021). Attitudes toward Total Physical Response and the Natural approach. International *Journal of Education and Humanities*, *1*(3), 124-134. https://doi.org/10.58557/ijeh.v1i3.23

Ilmi, P. A.D. y Anwar, K. (2022). Students' Perception of Total Physical Response Method in Teaching English Vocabulary at Ban Nonsawan School, Thailand. *Journal of Languages and Language Teaching*, *10*(2), 266-275. https://doi.org/10.33394/jollt.v10i2.4089.

Instituto Galego de Estatística (2024). Persoas que saben falar en galego por sexo e idade. Galicia [Táboa de datos]. *Enquisa estrutural a fogares*. https://www.ige.gal/igebdt/esq.jsp?c=0206004eruta=verTabla.jsp?COD=2938eR=0[0:1:2:3:4];1[all];4[2023:2018]eC=2[2];3[0]eF=9[8:12eC=1eB=1

Linse, C. (1993). *The Children's Response: TPR and beyond*. Materials Branch / U.S. Information Agency.

Malboi, S. (2015). *Teachers' guide to introducing English using Total Physical Response (TPR)*. SIL International/LIBTRALO.

Martínez, M. (2015). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico* (3ª ed.). Editorial Trillas.

Mastromarco, A. (2005). *Imparare l'italiano con il metodo TPR. Total Physical Response*. Comune di Firenze.

Paramita, P. W. G. (2022). The implementation of Total Physical Response in increasing students' participation in learning vocabulary. *Journal of Educational Study*, *2*(1), 119–125.

repositorio universidad

Ray, B. y Seely, C. (2008). *Fluency through TPR Storytelling: Achieving real language acquisition in school* (5ª ed.). Command Performance Language Institute.

Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2001). Total Physical Response. En J. C. Richards e T. S. Rodgers (Eds.), *Approaches and Methods in Language Teaching* (pp. 73–80). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511667305.008

Silva, B. (2020). A educación plurilingüe en Galicia: balance e propostas. *Revista galega de educación, 78*, 27-28.

Silva, R. S. (2023). La anécdota como recurso en la identificación de significado en investigación educativa: Instrumento, reflexiones y desafíos. *Revista de Investigación Educativa*, *41*(2), 329-346. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8828247.pdf

Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. Guilford Press.

Valcárcel, C., Acuña, A., Santiago, A., Gutiérrez, A., Prieto, L. y Tourinho, C. (2024). A eficacia da TPR no ensino da lingua galega: resultados na formación inicial do profesorado. En Facultade de Ciencias da Educación e do Deporte (Ed.), *Proxectos de innovación educativa* 2024 (pp. 42-54). Universidade de Vigo.

Valcárcel, C. (2025, 24 de xaneiro). *Proposta de sesión TPR para o CEIP Praza de Barcelos*. Inédito.

Valcárcel, C., Pino, L., y Froján, F. (2012). La gestion des répertoires linguistiques: langue initiale, seconde et étrangère en Galice. En J. C. Herreras (Dir.), *L'Europe des 27 et ses langues* (pp. 295–310). Presses Universitaires de Valenciennes.

Valcárcel, C., y Acuña Trabazo, A. (2025a, 24 de xaneiro). *Informe sobre a experiencia das sesións TPR no CEIP Praza de Barcelos (Pontevedra)*. Inédito.

Valcárcel, C., y Acuña Trabazo, A. (2025b, 21 de marzo). *Informe sobre a experiencia das sesións TPR no CEIP Monte da Guía (Vigo)*. Inédito.

Xunta de Galicia (2025). *Programa Galego de acollida e apoio educativo ao alumnado estranxeiro*. https://www.edu.xunta.gal/fp/webfm_send/11060

Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6ª ed.). Sage Publications.

repositorio universidad

repositorio universidad

7.

DISEÑO DE UN REGLAMENTO DE CONVIVENCIA PARA ORQUESTAS UNIVERSITARIAS EN EL MARCO DE LA LEY 3/2022

Mario Díz Otero
Martín Manuel Lerápoz-Iglesias

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el ecosistema en el que se desarrollan las enseñanzas universitarias se ve inmerso en un panorama marcado por tres variables relacionadas entre sí como son la interdisciplinariedad, la formación por competencias y la necesidad de participar en una educación integral del propio alumnado. En este panorama las orquestas universitarias se consolidan como espacios que resultan de gran pertinencia para el desarrollo de una serie de aprendizajes que van mucho más allá de lo estrictamente musical.

Este tipo de colectivos cumplen no solo una función cultural y artística, sino que circunscriben su trabajo a un entorno donde se potencia la disciplina compartida, el trabajo en equipo, la empatía, la escucha activa y el respeto mutuo (Higse et al., 2024). La participación en este tipo de orquestas supone una oportunidad para potenciar la educación en valores, desarrollar competencias socioemocionales, prosociales y ciudadanas, fomentando el crecimiento integral de todos sus componentes, además de reforzar y mejorar una educación específica musical (Lorenzo, 2023).

Las orquestas universitarias como colectivos en los que participan personas de diferentes disciplinas y a menudo de diferentes generaciones se erigen como entidades donde se reúnen estudiantes procedentes de diferentes trayectorias personales, niveles académicos y distintas titulaciones. Es en este cruce de experiencias donde se genera un espacio fértil para el aprendizaje no formal que contribuye sin duda de manera significativa el crecimiento social y personal del alumnado (Moore et al., 2019).

repositorio universidad

Es en estos espacios donde los integrantes aprenden a compartir y empatizar con la finalidad de construir una obra común convirtiéndose la música en una práctica de carácter colaborativo y convivencia que educa en valores esenciales no solo para la vida universitaria sino para la ciudadanía democrática (Zhao, 2021).

Cuando hablamos de convivencia no nos referimos únicamente a un elemento que funciona de forma accesoria en dinámicas grupales, sino de una condición imprescindible para su funcionamiento artístico y pedagógico. Si tenemos en cuenta que el contexto desarrolla los productos musicales en base a una función colectiva, nos encontramos con que el clima emocional y relacional del grupo influye directamente en la calidad interpretativa, la sostenibilidad del proyecto y la motivación de los estudiantes determinándose que el trabajo musical compartido reduce tensiones jerárquicas y fortalece la cultura organizacional inclusiva (Rouse y Rouse, 2024).

El hecho de compartir experiencias musicales implica interacciones constantes entre diferentes ritmos aprendizaje y niveles de compromiso. Esta diversidad constituye fundamentalmente una riqueza, pero inevitablemente genera tensiones, desajuste o situaciones de conflicto. El hecho de contar con mecanismos reguladores que fomenten la convivencia resulta básico no solo para prevenir situaciones que puedan generar malestar sino para fomentar una cultura de organización que promueva la inclusión y la equidad (Brunner, 2023).

Si entendemos la convivencia desde una perspectiva pedagógica debemos tener en cuenta que trasciende a la mera ausencia de conflicto, ya que implica construir vínculos de carácter horizontal reconociendo al otro como legítimo interlocutor (Souza, 2019).

Esto tiene un impacto directo en el estudiantado que encuentra en estas agrupaciones musicales un espacio de pertenencia, expresión y validación, convirtiéndose las orquestas y los coros universitarios en unos microsistemas donde se ensayan formas de interacción que son transferibles posteriormente a otros ámbitos de la vida social y académica (Turry y Marcus, 2005).

La Ley sobre convivencia universitaria en España, aprobada en el año 2022, tiene como propósito regir la convivencia democrática y respetuosa en el entorno universitario, fomentando el empleo de modalidades alternativas de resolución a conflictos que puedan alterar el desarrollo de las funciones de los miembros de la comunidad universitaria. Cada universidad deberá desarrollar y establecer mecanismos de prevención y respuesta ante situaciones que vulneren los derechos fundamentales en el entorno universitario. Las bases de convivencia establecidas por cada universidad englobarán y serán aplicables a todos los miembros de la comunidad universitaria tanto en sus actuaciones individuales como colectivas.

repositorio universidad

Con la finalidad de velar y cumplir con los principios de estas bases, cada universidad creará una comisión de convivencia garantizando la participación de todos los colectivos de la comunidad. Aunque la Ley no dispone la creación de órganos o comisiones en las escuelas, institutos, centros universitarios u otros servicios, se entiende que los responsables en cada uno de ellos, como agentes institucionales, deberán adoptar medidas para el desarrollo y cumplimiento de la misma a través de los mecanismos establecidos en la Ley, y/o en las especificaciones que cada universidad recoja en sus propios reglamentos de convivencia. En este sentido, teniendo en cuenta que las orquestas universitarias son colectivos de convivencia que engloban a un número considerable de personas es importante establecer directrices y acciones alineadas con el plan de convivencia de cada universidad, para garantizar un buen clima y funcionamiento interno.

Por este motivo, el objetivo de este trabajo es elaborar un mecanismo de acciones concretas para el desarrollo de una normativa específica que facilite la convivencia de agrupaciones musicales en entornos universitarios.

DESARROLLO

El marco normativo que rige la elaboración de este documento se encuentra circunscrito a la Ley orgánica 3/2022 de 24 de febrero de convivencia universitaria de España, en concreto las acciones relacionadas con los artículos que se refieren a continuación en la Tabla 1.

TABLA 1. Artículos en los que se basa la elaboración del reglamento de convivencia para el coro y orquesta de la Universidad de Santiago de Compostela

ARTÍCULO	RESUMEN
N.º 2	En este artículo se rigen los principios generales de la convivencia universitaria
N.º	En este artículo se desarrollan los derechos y deberes del alumnado
N.º 8	En este artículo se expresa la elaboración participativa de los planes de convivencia en las universidades
Disposición adicional segunda	En esta disposición adicional se aplican las medidas de mediación y resolución alternativa de conflictos

Fuente: elaboración propia

Sin embargo, el hecho de desarrollar un reglamento de convivencia específico no solo debe tener en cuenta la legislación y la normativa vigente,

repositorio universidad

sino que debe regirse también por unos principios artísticos y pedagógicos inherentes a la práctica musical como son la propia experiencia social y cultural del hecho interpretativo. Las orquestas y coros de las universidades no son únicamente considerados espacios de práctica musical, sino que se entienden como microsociedades educativas donde la configuración de los aprendizajes se produce en una enorme variedad de planos tales como éticos, convivenciales, afectivos, cívicos y estéticos.

La educación artística por defecto implica una forma de pensamiento donde se desarrolla la sensibilidad, el juicio, la apertura hacia la ambigüedad (Eisner, 2002), por lo que este tipo de agrupaciones representan un lugar fundamental donde se trabaja la escucha, la cooperación y el respeto como herramientas básicas de producción artística. Tal y como se argumentaba con anterioridad no solo se tendrán en cuenta los principios legislativos sino también los principios de carácter formativo.

Desde la perspectiva artística y pedagógica podemos abordar la convivencia en agrupaciones artísticas como un proceso de educación ética situada donde los valores se construyen en la práctica y no de forma aislada. El hecho de participar en este tipo de agrupaciones instrumentales implica asumir responsabilidades compartidas, tomar decisiones que requieren consenso, atender a diferentes niveles y manejar situaciones de tensión o conflicto desde una lógica de mutuo respeto y cuidado. Cabe destacar sin duda el desarrollo del aprendizaje intercultural y el desarrollo de competencias clave como la empatía, la autorregulación, la participación democrática y la autonomía recogidas en el marco europeo de Competencias para la ciudadanía democrática (Consejo de Europa, 2018), siendo fundamentales para la formación de ciudadanos comprometidos y críticos.

Con respecto a la importancia de la dirección artística en la construcción de la convivencia del grupo debe entenderse que esta juega un papel clave en la construcción de la convivencia. Su labor no se circunscribe a las cuestiones únicamente técnicas o musicales, sino que se sitúa como referente ético y pedagógico en la medida en la que se dedica a orientar y cuidar los procesos humanos que atraviesa el proyecto musical.

Objetivos del reglamento de convivencia

A continuación, se plantea el desarrollo de los siguientes objetivos específicos del reglamento:

1. Fomentar un clima de convivencia que se caracterice por ser respetuoso, inclusivo y colaborativo dentro del marco universitario.

repositorio universidad

2. Promover una participación democrática y activa del alumnado en las decisiones del grupo artístico.
3. Prevenir conflictos entre los miembros participantes mediante el diálogo y la mediación.
4. Articular aquellos principios de igualdad, equidad y corresponsabilidad en el funcionamiento de amabas agrupaciones.
5. Generar un sentimiento de comunidad artística como parte de la vida universitaria integral.

Para la elaboración de la normativa se realiza una serie de epígrafes que se desarrollan en torno a los artículos de la mencionada ley de forma triangulada con los ejes de acción y los artículos del reglamento de convivencia, como puede observarse en la Tabla 2.

TABLA 2. Triangulación de los ejes en relación con los artículos de la normativa base y los objetivos del reglamento de convivencia

EJES DE ACCIÓN	RELACIÓN CON LA LEY ORGÁNICA 3/2022	RELACIÓN CON LOS OBJETIVOS DEL REGLAMENTO
Derechos y deberes	Artículos 2 y 5	Todos los objetivos
Participación y democracia	Artículos 2 y 8	Objetivos 2 y 5
Prevención y resolución de conflictos	Artículo 8 y Disposición adicional segunda	Objetivo 3
Equidad inclusión y diversidad	Artículos 2 y 5	Objetivo 4
Promoción de la convivencia positiva	Artículo 8 y Principios generales	Objetivo 1

Fuente: elaboración propia

Planificación de las acciones recomendadas

Para llevar a cabo el reglamento de convivencia se estructura en torno a los ejes relacionados una serie de acciones concretas que permiten desarrollar una normativa que ayude a la convivencia y a la adquisición de los valores que rigen las agrupaciones musicales universitarias.

Las acciones del eje de derechos y deberes determinan que resulta necesaria una redacción colectiva de una Carta de Derechos y deberes de la orquesta y coro universitarios. La difusión y explicación clara de los derechos de los integrantes tales como la participación, la igualdad de trato, la

repositorio universidad

libertad de expresión y deberes como el respeto mutuo, la cooperación y el compromiso con la entidad. Se establecen también mecanismos de protección y confidencialidad de aquellos miembros que declaren situaciones de exclusión, acoso o vulnerabilidad de derechos.

En el eje de participación y democracia se determina la necesidad de una comisión participativa del grupo con representación del estudiantado, profesorado y equipo artístico. Asimismo, es necesario el establecimiento de reuniones periódicas abiertas para la toma de decisiones de carácter relevante. Como mecanismo de acción informativa y de participación se prevé la creación de un buzón de sugerencias y quejas de carácter anónimo.

En el eje de prevención y resolución de conflictos se establece el diseño de un protocolo de mediación interna facilitado por el profesorado, u otros agentes formados en este tipo de acciones, así como formación en comunicación no violenta, escucha activa e inteligencia emocional para el grupo.

En el eje referido a la equidad inclusión y diversidad se propone la evaluación de barreras de acceso y participación en el grupo, así como la implementación de medidas de ajuste razonable para los integrantes del grupo tales como accesibilidad, flexibilización de ensayos o uso de partituras adaptadas. En cuanto a la programación es relevante la selección de un repertorio que refleje la diversidad cultural y social del entorno.

El eje de promoción de la convivencia positiva se articula en la realización de actividades extracurriculares de convivencia y cohesión grupal a través de encuentros musicales, salidas culturales y descentralización de las acciones musicales. También se potenciarán dinámicas de bienvenida y cierre de curso que promuevan un enfoque colectivo e identidad de grupo. Será recomendable la celebración de logros y la gestión compartida del reconocimiento, eliminando principios de competitividad que puedan dañar la estructura de convivencia del grupo.

Evaluación y seguimiento del reglamento

Con la finalidad de asegurar tanto el cumplimiento como la pertinencia y eficacia del reglamento de convivencia a través de procesos participativos sistematizados que permitan detectar debilidades, fortalezas, así como la obtención de mejoras continuas se proponen una serie de acciones de evaluación que se realizan en torno a una serie de indicadores de seguimiento que se describen a continuación en la Tabla 3:

repositorio universidad

TABLA 3. Indicadores de seguimiento para la evaluación del reglamento de convivencia de la orquesta y coro de la Universidad de Santiago de Compostela

VARIABLE	INDICADOR CUALITATIVO Y CUANTITATIVO
Clima de grupo	Sensación de pertenencia, disfrute y seguridad emocional
Participación	Número de estudiantes que interviene en decisiones y asistencia asamblearia
Gestión de conflictos	Número de conflictos resueltos sin escalamiento y uso de protocolos de mediación
Inclusión y equidad	Percepción de trato justo, diversidad de roles y accesibilidad a partituras y ensayos
Evaluación reflexiva	Número de autoevaluaciones y coevaluaciones
Mejora continua	Cambios propuestos e implementados en el reglamento

Fuente: elaboración propia

La evaluación formativa se llevará a cabo a lo largo de todo el curso académico con el objetivo de detectar de forma temprana aquellos malestares, tensiones o cuestiones disfuncionales y averiguar aquellas experiencias positivas existentes con la finalidad de proceder a su sistematización.

Se plantea también una evaluación participativa semestral de carácter constructivo y dialógico, donde se pretende evaluar el clima emocional del grupo, la calidad del diálogo y la resolución de conflictos, la participación democrática de decisiones, la inclusión, equidad y bienestar de todos los miembros y la percepción de justicia en los repartos de visibilidades o roles.

Por último, se plantea una evaluación final donde se realizará una evaluación de carácter integral del reglamento de convivencia para reflexionar sobre el impacto, documentar aprendizajes y proponer modificaciones.

Los elementos clave de esta evaluación se centran en la elaboración de tres acciones concretas donde se garantiza la intervención de todos los integrantes de la orquesta y coro universitarios. La primera acción se corresponde con el informe de evaluación cualitativa elaborado por el director de orquesta a través de la información extraída del alumnado. Otra acción se centra en un espacio de devolución colectiva donde se expongan resultados y se debatan las mejoras, y como última acción, la actualización del reglamento, que será revisado anualmente a través de la incorporación de buenas prácticas y nuevas necesidades detectadas.

Para el desarrollo de este reglamento de convivencia se empleará una serie de instrumentos de evaluación que permiten un seguimiento del cumplimiento de las diferentes acciones tales como el uso de rúbricas participativas de coevaluación y autoevaluación del clima de convivencia.

repositorio universidad

La elaboración de un informe anual permitirá la constante revisión del reglamento apoyada por la participación del alumnado con un registro de incidencias y mejoras donde se articulen propuestas que se encuentren vinculadas al bienestar grupal.

Como mecanismos de transparencia y rendición de cuentas se publicarán los informes evaluadores en el entorno virtual, realizando una retroalimentación sistemática a la comunidad universitaria, permitiendo la participación de los agentes responsables institucionales para proceder a la validación del reglamento en cada curso académico. De esta forma, se garantiza un reglamento abierto y actualizado a través de los ajustes derivados de la evaluación.

CONCLUSIONES

El diseño de un reglamento de convivencia para agrupaciones musicales universitarias que se sustenta en la normativa vigente, concretamente en la Ley 3/2022 de convivencia universitaria, plantea sin duda una respuesta integral a una necesidad acuciante como es la de dar respuestas integrales a la necesidad de reforzar tanto los vínculos sociales como afectivos y democráticos en los espacios educativos de educación superior. Es de destacar que no se conciben estos espacios únicamente como lugares de práctica artística, sino que los coros y las orquestas universitarias se enmarcan en contextos de aprendizaje interdisciplinar donde se consolidan numerosas competencias socioemocionales clave como la empatía, la participación o la cooperación (Pitts, 2005).

Estas agrupaciones refuerzan el bienestar emocional y el sentido de pertenencia y además desarrollan un entorno privilegiado para desarrollar capacidades como el compromiso social o la ciudadanía crítica (Diz-Otero, et al., 2023).

Si tenemos en cuenta el enfoque normativo se concluye que es necesario una convivencia democrática participativa y respetuosa en los entornos de educación superior, sin embargo, realizar una traslación de estos principios legislativos al ámbito artístico requiere de una contextualización pedagógica que contemple las especificidades del trabajo colectivo musical. La intergeneracionalidad y la heterogeneidad de los participantes favorecen la construcción de un aprendizaje no solo inclusivo, sino que fortalece las identidades individuales y colectivas (Hallam et al., 2017).

Se concluye que la práctica musical colaborativa y compartida exige coordinación, tolerancia y sensibilidad artística y emocional, factores que

repositorio universidad

resultan fundamentales para la toma de decisiones y la gestión de los conflictos de forma constructiva, por lo que los entornos de práctica musical universitaria se convierten en lugares privilegiados para su desarrollo (Creech et al., 2013).

Se concluye también que el rol de la dirección artística resulta esencial en la elaboración de este modelo, ya que el director artístico se convierte en un referente moral, ético y pedagógico encargado de modelar relaciones que deben resultar equitativas y ambientes de respeto mutuo. La tarea de la dirección artística se manifiesta a través de una doble carga: la de coordinar el producto artístico y cultivar un clima que propicie la motivación y la inclusión en la agrupación musical. (Welch et al., 2014). Por tanto, se refuerza tras este estudio la idea de que el liderazgo artístico debe estar orientado en este caso también a la construcción de comunidad.

Teniendo en cuenta los cinco ejes que se proponen a la hora de desarrollar la acciones, cabe destacar que todas ellas surgen con la finalidad de fortalecer una visión de convivencia que se desarrolla como proceso continuo de construcción social (Coffman, 2002).

Con respecto al modelo de reglamento de convivencia, se puede concluir que no solo pretende dar respuesta al marco legal vigente, sino que se pretende configurar como una herramienta pedagógica de carácter transformador que reconoce el potencial de las orquestas y coros universitarios para desarrollar competencias sociales, éticas y emocionales esenciales para la vida democrática.

Limitaciones y líneas de actuación

El presente trabajo a pesar del valor formativo y organizativo que deriva de la estructuración del reglamento de convivencia propuesto para orquestas y coros universitarios, presenta una serie de limitaciones inherentes tanto al diseño como a la aplicación. La primera de ellas y una de las principales es la falta de evidencia empírica existente que respalde la efectividad de este tipo de planes de convivencia en contextos artísticos universitarios.

Si es cierto que existen estudios sobre los diferentes beneficios psicosociales de la música y la práctica musical colectiva pero no se evidencian de forma sistemática estudios que evalúen el impacto en la mejora de la convivencia universitaria bajo el marco normativo expuesto.

Otra de las limitaciones que se plantean es el grado de adaptación y replicabilidad en otros contextos de agrupaciones musicales universitarias, ya que este modelo se estructura en base a las características de la orquesta y coro de la Universidad de Santiago de Compostela, que es la institución

repositorio universidad

donde los investigadores realizan el estudio y de la que forman parte pudiendo existir sesgos. Se requiere considerar las particularidades estructurales, culturales y organizativas a la hora de tener en cuenta el compromiso de los actores en la práctica.

Otra de las cuestiones que se identifican es mejorar la evaluación objetiva, ya que muchas de las variables tratadas son de carácter subjetivo y son muy heterogéneas entre los miembros del grupo, por lo que se recomienda a largo plazo introducir cuestionarios de carácter validados de evaluación psicológica y social e incluir triangulación de datos a través de otras fuentes de carácter cualitativo.

Como propuestas de mejora se sugiere desarrollar estudios piloto de seguimiento longitudinal que permitan evaluar el impacto real del reglamento sobre las dinámicas del grupo. Fortalecer la formación en mediación y liderazgo de los responsables artísticos y estudiantiles, fomentar la cooperación institucional entre universidades con el fin de compartir buenas prácticas y asegurar un respaldo institucional que garantice que los reglamentos no dependen de forma puntual de sus impulsores sino que deben formar parte de la estructura universitaria como una política de convivencia y formación ciudadana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brunner, G. (2023). Joint Project with the Stuttgart Symphony Orchestra and the University of Education Freiburg – "Peter and the Wolf" – Evaluation Study of a Multisensory Approach Conception. *Musica viva in schola*, *XXVIII.* https://doi.org/10.5817/cz.muni.p280-0272-2023-1

Creech, A., Hallam, S., Varvarigou, M., y McQueen, H. (2013). Active music making: A route to enhanced subjective well-being among older people. *Perspectives in Public Health*, *133*(1), 36–43. https://doi.org/10.1177/1757913912466950

Coffman, D. D. (2002). Music and quality of life in older adults. *Psychomusicology: A Journal of Research in Music Cognition*, *18*(1–2), 76–88. https://doi.org/10.1037/h0094063

Consejo de Europa (2018). *Reference framework of competences for democratic culture.* Council of Europe Publishing https://www.coe.int/en/web/education/competences-for-democratic-culture

Diz-Otero, M., Pino-Juste, M., Esteve-Faubel, J. M., y Domínguez-Lloria, S. (2023). The development of soft skills through music in educational contexts: A systematic review. *Education Sciences, 13*(12), 1194. https://doi.org/10.3390/educsci13121194

repositorio universidad

Eisner, E.W. (2002). *The Arts and the creation of mind*. Yale University Press.

Hallam, S., Creech, A., y Varvarigou, M. (2017). Learning musical skills in university settings: The social context of informal music learning. *Psychology of Music*, *45*(4), 472–489. https://doi.org/10.1177/0305735616667546

Ley Orgánica (2022). *Ley Orgánica 3/2022, de 24 de febrero, de convivencia universitaria*. Boletín Oficial del Estado, núm. 48, de 25 de febrero de 2022 páginas 24801 a 24820. https://www.boe.es/eli/es/lo/2022/02/24/3/con

Lorenzo, A. (2023). El valor educativo y social de las orquestas universitarias *HUMAN REVIEW. International Humanities Review/Revista Internacional de Humanidades*, *18*(2), 1-11. https://doi.org/10.37467/revhuman.v12.4868

Moore, A. J. S., Stowell, J., Visram, S., Malik, M., Lavelle, M., y Wickremasinghe, M. (2019). Orchestrating joy at work. *The Poster*, 3. https://doi.org/10.1136/LEADER-2019-FMLM.69

Pitts, S. E. (2005). Valuing musical participation. Case studies of music education and social inclusion. *Music Education Research*, *7*(3), 279–298. https://doi.org/10.1080/14613800500324545

Rouse, W., y Rouse, R. (2004). Teamwork in the performing arts. *Proceedings of the IEEE*, *92*(4), 606–615. https://doi.org/10.1109/JPROC.2004.825880

Souza, G. C. A. de (2019). The Business of Orchestras. In *Advances in Business Strategy and Competitive Advantage*. https://doi.org/10.4018/978-1-5225-7265-7.ch018

Tigse Diaz, E. F., Herrera Latorre, P. D., Garcés Viteri, L. M., y Laica Tasinchana, L. E. (2024). Impact of a chamber orchestra in the university environment: analysis of the development of artistic and cultural skills. *Sapienza: International Journal of Interdisciplinary Studies*, *5*(2), e24028. https://doi.org/10.51798/sijis.v5i2.715

Turry, A., y Marcus, D. L. (2005). Teamwork: Therapist and Cotherapist in the Nordoff-Robbins Approach to Music Therapy. *Music Therapy Perspectives*, *23*(1), 53–69. https://doi.org/10.1093/MTP/23.1.53

Welch, G. F., Himonides, E., Saunders, J., Papageorgi, I. y Sarazin, M. (2014). Singing and social inclusion. *Frontiers in Psychology*, *5*, 803. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00803

Zhao, X. (2021). University Orchestras of China and Their Functions in Socio-Cultural Space. *Manuscript*, *14*(12). https://doi.org/10.30853/mns20210513

repositorio universidad

repositorio universidad

8.

LENGUAS EN CONTACTO: ANÁLISIS DE UN FENÓMENO SOCIAL, CULTURAL Y LINGÜÍSTICO

Inmaculada Anaya
Emanuel Ungureanu

INTRODUCCIÓN

En palabras de Klee y Lynch (2009: 1), "dos lenguas están *en contacto* si las dos se usan en una misma sociedad, al menos en un sector de la población". Es difícil encontrar un país en el que solo se hable o se conozca una lengua, ya que, desde su origen, las lenguas nacen y evolucionan con la presencia de otras. Las lenguas, como las sociedades, cambian y la forma en la que entran los vocablos de otras lenguas, también. La globalización fomenta que el contacto lingüístico, social y cultural sea cada vez mayor entre las personas y sus lugares de origen.

En este trabajo se analizan de manera breve las causas y las consecuencias de dos fenómenos: el caso de los *préstamos* conocidos como *anglicismos* en el español actual y el *rumañol*, un caso particular de bilingüismo. En palabras de Siguan (2001: 28), el bilingüismo "no es el dominio perfecto e idéntico de dos lenguas sino la capacidad de utilizar dos o más lenguas en distintos contextos y con distintas modalidades".

Aunque el *contacto de lenguas* y el *bilingüismo* son dos fenómenos concurrentes pueden tener enfoques diferentes. En el análisis de los *anglicismos* y el *rumañol* se ha tenido en cuenta los factores lingüísticos, sociales, culturales e históricos.

DESARROLLO

Los anglicismos: tres reflexiones sobre su uso en la lengua española

Sobre la adaptación de los préstamos, y más concretamente, los *anglicismos* en español se han publicado algunos estudios que analizan con rigor el proceso de inclusión. Gómez Capuz (2000: 33-51) señala que el proceso

repositorio universidad

de adaptación abarca tres etapas: el momento de dilema entre asimilación o traducción por un equivalente; la asimilación y especialización semántica del préstamo y la fase de madurez. En este trabajo hemos centrado el análisis en los aspectos sociales y culturales que rodean y condicionan este fenómeno.

Desde el siglo XIX y hasta la primera mitad del siglo XX, la mayor parte de las palabras inglesas procedía de Inglaterra, en especial, de ámbitos como la navegación, el deporte, la moda y la técnica industrial. Después de 1950, el uso aumentó de manera significativa, debido a la influencia de Estados Unidos en sectores como el económico, el científico y el cultural.

En lexicografía han sido pocos los estudios que se han realizado en España sobre estas voces. Una de las primeras obras sobre el tema es el diccionario publicado en 1950 por Ricardo Alfaro, autor de origen panameño, cuyo *Diccionario de anglicismos: enumeración, análisis y equivalencias castizas de los barbarismos, extranjerismos, neologismos y solecismos, de origen inglés que se han introducido en el castellano contemporáneo, y advertencias a traductores* no permite distinguir el uso americano del peninsular. Emilio Lorenzo en el año 1996 publica un trabajo copioso, *Anglicismos hispánicos,* que, durante mucho tiempo, fue una referencia en el tema. Poco después, en 1997, Félix Rodríguez González y Antonio Lillo Buades publican el *Nuevo diccionario de anglicismos*. En el prólogo de esta obra el autor valora de este modo el uso de los anglicismos:

> Dada la dimensión del caudal de voces que surcan nuestro idioma, difícil y vano sería pretender que este acopio tuviera un carácter exhaustivo. Es más, ni siquiera sería útil ni aconsejable hacerlo, pues buena parte de los anglicismos se utilizan por meros esnobismos y poseen un carácter más o menos individual o idiolectal, sin que tengan muchas veces un uso continuado en el idioma…

En la segunda mitad del siglo XX, la lengua española incorpora un buen número de palabras inglesas. Rodríguez señala que algunas voces han sido asimiladas a nuestro idioma desde hace tantos años, que nadie, salvo los etimólogos, reconocen ya como anglicismos. Es el caso de norte (*north*), este (*east*), oeste (*west*), y sud [variante de sur] (*south*). Si consultamos el DLE, el origen de estas palabras en español sería francés que, a su vez, las habría tomado del inglés *(sur* del fr. *sud,* y este del ingl. ant. *sup).* Estas voces son, a su vez, ejemplo de palabras en español con un doble étimo, próximo y remoto; otras veces, concurren dos o más étimos, como sucede hoy en muchos casos, por ejemplo, en el *DLE*: *ginseng* (voz inglesa, y este del chino *jen shen*; eslalon (del inglés *slalon*, y este del noruego *slalam*).

Castillo Fadic (2002: 470) en un trabajo sobre los préstamos y su adaptación, afirma que existen dos tipos de factores que inciden, positiva o ne-

repositorio universidad

gativamente, en el contacto entre lenguas: *externos* (psicológicos, sociales) e *internos* (estructurales, lingüísticos).

Desde el punto de vista de los *factores internos*, lo tradicional ha sido enfocar este tema de los *préstamos* desde una perspectiva exclusivamente lingüística; pero la realidad es demasiado compleja como para dejar fuera los factores culturales y sociales. Klee y Lynch (2009:22) afirman que el contexto social es lo que determina la dirección y el grado de influenci interlingüística, mientras que los factores lingüísticos quedan relegad a un segundo plano. Para que el análisis sea exhaustivo debe contempla otro elementos que se dan en el contexto de las lenguas en contacto: las mod las novedades, las costumbres, etc. Desde el punto de vista lingüístico, para Castillo (2002: 474), los *préstamos* pueden ser *directos*, si ingresan de una lengua A a una lengua B, sin intermediarios e *indirectos*, si penetran de A a B por medio de una lengua C. De acuerdo con la clasificación recogida por Prieto (1993-1994: 84-87), los *préstamos* pueden ser de dos tipos: *por adopción* o *por adaptación*. Los primeros pasan de una lengua a otra sin sufrir ningún tipo de adaptación a la lengua receptora (*hacker, coach, brunch, footing*), mientras que otros como chat (del ingl. *chat*, 'charla'), cóctel (del ingl. *cock-tail*), pádel (del ing. *paddle*), han sido adaptados al español fónica y ortográficamente. Castillo propone simplificar los préstamos en dos grupos: *adaptados* y *no adaptados* para referirse a esta misma división. Esta cuestión ha cobrado interés hoy en día, ya que, en estos últimos años, la RAE centra el interés de la cuestión en este punto: adoptar el *préstamo* con la forma original de cada lengua o adoptarlo con la forma que le corresponde en español.

Desde la perspectiva de los *factores externos*, el sector "purista" de la lengua está representado por personas que todavía consideran el inglés como un peligro que acecha a la lengua española y que puede llevar, incluso, a la desaparición de la lengua original.

Hoy en día nuestras agendas están llenas de *meetings*. Hablamos del *CEO* y de los *freelances*; mandamos *emails* y cada vez compramos más *online*. Ya no hacemos un descanso para el café, sino un *coffee break*; trabajamos en *marketing* y, en el gimnasio, hacemos *training* con un *coach*. Estos ejemplos aparecen en una entrevista publicada en el *Faro de Vigo* el 12 de noviembre de 2023 sobre el uso de los *anglicismos* en el español actual. Estas voces y otras muchas que empleamos y oímos a diario muestran cómo el contacto con el inglés, impulsado por la globalización y el mundo digital, ha conseguido que muchas palabras de este idioma formen parte del español estándar. El análisis sobre el uso cada vez más frecuente de *anglicismos* en esta primera mitad del siglo XXI nos lleva a formular tres reflexiones sobre las causas que propician la presencia, cada vez mayor, en nuestra vida diaria.

repositorio universidad

- *Primera reflexión.* El aumento de *anglicismos* en la lengua común ha originado una brecha generacional significativa. Los jóvenes tienen más contacto con el inglés, mientras que una gran mayoría de personas nacidas en las décadas de 1930 a 1950 poseen un conocimiento limitado del idioma. Este hecho no solo refleja diferencias lingüísticas, sino también, consecuencias sociales.

Para Olimpia de Andrés, coautora y responsable de la última edición digital del *Diccionario del Español Actual* (DEA): "hemos cogido la manía de hablar en inglés...". Habría que matizar las palabras de la lexicógrafa ya que la incidencia del inglés es mayor en jóvenes urbanos y profesionales del sector tecnológico que en las generaciones mayores o sectores rurales que mantienen un uso mucho más limitado. Los jóvenes y algunos grupos no tan jóvenes que, por alguna circunstancia aprenden inglés, lo emplean como una marca identitaria o distintiva, mientras que sectores de población menos familiarizados con esta lengua quedan excluidos de ciertos espacios comunicativos y, en ocasiones, pierden acceso a la información difundida en anuncios, medios y redes sociales. Esta situación genera una forma de discriminación lingüística basada en la competencia lingüística en inglés.

- *Segunda reflexión.* El pragmatismo y la economía lingüística son dos factores que hay que tener en cuenta como posibles causas del aumento de uso, ya que algunos *anglicismos* son más cortos que sus equivalentes en español, lo que permite una comunicación más rápida y eficiente. Estos son algunos ejemplos:

  - *Chat:* "intercambio de mensajes electrónicos".
  - *Trending topic:* "tema del momento en una red social".
  - *Spam:* "correo basura".
  - *Merchandising*: más conciso que su equivalente "comercialización publicitaria".

En algunas ocasiones, por una cuestión de pragmatismo, es más conocido el término inglés que el español, como sucede en los casos de *overbooking* "sobreventa de billetes" o *feedback* "retorno", "comentarios", "retroalimentación". Estos ejemplos muestran, además, cómo más allá de la economía lingüística, la claridad comunicativa y el prestigio social del inglés contribuyen a la preferencia por el préstamo.

- *Tercera reflexión.* Otra de las causas que más ha contribuido a la entrada masiva de *préstamos* en español es el cambio de postura de

repositorio universidad

la RAE que ha pasado de tener una posición prescriptiva a una posición descriptiva. Para la Academia, en otros tiempos, las palabras extranjeras eran vistas como una contaminación; de ahí la denominación de *barbarismos* con que se conocía a este tipo de palabras. Su uso estaba mal visto y censurado. Company (2013: 11-38) analiza con rigor algunos aspectos relacionados con el cambio sufrido en los últimos años por la RAE en lo relativo a la norma. Según la autora, el establecimiento de normas es un hecho complejo que depende de variables diacrónicas, diatópicas y sociales. En el caso concreto de la adopción de *préstamos* la RAE tiene en cuenta la realidad social y admite un buen número de *anglicismos*, sean adaptados a la grafía del español o manteniendo la inglesa. Este cambio de rumbo supone un avance importante en el aspecto social, aunque todavía persistan voces más puristas que, en el caso de los *anglicismos*, reclaman el uso de la voz en español cuando sea posible.

Para llegar a este punto ha habido que recorrer un camino nada fácil. Este cambio se corresponde con el papel que juegan algunos factores sociales, como, por ejemplo, que entren a formar parte de la RAE algunas mujeres y que la edad de los miembros de la Academia se haya rebajado considerablemente desde hace 30 años al momento actual. De hecho, con relación a este tema, la discusión en la que se encuentra ahora la Institución no es si acepta o no los *anglicismos* (y otros préstamos), sino si adapta la ortografía a la fonética española o se mantiene la inglesa. 'Táper', 'cóctel', 'clic', 'jáquer', 'friki' y 'fútbol' son algunos de los ejemplos de voces adaptadas a la ortografía de español. Sin embargo, otras muchas como *lobby*, *coaching* o *tablet* mantienen su grafía original y han de escribirse en letra cursiva o bien entre comillas.

También ha cambiado la vía por la que entran los *préstamos*. Antes de que existiera Internet, los *préstamos* se percibían por la fonética (por el oído): la gente hablaba de *hall* ("entrada de la casa") porque había escuchado el término, pero casi nunca se veía escrito sobre el papel. En cambio, hoy en día la mayoría de los *anglicismos* (y el resto de los *préstamos*) entran por la vista: los vemos en carteles por la calle, en redes sociales, etc. Aquí también se ha producido un cambio muy interesante que habrá que analizar en otro estudio posterior.

El rumañol: la lengua como experiencia humana

Además de los *préstamos léxicos*, en algunos casos, el contacto lingüístico llega a una intensidad tan alta que da lugar a variedades híbridas. Este es el

repositorio universidad

caso del *rumañol*, resultado de la confluencia de factores históricos, sociales y culturales.

> *El Rumañol nu este rumano pero tampoco nu este español. Dacă ai reuşit să citeşti este mensaje es que ya haces parte de la marea familie de Rumañoles*[1]

Este enunciado constituye un ejemplo paradigmático de dicha variedad mixta que combina elementos de ambas lenguas y que forma parte de la vida cotidiana de miles de emigrantes rumanos en España. No se trata de un juego lingüístico, sino de un modo de comunicación real y dinámica.

Las difíciles condiciones de vida en Rumanía determinaron a numerosos ciudadanos a emigrar, en busca de mejorar sus oportunidades en España, país que se consolidó como destino preferente para el trabajo y la integración social. Si bien la caída del régimen comunista en 1989 facilitó la movilidad de los rumanos, el incremento más significativo de la migración hacia España se produjo durante la primera década del siglo XXI, más concretamente, a partir del año 2000 (Viruela Martínez, 2006:157-181).

En este contexto, el contacto lingüístico entre el español y el rumano fue una consecuencia natural de la migración. De manera similar a cómo los anglicismos reflejan la influencia cultural del inglés en el español, el *rumañol* ejemplifica la interacción cotidiana entre dos lenguas en la vida de miles de hablantes.

Las primeras referencias sobre el modo de hablar de la comunidad rumana en España aparecen en estudios anteriores al año 2000, como el de Munteanu Colán (1996). Sin embargo, fue a partir de 2010 cuando se publicaron artículos con datos más específicos, entre ellos los de Muñoz Carrobles (2011), Duță (2012) y Schulte (2012).

En 2016, Paul Buzilă publicó uno de los estudios más completos sobre este fenómeno lingüístico, ofreciendo un análisis sistemático del fenómeno. Este trabajo evidencia que la investigación sobre el *rumañol* ha evolucionado hacia una mayor complejidad y precisión y refleja la relevancia social y cultural de esta variedad híbrida.

En esta línea, diversos autores han aportado perspectivas que enriquecen la comprensión del *rumañol*. Destaca el trabajo de Cristina Bidorțu y Anca-Diana Bibiri (2016: 327), quienes subrayan su carácter híbrido, describiéndolo como una "versión castellanizada del rumano o una versión 'romanizada' del español", en la que los hablantes combinan elementos de ambos idiomas para crear una nueva forma de comunicación. Esta hibridez se asemeja a fenómenos observados en otros

[1] Mensaje recogido de https://www.facebook.com/rumanyol.

repositorio universidad

contextos lingüísticos, como el *spanglish* en Estados Unidos, donde el contacto entre el español y el inglés da lugar a una combinación característica de ambos idiomas.

Ahora bien, el *rumañol* presenta matices que lo distinguen de otras experiencias de contacto lingüístico, ya que no se limita a la alternancia de idiomas, sino que surge de la convergencia de memoria, identidad y entorno social. Por un lado, las raíces rumanas: la lengua materna, la memoria colectiva y las tradiciones culturales, constituyen un legado que los hablantes conservan y mantienen vivo en cada interacción. Por otro, el contexto español: la escuela, el trabajo y la vida cotidiana, influye directamente en la forma en que se utiliza la lengua, ofreciendo escenarios en los que el *rumañol* se combina y se integra.

La fusión de ambas dimensiones no borra el pasado, sino que lo reinterpreta, generando un espacio híbrido donde la identidad se construye y se afirma. Lejos de ser un "español mal hablado" o un signo de ignorancia, el *rumañol* constituye un acto de creatividad lingüística y un recurso estratégico que permite a los hablantes comunicarse eficazmente mientras preservan y proyectan su herencia cultural.

Al integrarse en la sociedad española, el hablante rumano adapta su lengua a las exigencias del entorno, incorporando el español en su discurso diario fuera de su comunidad. No obstante, cuando interactúa con otros rumanos, esta variedad emerge como reflejo de una experiencia social profundamente marcada por la vida en España y de una identidad híbrida en construcción.

Así pues, la interferencia lingüística surge como consecuencia del contacto entre dos idiomas. Este fenómeno se observa en personas bilingües que, al comunicarse en una lengua (repertorio A), incorporan elementos fonéticos, morfológicos, sintácticos o léxicos de la otra lengua (repertorio B) (Payrato, 1985, citado en Cretan, 2023).

Si existe un espacio donde el *rumañol* nace y se fortalece, ese es el núcleo familiar, ámbito tanto íntimo como social, donde se transmiten las raíces, los valores y la lengua. En la comunidad rumana este entorno funciona como un escenario de interacción entre generaciones: los adultos, arraigados a Rumanía y responsables de transmitir recuerdos, formas de hablar e identidades consolidadas; y los hijos, que crecen inmersos en la cultura española, piensan, juegan, estudian y sueñan en español, pero conservan y valoran la herencia lingüística y cultural que escuchan diariamente de sus progenitores. Paul Buzilă (2016: 34) denomina a este grupo la "segunda generación de hablantes".

Para ilustrar la dinámica del *rumañol* hemos seleccionado algunos ejemplos extraídos de un corpus que se encuentra en estado de elaboración. Los

repositorio universidad

ejemplos se clasifican en dos contextos: el familiar, que refleja el uso del *rumañol* en el entorno doméstico, y el social, que evidencia su empleo en situaciones comunitarias y de interacción pública.

a) Ámbito familiar

» *CASO 1*

> Contexto: *en una vivienda en España donde conviven padres e hijos rumanos, se desarrolla una escena representativa del uso del rumañol en el contexto familiar. El entorno se caracteriza por actividades habituales del hogar, como la lectura o la televisión. En un momento determinado, se produce una solicitud de un objeto olvidado en otra estancia, lo que genera un intercambio verbal entre los miembros de la familia.*

- FRASE 1

  Hija: ¡Mama, *tráime el prosop que l-am olvidat!*
  Madre: *Vale, hija, acuma vin!*
  En este ejemplo destacan dos elementos particularmente significativos:

El *primer ejemplo* corresponde al segmento *el prosop* (la toalla), formado por el artículo en español y el sustantivo en rumano. En este caso, el hablante utiliza el artículo español masculino singular "el", aunque el sustantivo correspondiente en rumano es de género neutro. Esta elección permite que la frase se integre de manera natural en el español del entorno, reflejando la adaptación lingüística del hablante y la combinación creativa de ambos idiomas.

El *segundo elemento* relevante es la secuencia *l-am olvidat* (lo he olvidado), que evidencia la creatividad híbrida del rumañol. La construcción combina *l-am*, estructura verbal del rumano equivalente a "lo he"; *olvidat*, raíz léxica del español adaptada con la terminación rumana -at, conjugada según las reglas del sistema verbal del rumano. Esta combinación muestra cómo los hablantes integran elementos de ambos idiomas en una misma expresión de manera funcional y sin ningún tipo de dificultad.

Por tanto, la expresión *mama, tráime el prosop…* no constituye una incorrección desde la perspectiva del español estándar, sino una manifestación de la huella cultural presente en la lengua. Refleja cómo una generación criada en España integra elementos del idioma de sus padres sin abandonar su propio uso del español. Este ejemplo ilustra cómo el *rumañol* se produce y se mantiene en el entorno doméstico, en las interacciones familiares cotidianas.

repositorio universidad

» *CASO 2*

Contexto. *El segundo caso corresponde a la producción lingüística de un niño rumano, residente en Vigo (Galicia, España) desde hacía aproximadamente cuatro años. La intervención se produjo durante una situación de juego al aire libre, en un día de calor. La referencia a la playa se relaciona con el hecho de que Vigo es una ciudad costera, donde este espacio forma parte del entorno social cotidiano de los hablantes*

- FRASE 2: *Dacă mañana face calor vamos a la playa?*

En este caso, el hablante traduce literalmente una estructura del rumano al español. En rumano, para hablar de fenómenos meteorológicos, no se utiliza el verbo hacer, sino el verbo ser: se diría *este cald* (es calor) y no *face cald.* Sin embargo, el hablante toma el modelo castellano "hace calor", lo proyecta al rumano en su mente con el verbo *a face* (hacer) y lo devuelve de nuevo al español en una forma híbrida: *face calo*.

Esta muestra es un claro ejemplo de lo que en lingüística se llama *calco*. Según Merlo (2007), el *calco semántico* ocurre cuando un hablante compara dos lenguas y adapta estructuras de la lengua A a la lengua B. Este proceso puede suceder de manera consciente o inconsciente, y puede ser tanto implícito como explícito.

Este ejemplo presenta cómo el *rumañol* puede generar construcciones híbridas a partir de la interacción entre los dos sistemas lingüísticos. En el habla infantil, estos calcos no evidencian errores, sino el modo en que los hablantes en formación integran simultáneamente las estructuras del rumano y del español, produciendo enunciados que reflejan tanto su competencia bilingüe como su contexto social de referencia.

b) Ámbito social

Contexto. *En la zona peatonal del barrio del Calvario, en la ciudad de Vigo, se desarrollaban reuniones frecuentes de la comunidad rumana, especialmente durante los fines de semana. En estos espacios de socialización participaban personas de distintas edades y vínculos, lo que generaba un entorno multigeneracional y comunitario. En este tipo de encuentros se han registrado ejemplos que muestran cómo la interacción lingüística se caracteriza por la alternancia entre el rumano y el español, con la presencia sistemática del rumañol como variedad de uso cotidiano.*

- FRASE 3*: Hai să dăm una vuelta*.

La primera parte de la oración *(Hai să dăm,* "vamos a dar") proviene del rumano, mientras que la segunda (una vuelta) es español. Esta combinación evidencia cómo los hablantes integran elementos de ambos idiomas de manera funcional y natural.

repositorio universidad

- FRASE 4: *Mañana voy la trabajo*.

En esta expresión, la preposición *la* proviene del rumano, mostrando cómo el hablante traslada estructuras de su lengua materna al español. El sustantivo *trabajo*, en cambio, se toma del español, porque el ámbito al que hace referencia —el lugar de trabajo— es precisamente aquel en el que el hablante utiliza el español para comunicarse. Así, la elección léxica refleja la interacción funcional con el entorno social y laboral, donde el español se convierte en la lengua dominante.

CONCLUSIONES

La realidad social, histórica y lingüística facilita que las lenguas en contacto sean en este primer cuarto del siglo XXI un fenómeno habitual que da lugar a nuevas situaciones lingüísticas y culturales. Según los últimos datos del Instituto Cervantes, el español es hablado por más de 600 millones de personas. Es difícil llegar a conclusiones que tengan en cuenta todos los posibles tipos de relación del español con otras lenguas y de los posibles contextos. En este trabajo nos hemos limitado a comprobar algunos resultados del contacto lingüístico del español con el inglés y con el rumano.

Con relación al inglés, el uso cada vez más extendido de *anglicismos* no es una cuestión de moda o de ser más *esnob*, sino que es el resultado de la evolución de la lengua, que, acorde con la realidad, va cambiando y se adapta a las necesidades sociales y culturales del momento.

Por su parte, el *rumañol* evidencia que los fenómenos lingüísticos no pueden comprenderse al margen del contexto social y cultural. Cada construcción refleja decisiones comunicativas, estrategias de mediación intercultural y mecanismos de preservación de la memoria y la pertenencia. Lejos de constituir un déficit lingüístico, esta variedad híbrida funciona como un recurso creativo y estratégico que permite a los hablantes articular, simultáneamente, integración social e identidad cultural. Su estudio muestra cómo las comunidades migrantes negocian de manera constante sus vínculos con el país de origen y con la sociedad receptora, generando formas de expresión innovadoras que condensan la complejidad de la experiencia humana y la riqueza de la interacción intercultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anaya Revuelta, I. (2023). "Anglicismos o no, he ahí la cuestión", en *Faro de Vigo* (12/11/2023). https://www.farodevigo.es/sociedad/2023/11/12/anglicismos-o-he-cuestion-94502591.html

repositorio universidad

Bleorțu, C. y Bibiri, A.-D. (2016). Putem să vorbim despre rumañol? En A. Mironescu, A-D. Bibiri, C. Grădinaru, R. Patras y E. Grosu (Eds.), *Figures of Migration* (pp. 327-334), Editura "Alexandru Ioan Cuza".

Buzilă, P. (2016). *El rumano hablado en España*. Editura Universitatii din Bucuresti.

Castillo Fadic, N. (2002). El préstamo léxico y su adaptación: un problema lingüístico y cultural. *Onomazein*, *7*, 469-496.

Cretan, Alexandra G. (2023). *Code-switching italiano-rumano y rumano-español: un estudi del fenómeno en las redes sociales*. [Tesis doctoral]. Università Ca' Foscari Venez

Company Company, C. (2013). La inevitable relatividad de la norma gramatical. Cambio lingüístico y valoración social. *Español Actual, Revista de espa ol ,* *100*, 11-38.

Duţă, Oana A. (2012). Particularidades del lenguaje de los rumanos de España en el estilo periodístico. En C. Iliescu Gheorghiu (Ed.), *Traducción y (a) culturación en la era global,* pp.151-158. Editorial Agua Clara.

Gómez Capuz, J. (2000). *Anglicismos léxicos en el espa ol coloquial*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.

Klee, Carol A. y Andrew Lynch (2009). *El español en contacto con otras lenguas*. Georgetown Studies in Spanish Linguistics.

Lorenzo, E. (1996). *Anglicismos hispánicos*. Gredos.

Munteanu Colán, D. (1996). Casos de interferencias españolas en el habla de los rumanos residentes en España. *Lingüística Española Actual*, *XVIII*(2), 137-151.

Muñoz Carrobles, D. (2011). La lengua rumana en Madrid: observaciones sobre usos y actitudes lingüísticas. *Revista de Filología Románica*, *28*, 191-208.

Prieto, L. (1993-1994). Italianismos léxicos en la prensa de Santiago de Chile. *BFUCh*, *XXXIV*, 271-459.

Real Academia Española. *Diccionario de la Lengua Española*, 23.ª ed., [versión 23.7 en línea]. https://dle.rae.es

Rodríguez González, Félix y Antonio Lillo Buades (1997; 2ª ed. 2017). *Nuevo diccionario de anglicismos*. Gredos.

Schulz, K. (2012). La aparición de nuevas variedades romances: el contacto lingüístico entre rumano, castellano y valenciano en Castellón de la Plana. En C. Iliescu Gheorghiu (Ed.), *Traducción y (a)culturación en la era global* (pp. 119-133). Agua Clara.

Seco, Manuel; Olimpia de Andrés y Gabino Ramos (1999, 2ª ed. 2011; versión digital 2023). *Diccionario del Español Actual*. Aguilar. https://www.fbbva.es/diccionario/

Siguan Soler, M. (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Alianza Editorial.

Viruela Martínez, R. (2006). Inmigrantes rumanos en España: aspectos territoriales y procesos de sustitución laboral. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, *10*, 205-228.

repositorio universidad

repositorio universidad

9.

EXPRESARTE: APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABP_Y) PARA EL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Pedro Pallero-Sánchez

INTRODUCCIÓN

En un mundo globalizado y en constante transformación, se vuelve cada vez más necesario formar personas creativas capaces de enfrentar con eficacia los desafíos actuales, y la escuela es el lugar idóneo para hacerlo. Si entendemos la educación como un compendio de acciones encaminadas a potenciar el desarrollo integral del individuo, debemos tener presente la importancia que el cultivo de la creatividad tiene en este ámbito, más allá del territorio delimitado por el currículo académico. Por ello, la creatividad es considerada un componente esencial del proceso educativo que debe transversalizar todas las etapas, ciclos y niveles para contribuir a su fomento (Romo, 1997).

Aunque la creatividad se vincula tradicionalmente con las artes, pues es allí donde sus manifestaciones resultan más evidentes, el impulso creador y la capacidad de generar productos creativos no son patrimonio exclusivo de los artistas, ya que el ser humano es, en esencia, creativo, si bien con el tiempo esa capacidad se va adormeciendo, bloqueando, y, en consecuencia, limitando las enormes posibilidades que nuestra creatividad puede brindarnos (Fontal et al., 2015). De ahí que la responsabilidad de la educación en general y del profesorado en particular es activar y promover en el alumnado las diversas formas de pensamiento que las artes suscitan, desarrollan y refinan (Eisner, 2015).

Según Pérez (2015, párr. 5), a través de la experiencia artística ponemos en funcionamiento "todos los circuitos neuronales, experienciales, perceptivos, cognoscitivos y afectivos implicados en la reflexión, la elaboración

repositorio universidad

de pensamiento y la generación de, aún más importante, un pensamiento crítico". Esta idea se encuentra en la base del concepto de arte como "instrumento mental", entendido como:

> Cualquier instrumento que acentúe los poderes cognitivos del ser humano cuando piensa, resuelve problemas o aprende. La idea es que estos instrumentos cumplen una función cognitiva en el proceso de aprendizaje, en la medida que incorporan estrategias cognitivas, que al emplearlas potencian el pensamiento. Los instrumentos cognitivos sirven fundamentalmente para ampliar, potenciar y reorganizar las capacidades de las personas, trascendiendo de sus propias limitaciones (Jonassen y Reeves, citados en Pérez y Domínguez, 2005, pp. 109-110).

Por otra parte, aunque la educación ha tendido a priorizar el conocimiento lingüístico y lógico-matemático, cabe señalar que el pensamiento no se limita a este tipo de operaciones (Gardner, 1994). La organización de las cualidades visuales, tal y como lo hace un pintor, un escultor o un fotógrafo, son también procesos dirigidos por el pensamiento, solo que la naturaleza del material utilizado y el carácter y apreciación del producto creativo son diferentes (Eisner, 2000). Desde esta perspectiva, la capacidad artística como producto de la inteligencia cualitativa, en cuanto distinta a lo que podría llamarse inteligencia discursiva, tiene una importante implicación para el ámbito educativo: amplía significativamente lo que consideramos que es el pensamiento humano (Calaf y Fontal, 2010).

El arte enriquece al ser humano desde múltiples dimensiones: contribuye al desarrollo cognitivo, impulsa habilidades procedimentales, fortalece la capacidad comunicativa y social, estimula la percepción, etcétera (Eisner, 2000). Según esto, en el contexto educativo la experiencia artística es mucho más que un mero entretenimiento porque permite el desarrollo intelectual, contando con dos aliados fundamentales: la motivación y la imaginación (Arnheim, 2002). Así, el bailarín con el movimiento, el compositor con el sonido o el artista plástico con el color y la forma llevan a cabo procesos intelectuales complejos, procesos que probablemente requieran "de más inteligencia que lo que la mayoría de quienes se enorgullecen de ser intelectuales denominan 'pensamiento'" (Dewey, 2008 [1934], p. 53).

De acuerdo con Dewey (2008), la inteligencia se manifiesta en la manera en que una persona enfrenta una situación problemática. Luego, si aplicamos esta concepción general a la actividad artística, podemos entender que un alumno que pinta, dibuja o esculpe no solo está realizando una actividad técnica, sino también enfrentándose a un problema: cómo transformar una idea, sentimiento o emoción en una forma material. En este proceso, el arte se convierte en un medio para ejercitar la inteligencia y permite que

repositorio universidad

el pensamiento creativo se exprese a través de decisiones, exploraciones y soluciones materializadas en una producción visual: pintura, escultura, fotografía, etcétera (Eisner, 2015). De ahí que una educación artística de calidad deba comprender la autoexpresión, pero también la codificación y decodificación de imágenes o el trabajo de crítica estética (Gardner, 1994).

En términos generales, la creatividad tiene cuatro dimensiones: la del producto, el proceso, la personal y la contextual (Colom et al., 2012). Aun cuando todos estos elementos clave son parte integrante de la creatividad, el "producto creativo" es el criterio utilizado principalmente para su evaluación, entendido como el objeto o concepto creado por el pensamiento en el que se pone de manifiesto y se distingue la creatividad (Colom et al., 2012, p. 10). Ahora bien, no todos los productos creativos están al mismo nivel de creatividad.

Según Taylor (1972), podemos distinguir hasta cinco tipos de creatividad, clasificados con arreglo al nivel de capacidad creativa. En el marco de los objetivos propuestos en la investigación, se destacan especialmente dos: la creatividad expresiva y la creatividad productiva. En cuanto a la primera, la creatividad expresiva se define como la forma más elemental de expresión y viene caracterizada por la espontaneidad y la libertad. En el contexto escolar esta forma de creatividad es fácil de estimular a través de diversas y variadas actividades artísticas como la pintura, el baile o las dramatizaciones. La creatividad productiva, en cambio, es más elaborada que la anterior, pues requiere la aplicación de técnicas y estrategias adecuadas que permitan dar forma al producto o idea.

Ciertamente, el producto creativo es el resultado concreto de la creatividad. Sin embargo, el "producto creativo" es el que va a permitir alcanzar dicho resultado y, como cualquier proceso, este puede ser "practicado, aprendido y enseñado" (Colom et al., 2012, p. 11). Por lo tanto, la creatividad es educable, es decir, susceptible de ser generada, estimulada y reproducida mediante ambientes favorables y estimulantes, tanto para el desarrollo de las capacidades creativas como para su manifestación (Betancourt, 2007). Es por ello por lo que el proceso creativo está considerado una herramienta del pensamiento que puede ser empleada de forma intencional y educativa para alcanzar unos objetivos concretos (Eisner, 2015).

Ahora bien, en el contexto de las artes plásticas toda idea necesita de un medio, un vehículo, que haga posible su materialización dentro de las limitaciones y las posibilidades de un material o técnica. En este sentido, señala Eisner (2000), el alumnado necesita aprender a prestar atención a las relaciones cualitativas que se despliegan en el curso de la acción creadora. A saber, si la acuarela tiene demasiada agua, la intensidad

repositorio universidad

de los colores será muy débil. Pero, además, cada técnica conlleva unos procedimientos propios.

Por ejemplo, el proceso de creación en óleo involucra la superposición de capas, comenzando con las menos grasas y avanzando hacia las capas cuyo contenido en aceite es mayor, para evitar problemas como el agrietamiento del material. Luego, el alumnado debe disponer del conocimiento y las aptitudes técnicas necesarias para convertir aquello que tiene en mente en realizaciones concretas, y el grado de consecución dependerá, en gran parte, de ello (Eisner, 2000, p. 94).

Huelga decir que el arte es una forma particular de conocer y comprender el mundo, ya que permite organizar, interpretar y expresar experiencias complejas que no siempre pueden ser comunicadas mediante el lenguaje verbal (Gardner, 1994). En este sentido, el arte abstracto, al renunciar a la representación literal de la realidad, permite generar un espacio libre de juicios normativos, donde la intuición, la originalidad, la síntesis o la simbolización van a contribuir al desarrollo de la flexibilidad cognitiva y el pensamiento divergente (Palleiro-Sánchez, 2023). De hecho, la irrupción del arte abstracto a principios del pasado siglo supuso una ruptura con las convenciones visuales establecidas y permitió la exploración de nuevas posibilidades formales (estéticas) y conceptuales (Bamford, 2006).

Precisamente, en el campo de las artes plásticas, subraya Aumont (1992, p. 290), el término abstraer describe la intención del autor de excluir lo concreto de la imagen (los valores extrínsecos) para centrarse, exclusivamente, en los elementos compositivos (los valores intrínsecos): forma, color, ritmo, textura, proporción, etcétera. Para él, esta tesis ha llevado a considerar que el arte abstracto, sobre todo el pictórico y el escultórico, es en verdad mucho más concreto que el arte representativo o figurativo, puesto que no está sujeto a la analogía, esto es, a los pactos culturales de representación, y trabaja la materia de una forma más directa y perceptible, lo que ha generado una polémica teórica acerca del estatus de la imagen en relación con la realidad visible.

Por otra parte, la imagen abstracta ha puesto de relieve una cuestión antigua, que a menudo había sido relegada a propósito de la imagen representativa: la cuestión de la expresión. Si bien son numerosas las definiciones acerca de la expresión, en tanto su significado varía según los valores estéticos predominantes en cada sociedad, proponemos a título de definición funcional la dada por Aumont (1992, p. 299): la expresión se dirige al espectador, sea individual o más anónimo, y transmite significados que trascienden la propia obra, mediante el uso de técnicas específicas y medios que afectan a la apariencia de la obra como la materia, las formas y los valores plásticos.

repositorio universidad

Asimismo, en este punto se hace necesario apuntar la definición subjetiva de expresividad, a la que Aumont (1992) se refiere como:

> es expresivo lo que expresa a un sujeto, en general el sujeto creador. Esta definición es relativamente reciente en sentido histórico, pues supone, no sólo que se haya reconocido la categoría de sujeto, sino que se le haya reconocido el derecho a la expresión singular […] La idea de que puede uno expresarse, expresar su *yo*, apenas se remonta más acá del romanticismo y no se insistirá bastante en subrayar esto en una época en la que, por el contrario, la expresión de la subjetividad se considera normal e incluso deseable, hasta el punto de integrarse en los objetivos de la escuela. (p. 295).

Desde esta perspectiva, la figura del educador desempeña un papel clave en el desarrollo de la expresión artística del alumnado, pues será quien enseñe a mirar, percibir, idear, hacer, sentir, transmitir, reflexionar, etcétera (Eisner, 2015). Y dentro del contexto educativo dos de las principales estrategias que se van a implementar son la creación y la interpretación. De acuerdo con Fontal et al. (2015), la creación es un acto de generación donde no hay una reproducción de un modelo dado, mientras que la interpretación o recreación es un acto que se inicia y justifica en un modelo que será subjetivado en gran parte o en ciertos aspectos concretos, dando lugar también a un nuevo producto.

De modo que la interpretación puede definirse como una forma de creación en la que el objetivo principal pretende dejar patente la subjetividad de la percepción, apelando a la sensibilidad del alumnado. Su articulación en el aula permite trabajar la producción subjetiva desde la comprensión estética y el análisis de la obra, al tiempo que enriquece y fortalece la conexión entre la persona y la cultura visual de la que forma parte.

Por último, el objetivo principal es reflexionar sobre de qué forma las artes plásticas y en especial la pintura y la escultura abstractas, facilitan experiencias de aprendizaje significativas y ajustadas en el alumnado con necesidades educativas especiales.

En particular, se presenta el proyecto ExpresARTE como iniciativa para posibilitar la adquisición y el desarrollo de habilidades y actitudes comunicativas, emocionales y sociales a través de la producción artística. Desde un punto de vista metodológico, el proyecto se fundamenta en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPy), un método pedagógico que busca impulsar el aprendizaje ajustado y activo a través de la realización de proyectos que resulten atractivos y enriquecedores para el alumnado, lo que le va a permitir poner a prueba sus competencias clave en un contexto que tiene aplicación en el mundo real (Hernández, 2007).

repositorio universidad

Esta iniciativa surge, además, como respuesta a las inquietudes profesionales del personal docente y para mejorar la calidad educativa del Centro incorporando nuevas estrategias y recursos al proceso educativo.

DESARROLLO

El Colegio Público de Educación Especial (CPEE) María Soriano de Madrid es un centro de referencia regional en la atención a personas con discapacidad motora en diferentes grados, asociada generalmente a otras disfuncionalidades y patologías, y cuyas necesidades educativas no pueden ser atendidas dentro de los planes de atención a la diversidad de los centros ordinarios de la Comunidad de Madrid sostenidos con fondos públicos. El Plan de Atención a la Diversidad (PAD) puede definirse como el documento donde se concreta el conjunto de:

> actuaciones, adaptaciones al currículo, medidas organizativas, apoyos y refuerzos que un centro diseña, selecciona y pone en práctica para proporcionar, tanto al conjunto del alumnado del centro la respuesta más ajustada a sus necesidades educativas generales y particulares, como a las propias dificultades que puede suponer la enseñanza de ciertas áreas o materias, intentando prevenir posibles dificultades de aprendizaje. (Dirección General de centros docentes de la Comunidad de Madrid, 2023, p. 3).

Ciertamente, la realidad educativa obliga a prestar especial atención a la diversidad del alumnado con el fin de planificar medidas educativas que faciliten una respuesta adaptada a sus necesidades y características individuales, y en especial a aquellas personas que presentan necesidades educativas especiales (NEE). Conforme a la Ley 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, se considera alumnado con NEE aquel que afronta algún tipo de barrera que limita su aprendizaje, acceso, presencia o participación en la vida escolar derivada de su discapacidad (física, intelectual o mental), y requiere determinadas medidas educativas específicas (*Boletín Oficial del Estado* [*BOE*], 2006, 4 de mayo, p. 17180).

A efectos del Decreto 23/2023, de 22 de marzo, por el que se regula la atención educativa a las diferencias individuales del alumnado en la Comunidad de Madrid, se aprecian entre las indicadas las derivadas de discapacidad intelectual, discapacidad motora, discapacidad auditiva y visual, trastorno del espectro autista, trastornos específicos del lenguaje que afecten a la comprensión y la expresión, trastornos graves de conducta y pluridiscapacidad (*Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid* [*BOCM*], 2023, 24 de marzo, p. 17).

repositorio universidad

De hecho, cuando las necesidades educativas no puedan atenderse convenientemente en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios, podrá proponerse una escolarización en la modalidad de educación especial, bien en unidades de Educación Especial ubicadas en centros ordinarios, bien en centros específicos de Educación Especial (*BOCM*, 2023, 24 de marzo). Las enseñanzas de esta modalidad educativa se ordenarán en las siguientes etapas: Educación Infantil Especial (3-6 años), Educación Básica Obligatoria (6-18) y Talleres Formativos, que se corresponden con los programas formativos para la transición a la vida adulta (*BOCM*, 2022, 15 de febrero). Actualmente, el CPEE María Corredo escolariza a personas con edades comprendidas entre los tres y los veintiún años, cubriendo así las tres etapas específicas de la educación especial del sistema español.

En cuanto al régimen de estancia en el Centro, este puede ser residencial o externo, según las características socio-familiares y sanitarias del alumnado. Todo el alumnado derivado al Centro por el Servicio de Apoyo a la Escolarización Específica de la DAT (Direcciones de Área Territorial) es valorado por una comisión interdisciplinar para determinar sus necesidades particulares en todos los ámbitos y poder así diseñar una propuesta educativa individualizada. Cada DAT gestiona y organiza la escolarización en centros públicos de un área geográfica concreta de la Comunidad de Madrid.

De ahí que las personas escolarizadas en el Centro procedan, principalmente, del distrito de Carabanchel y de las zonas de influencia próximas, si bien el alumnado que se encuentra en régimen de internado procede en su mayoría de otros distritos e incluso de otras localidades de la Comunidad de Madrid debido a las características socio-familiares y sanitarias que presentan. En este sentido, el Centro se caracteriza por disponer de ámbitos interrelacionados: educativo, residencial, sanitario y social.

Uno de los objetivos del Proyecto Educativo (PE) fijado para el curso 2023-2024 fue potenciar el desarrollo de capacidades vinculadas con la expresión a través del lenguaje artístico. Aquí, el arte adquiere particular relevancia, pues proporciona un cauce diferente, variado y flexible para que nuestro alumnado se relacione y comunique con el mundo exterior con mayor libertad, posibilitando de esta forma el intercambio de ideas, vivencias, sentimientos y emociones. De hecho, la educación artística también forma parte del currículo de las distintas etapas de educación especial, adaptándolo, claro está, a las necesidades y características específicas de este tipo de alumnado (Cabrerizo y Rubio, 2007).

Por ejemplo, la etapa de Educación Infantil Especial toma como referencia el currículo de educación infantil y la etapa de Educación Básica

repositorio universidad

Obligatoria, el currículo de educación primaria. Bajo este enfoque, el currículo proporciona informaciones concretas acerca de qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y qué, cuándo y cómo evaluar (Coll y Martín, 2006).

A pesar de que la educación reconoce la importancia que tienen las artes en el desarrollo integral y armónico de la persona, no siempre procuramos entornos ajustados y motivadores. En este contexto surge el proyecto ExpresARTE como una iniciativa del equipo educativo para intentar dar respuesta no solo a las inquietudes artísticas del alumnado, sino también del profesorado, y al mismo tiempo enriquecer la práctica docente mediante la incorporación al proceso educativo de nuevas estrategias metodológicas. Según Díaz y Hernández (2010), en educación cuando hablamos de metodología nos referimos al conjunto de estrategias, procedimientos, técnicas y recursos que utiliza el profesorado de manera organizada, planificada e intencional con la finalidad de posibilitar el aprendizaje de la persona y el logro de los objetivos planteados.

Entre las distintas metodologías pedagógicas, destacan aquellas conocidas como metodologías activas o activo-participativas, una modalidad metodológica que promueve la participación activa, reflexiva y autónoma de la persona. Este tipo de metodología requiere de modificaciones no solo en la manera de concebir e implementar el propio proceso de enseñanza y aprendizaje, sino también en cuanto al sujeto de la acción educativa (Delors, 1996). Así, a diferencia de las metodologías tradicionales, donde el docente es el principal transmisor de conocimiento y el discente, un receptor pasivo, las metodologías activas se centran en el discente como agente activo y responsable de su aprendizaje (Díaz y Hernández, 2010).

En particular, ExpresARTE se fundamenta en el Aprendizaje Basado en Proyectos, una metodología activa y cooperativa que organiza el aprendizaje alrededor de proyectos que responden a una necesidad, pregunta o desafío. Estos proyectos integran conocimientos teóricos y prácticos de varias áreas del currículo y culminan en una producción final (Thomas, 2000). En este punto es importante diferenciar entre cooperar y participar, pues, aunque puede parecer que ambos términos significan lo mismo, no es así exactamente. De acuerdo con Díaz y Hernández (2010), cooperar implica responsabilidad individual y grupal: cada miembro del grupo aporta algo que es necesario para poder alcanzar un objetivo compartido. La cooperación se considera, pues, una forma avanzada de participación que genera aprendizaje social y colectivo.

Asimismo, conviene diferenciar entre Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPy) y Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Si bien comparten algunos rasgos, ambas metodologías tienen finalidades, procesos y enfoques

repositorio universidad

distintos. De manera sucinta, el ABP se puede definir como una metodología activa que se centra en la resolución de un problema real, de tal manera que se organiza el aprendizaje del alumnado en torno a la búsqueda de información y la formulación de posibles soluciones (Hernández, 2007).

En nuestro caso, el proyecto final consistió en la presentación pública de una exposición de las obras creadas por el alumnado de las tres etapas educativas, entre las que podemos encontrar referencias a las pinturas abstractas de Vasili Kandinsky, Piet Mondrian y Jackson Pollock o las formas sinuosas de las esculturas de Alexander Calder, Salvador Dalí y Joan Miró, artistas que han renunciado a la representación literal del mundo para ofrecernos nuevas formas de experiencia (Figura 1).

Precisamente, en el contexto de nuestro Centro este tipo de obras plásticas permite al alumnado la exploración libre de materiales (arcilla, papel maché, cartón, témperas, ceras…) y técnicas/herramientas (pincel, rodillo, espátula, etcétera), así como la estimulación sensorial y perceptiva e incluso la regulación emocional y la capacidad simbólica (Garber, Guay y Burnette, 2024). Es importante, pues, que el alumnado de Educación Especial pueda descubrir a través de la experimentación el valor expresivo y creativo de los propios materiales y técnicas.

Para albergar las obras, el aula polivalente se transformó en una amplia sala expositiva organizada en espacios diferenciados según disciplinas, temas y autores. Además, se instaló una gran pantalla donde se proyectaron imágenes de distintos momentos del proceso de creación de las obras, como fotografías y vídeos realizados por los educadores (Figura 2).

FIGURA 1. *Algunas de las obras realizadas para la exposición ExpresARTE. (Madrid, 2024)*



Fuente: Fotografías realizadas por el personal del Centro.

repositorio universidad

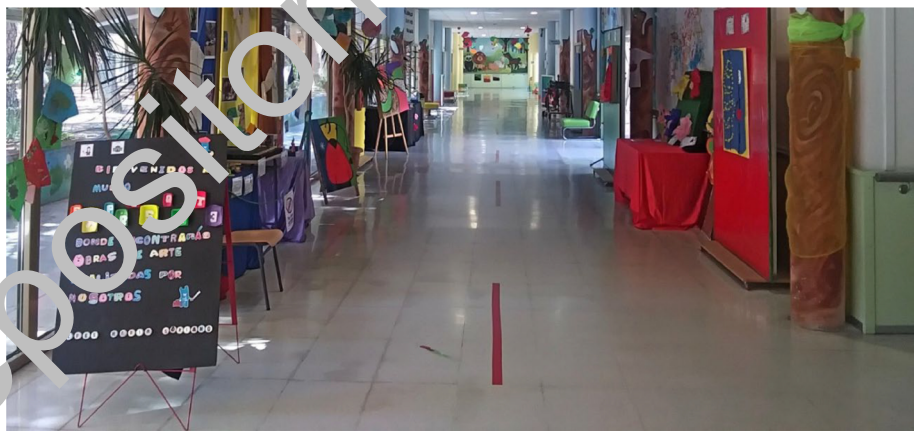
FIGURA 2. ***Alumnado del CPEE María Soriano ejecutando tres de las obras de la exposición. (Madrid, 2024)***



Fuente: fotografías realizadas por el personal del Centro.

Una vez finalizada la exposición, que se desarrolló entre el 20 y el 24 de mayo de 2024, se habilitaron diferentes espacios del edificio para acoger y exhibir durante más tiempo parte de las producciones realizadas (Figura 3).

FIGURA 3. Pasillo central del CPEE María Soriano con obras de la exposición ExpresARTE. (Madrid, 2024)



Fuente: fotografías realizadas por el personal del Centro.

Como parte de la propuesta educativa diseñada, se llevó a cabo la actividad "Un día en el museo" donde el alumnado pudo recrear una actividad

repositorio universidad

tan cotidiana como es la visita a un museo. Aunque el aprovechamiento de los recursos que ofrece la comunidad, como museos, centros culturales o instalaciones deportivas, resultan fundamentales para promover la inclusión, el respeto a la diversidad y la participación activa, en la práctica no siempre es posible organizar este tipo de actividades para determinados colectivos, sobre todo grandes dependientes. Esto se debe, principalmente, a que su puesta en marcha implica una importante inversión de recursos tanto económicos (transporte adaptado, alquiler de vehículos…) como humanos (voluntarios, monitores y personal de apoyo especializado…).

Para superar estas barreras y garantizar que el alumnado pudiera vivir una experiencia lo más completa y real posible, se diseñó un entorno cuidadosamente preparado. Por ejemplo, el alumnado debía contar con su propia entrada y presentarla en una taquilla habilitada al efecto, reproduciendo así el proceso habitual de acceso a un museo. Una vez en el interior, los participantes pudieron disfrutar de un recorrido por las distintas secciones de la exposición, acompañados por el personal docente y otros profesionales del Centro.

Durante toda la actividad se tuvieron en cuenta las características específicas de los grupos, así como las particularidades individuales (ritmo, inquietudes, capacidades…), seleccionando aquellos recursos más adecuados y ofreciendo experiencias de aprendizaje enriquecedoras en un entorno diferente al del aula. Asimismo, la interacción con otros compañeros y profesionales contribuyó al fortalecimiento de habilidades sociales, relacionales y comunicacionales.

Con el desarrollo de esta iniciativa se buscó que el alumnado del Colegio Público de Educación Especial María Soriano alcanzara la totalidad de los objetivos de etapa establecidos en el Decreto 36/2022, de 8 de junio, por el que se establece para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Infantil, priorizando los siguientes según las características y necesidades del alumnado (*BOCM*, 2022, 9 de junio, p. 17):

d) Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.
e) Desarrollar capacidades relacionadas con emociones y afectos.
f) Relacionarse con los demás en igualdad y adquirir pautas de convivencia y de relación, así como aprender a ponerse en el lugar del otro y la resolución de conflictos, evitando cualquier tipo de violencia.
g) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.

Asimismo, entre los objetivos planteados se incluyó, para el profesorado involucrado en el Proyecto, impulsar la iniciativa y capacidad creadora, y para

repositorio universidad

las familias, facilitar su implicación en la vida del centro (Colegio Público de Educación Especial [CPEE] María Soriano, 2024, p. 63). Aquí, el papel del profesorado, así como el resto de la comunidad educativa (equipo directivo, familias, personal no docente), fue crucial para el buen desarrollo del Proyecto, pues proporcionó en todo momento apoyo, orientación y retroalimentación.

En cuanto a la temporalización, ExpresARTE comenzó a gestarse en septiembre de 2023 y finalizó en junio de 2024. Las principales fases o etapas del Proyecto fueron tres (CPEE María Soriano, 2024, p. 62). La fase primera o fase de preparación (septiembre-diciembre) consistió en la creación de los grupos de trabajo, atendiendo a las características y potencialidades del alumnado, y la asignación de tareas y el establecimiento de rutinas de aula. Recordemos que en el Proyecto participó todo el alumnado de las tres etapas de Educación Especial, en mayor o menor grado: tres aulas de Infantil, diez aulas de Básica y dos aulas de Talleres Formativos.

La fase segunda o fase de creación (enero-mayo) se dirigió a la elaboración de las obras, repartidas en dos categorías: pintura y escultura, así como el diseño y la organización de la exposición. Con respecto a la ejecución de las obras, cabe señalar que el tiempo dedicado fue de dos/tres horas semanales aproximadamente y algunas de las estrategias metodológicas aplicadas fueron el modelado, basado en la observación, y el moldeamiento, focalizado en el refuerzo positivo de una conducta deseada (Díaz y Hernández, 2010).

Por último, la fase tercera (junio) comprendió la evaluación tanto del alumnado (desempeño individual y grupal, habilidades sociales y relacionales, etcétera) como del Proyecto. Para la evaluación del alumnado se emplearon instrumentos de evaluación como listas de cotejo/rúbricas y técnicas como la observación directa y sistemática o la autoevaluación (CPEE María Soriano, 2024, p. 64). En cuanto a la evaluación de la práctica docente, esta se realizó en febrero durante las sesiones de revisión de la Programación General y en junio con la redacción de la memoria anual. Para ello, se elaboró una matriz DAFO para identificar las principales debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades.

En este sentido, cabe señalar que las artes constituyen un recurso fundamental y complementario de la metodología pedagógica del Centro que, entre otros aspectos, permite crear un clima de afectividad, seguridad y confianza, además de fomentar la inclusión y participación del alumnado, sus familias y la comunidad en general.

No obstante, resulta imprescindible subrayar que, para un desarrollo pleno de las competencias creativas del alumnado, la experiencia artística debe abarcar tanto el rol de productor como de espectador/receptor de obras artísticas. Ciertamente, tal y como defiende Eisner (2015), cuando una persona contempla una obra de arte, como en el caso de una pintu-

repositorio universidad

ra, una escultura o una fotografía, pone en marcha una serie de procesos cognitivos complejos que incluyen desde la sensibilidad perceptiva hasta la reflexión acerca de significados simbólicos. Pero es en su faceta como creador de un producto artístico cuando la persona se implica activamente en procesos de exploración mental, expresión emocional y construcción de sentido personal. No se trata, pues, de repetir modelos preestablecidos ni replicar de forma mecánica una obra dada, sino de promover la creación de un producto original y personal.

Acaso y Megías (2017) ya advertían en *Art Thinking: Cómo el arte puede transformar la educación* que la imitación o copia de una obra no se considera educación artística. Aunque pertinente, tal afirmación es también matizable. Si bien el aprendizaje de técnicas y procedimientos puede resultar valioso en la medida en que proporciona herramientas expresivas, y tarde o temprano el alumnado necesita aprender a prestar atención a las relaciones cualitativas que se despliegan en el curso de la acción creadora (Eisner, 2015), reducir la educación artística exclusivamente a eso conlleva incurrir en un enfoque superficial, alejado de las verdaderas potencialidades transformadoras del arte. Como expone Efland (2002), la experiencia artística debe permitir a la persona explorar quién es y qué siente y, lo que es más importante, comunicarlo de manera singular.

Para finalizar este apartado, queremos subrayar que en el contexto de nuestro Centro sería conveniente ampliar los referentes artísticos incorporando a creadores que, aun estando fuera del modelo normalizado de artista, han logrado trascender en sus respectivos campos, como la pintora surrealista Frida Kahlo (Jamis, 2018), una de las figuras icónicas del siglo XX, el escultor sordociego Andrés Clariana (Organización Nacional de Ciegos de España [ONCE], 2025), cuyas obras abstractas se caracterizan por el uso de planos rectos y alargados, Keith Salmon (2025), pintor con discapacidad visual especializado en paisajes abstractos, o Judith Scott, artista textil con síndrome de Down y sordera profunda (Pérez, 2017).

Estas referencias, que abarcan diferentes disciplinas, técnicas y estilos, no solo cuestionan las nociones tradicionales de talento, sino que también invitan a reflexionar sobre la diversidad de experiencias humanas que se expresan a través del arte (Vargas y López, 2020).

CONCLUSIONES

Si entendemos la educación como un compendio de acciones encaminadas a potenciar el desarrollo integral de la persona, debemos tener presente la importancia que las artes tienen en el ámbito educativo, más

repositorio universidad

allá del territorio delimitado por el currículo académico. De hecho, el arte es una forma particular de percibir, conocer y comprender el mundo, ya que permite organizar, interpretar y expresar experiencias complejas que no siempre pueden ser comunicadas mediante el lenguaje verbal, oral o escrito. En este sentido, el arte abstracto, al renunciar a la representación literal del mundo visual, permite generar un espacio libre de juicios formales, abriendo nuevos caminos expresivos tanto conceptuales como estéticos.

Por otra parte, aunque la creatividad no es territorio exclusivo del arte es en ese ámbito donde se manifiesta más expresivamente. Del mismo modo, si bien el producto creativo es donde la creatividad se manifiesta de una manera más concreta y tangible, es el proceso creativo el que va a permitir alcanzar ese resultado. Y, lo que es más importante, dicho proceso, al igual que cualquier otro, puede ser aprendido y enseñado. Es por ello por lo que la creatividad es susceptible de ser generada, estimulada y reproducida mediante ambientes favorables y estimulantes, tanto para el desarrollo de las capacidades creativas como para su manifestación.

Como consecuencia, para un desarrollo pleno de las capacidades creativas del alumnado, resulta imprescindible que la experiencia artística abarque tanto el rol de espectador/receptor de obras artísticas, donde la persona pone en marcha una serie de procesos cognitivos complejos que incluyen desde la sensibilidad perceptiva hasta la reflexión acerca de significados simbólicos, como de productor, pues es precisamente, en su faceta de creador cuando el alumnado se implica activamente en procesos de exploración mental, expresión emocional y construcción de sentido personal. Luego, organizar las cualidades visuales de una pintura, una escultura o una fotografía es también un proceso dirigido por el pensamiento. Bajo este enfoque, la figura del educador es crucial, ya que será quien enseñe al alumnado a percibir, reflexionar, crear o transmitir ideas, emociones y sentimientos a través de producciones artísticas.

Por consiguiente, la experiencia artística no puede limitarse a la repetición de modelos preestablecidos ni a la replicación de forma mecánica de una obra dada, sino a la promoción de la creación de un producto original y personal. Ciertamente, aun cuando el aprendizaje de determinadas destrezas y habilidades técnicas puede resultar valioso en la medida en que permite materializar aquello que se tiene en mente, reducir la educación artística exclusivamente a la adquisición de aptitudes técnicas conlleva incurrir en un enfoque superficial, alejado de las verdaderas potencialidades transformadoras del arte.

repositorio universidad

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acaso, M., y Megías, C. (2017). *Art Thinking: Cómo el arte puede transformar la educación*. Paidós.

Arnheim, R. (2002). *Arte y percepción visual: Psicología del ojo creador*. Alianza.

Aumont, J. (1992). *La imagen*. Paidós.

Bamford, A. (2006). *The Wow Factor: Global research compendium on the impact of the arts in education* [The Wow Factor: Compendio mundial de investigación sobre el impacto de las artes en la educación]. Waxmann Verlag.

Betancourt, J. (2007). Condiciones necesarias para propiciar atmósferas creativas. *Revista de Psicología Científica*, 9(20). https://psicologiacientifica.com/creatividad-en-la-educacion

Boletín Oficial del Estado [BOE] (2006, 4 de mayo). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE, (106), de 4 de mayo de 2006, 17158-17207. Jefatura del Estado, Madrid. https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899

Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid [BOCM] (2022, 15 de febrero). *Ley 1/2022, de 10 de febrero, Maestra de Libertad de Elección Educativa de la Comunidad de Madrid*. BOCM, (38), de 15 de febrero de 2022, 15-32. Consejería de Presidencia, Justicia y Administración Local, Madrid. https://gestiona.comunidad.madrid/wleg_pub/servlet/Servidor?opcion=VerHtml&nmnorma=12495

Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid [BOCM] (2022, 9 de junio). *Decreto 36/2022, de 8 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Infantil*. BOCM, (134), 9 de junio de 2022, 15-47. Consejería de Presidencia, Justicia y Administración Local, Madrid. https://gestiona.comunidad.madrid/wleg_pub/servlet/Servidor?opcion= VerHtml&nmnorma=12701

Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid [BOCM] (2023, 24 de marzo). *Decreto 23/2023, de 22 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se regula la atención educativa a las diferencias individuales del alumnado en la Comunidad de Madrid*. BOCM, (71), de 24 de marzo de 2023, 10-39. Consejería de Presidencia, Justicia y Administración Local, Madrid. https://gestiona.comunidad.madrid/wleg_pub/servlet/Servidor?opcion= VerHtml&nmnorma=13164

Cabrerizo, J. y Rubio, M. J. (2007). *Atención a la diversidad. Teoría y Práctica*. Pearson.

Cenaf, R. y Fontal, O. (2010). *Cómo enseñar arte en la escuela*. Síntesis.

Colegio Público de Educación Especial María Soriano. (2024). *Programación General Anual 2023-2024*. Inédito. Colegio Público de Educación Especial María Soriano, Madrid.

Coll, C., y Martín, E. (2006). *Psicología de la educación y práctica educativa*. Graó.

Colom, A. J., Castillejo, J. L., Pérez, M. P., Rodríguez, T., Sarramona, J., Touriñán, J. M. y Vázquez, G. (2012). Creatividad, educación e innovación: emprender

repositorio universidad

la tarea de ser autor y no sólo actor de sus propios proyectos. *Revista de Investigación en Educación,* 10(1), 7-29. https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/1906

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Servicio de Publicaciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós (Versión Original, 1934).

Díaz, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje signif[illegible]ativ[illegible]* McGraw-Hill.

Dirección General de Centros Docentes de la Comunidad de Ma[illegible]id (2023). *Instrucciones de la Dirección General de Centros Docentes relativas [illegible]ela[illegible]oración y revisión del Plan de Atención a la Diversidad de los centros ed[illegible]cativ[illegible]sostenidos con fondos públicos de educación infantil y primaria y ed[illegible]ció[illegible]secundaria de la Comunidad de Madrid*. https://www.comunidad.ma[illegible]rid/s[illegible]es/default/files/doc/educacion/instrucciones_de_19_de_julio_de_2[illegible]_[illegible].pdf

Efland, A. D. (2002). Art and Cognition: Integrati[illegible]he Visual Arts in the Curriculum [Arte y cognición: integración de las [illegible]rtes visuales en el currículo]. Teachers College Press.

Eisner, E. W. (2000). *Educar la visión artís[illegible]ca*. [illegible]aidós.

Eisner, E. W. (2015). *El arte y la creació[illegible] de l[illegible]nente*. Paidós.

Fontal, O., Gómez, C. y Pérez, S. (2015). *Didáctica de las artes visuales en la infancia*. Paraninfo.

Gardner, H. (1994). *Educac[illegible]ín [illegible]rtís[illegible]ca y desarrollo humano*. Paidós.

Gerber, B. L., Guay, D. M. y Burnette, J. (2024): Reaching and Teaching Students with Special Ne[illegible]ds Th[illegible]ough Art [Llegando y enseñando a estudiantes con necesidades esp[illegible]ciales a través del arte]. Routledge.

Hernández, F. (20[illegible]7). *Metodologías activas para la formación de competencias*. Graó.

Jamis, R. (2018). *Frida Kahlo*. Circe.

Organizac[illegible]ín Nacional de Ciegos de España [ONCE] (2025). *Autores: Andrés Clar[illegible]me de Bru de Sala*. https://museo.once.es/autores/andres-clariana-de-bru

Palle[illegible]o-Sá[illegible]nchez, P. (2023). El arte abstracto en la alfabetización visual del Técnico Superior en Educación Infantil: Una propuesta didáctica. En A. Sánchez y A. Quintero (Coords.), *Educación hacia el futuro: enfoque STEAM, ciencias de la salud y deporte* (pp. 876-900). Dykinson.

Pérez, M. R. (2017). Trastornos mentales y creación artística. *Papeles de cultura contemporánea*, (20), 6-16. https://www.ugr.es/~hum736/PDF/Hum736-n20.pdf

Pérez, S. (2015). El concepto de Interpatrimonios. Intercambio cultural como resumen de la inclusión social en el patrimonio para el colectivo sordo. *ICOFON Study Series. Nouvelles tendances de la muséologie*, 43(B), 195-220. https://doi.org/10.4000/iss.476

repositorio universidad

Pérez, L. y Domínguez, P. (2005). La estimulación cognitiva a través del modelo de las inteligencias múltiples. En T. A. Tripero, A. I. Peña y V. Santiuste (Coords.), *Necesidades educativas específicas y atención a la diversidad* (pp. 109-133). Servicio de Publicaciones de la Comunidad de Madrid.

Romo, M. (1997). *Psicología de la creatividad*. Paidós.

Salmon, K. (2025). *Fine Abstract Scottish Landscape Art by Keith Salmon* [Arte paisajístico escocés abstracto de Keith Salmon]. https://www.keithsalmon.org/about-keith-salmon/

Taylor, C. W. (1972). *Climate for creativity* [Clima para la creatividad]. Pergamon.

Thomas, J. W. (2000). A Review of Research on Project-Based Learning [Una revisión de la investigación sobre el aprendizaje basado en proyectos]. The Autodesk Foundation.

Vargas, D. y López, O. (2020). Experiencias de artistas con discapacidad frente a la promoción de la inclusión social. *Arte, Individuo y Sociedad*, 32(1), 31-44. https://doi.org/10.5209/aris.60622

repositorio universidad

repositorio universidad

10.

MUSEO EN DISPUTA: PRÁCTICAS ARTÍSTICAS DECOLONIALES EN DANIELA ORTIZ Y SANDRA GAMARRA

Nara Méndez López

INTRODUCCIÓN

Las luchas decoloniales se han articulado en variadas áreas, siendo frecuentes en el ámbito de la militancia, la teoría e investigación en ciencias sociales, la creación artística y, recientemente, la praxis museística. En relación con estas premisas, el propósito del presente texto es articular una reflexión en torno a las propuestas decoloniales emergentes a lo largo del siglo XXI en el marco de la institución museística del Estado español, a partir de los trabajos de las artistas peruanas Daniela Ortiz y Sandra Gamarra.

DESARROLLO

La teoría decolonial nace asociada a la esfera historiográfica, pudiendo diferenciar en su seno diferentes escuelas. Dentro de todas ellas es la teoría decolonial latinoamericana la que ocupa la centralidad de los análisis posteriormente realizados, dado que son los marcos de pensamiento de los que se nutren las dos artistas que analizaremos en los próximos párrafos: Daniela Ortiz y Sandra Gamarra.

Desde 1492, con la irrupción del Reino de España en América Latina y la consiguiente instauración de los virreinatos, dos realidades colisionan y en su vínculo de contrarios se abre una fractura sostenida en una dualidad de opuestos: de opresor y oprimido; de súbdito y soberano. La causa de esta brecha no viene dada únicamente por el proceso de colonización, entendido

repositorio universidad

como toma física del territorio por fuerza, sino también por la ulterior fase de colonialidad, la cual se materializa en una verticalidad jerárquica traducida en una imposición de las formas de saber del colonizador (Andrade Guevara, 2019, p. 138).

A partir de aquí se gesta un patrón de dominación materializado en términos morales, étnicos, raciales y económico-industriales, lo que Aníbal Quijano (2019) ha dado en denominar como la colonialidad del poder, que es aquella que se da en la coyuntura de la explotación fundamentada en una estructura de centro-periferia, y pasa por el control y el desplazamiento de la riqueza de los países dominados a los dominantes (Andrade Guevara, 2019, 140). De acuerdo a esta lógica, se instaura una jerarquía de superioridad que se desplaza hasta el plano del conocimiento, significando esto que los paradigmas de erudición generados en los países del Norte global, e históricamente colonizadores, dentro de los que se encuentra el continente europeo, se impone sobre las formas de saber del sur global, quedando este aislado, confinado y excluido, es decir sumido en un proceso que se ha dado en denominar colonialidad del saber (Mejías Herrera, 2023, p. 187).

Esta realidad encuentra múltiples mecanismos de legitimación siendo el museo uno de ellos, una institución que hunde sus raíces en el contexto de auge de la carrera colonial para dar cabida a sus tesoros saqueados durante sus expediciones y que, históricamente, se ha instituido como un productor de narrativas e imaginarios (Alcaide-Ramírez, 2025, p. 278). La envergadura de este proceso se traduce en severas formas de violencia que pasan, fundamentalmente, por la negación de un espacio de enunciación para el Otro subordinado, correspondiéndose este con las comunidades de los países colonizados.

En respuesta a este curso de la historia, un sentir coral de lucha ha irrumpido en la institución museística durante las últimas décadas, aunque fortalecida durante el vigente lustro, bajo la voluntad de descolonizar los museos. Allende la complejidad que representa tal anhelo, a la que aludiremos de forma sucinta, a lo largo de los próximos párrafos tomaremos como referencia el trabajo de Daniela Ortiz y Sandra Gamarra, estrechamente ligado a la crítica colonial, para reflexionar acerca de las estrategias desplegadas en relación con la coyuntura museística del Estado español y su legado colonial.

Análisis de casos: Daniela Ortiz

Daniela Ortiz (Perú, 1985) desempeña una labor creativa formalizada en múltiples canales, en los que son habituales las propuestas pictóricas, las ilustraciones, la fotografía o la producción videográfica. Temáticamente su

repositorio universidad

trabajo se identifica por reivindicar una sólida lectura política que pivota en torno a la crítica a la hegemonía de la colonialidad en el contexto europeo, a la cual recurre para exponer las políticas abusivas de los sistemas de control migratorios diseñadas tanto por la Unión Europea como por los Ministerios del Interior de cada país, en particular de España, así como la retórica imperial vigente en la simbología desplegada por el Estado o en la normativa y legislación nacional (Ortiz, 2015).

Para su puesta en práctica recurre a metodologías asociativas y cooperativas, fundamentalmente con artistas, o colectividades militantes, del mismo modo que con los espectadores, a los que se dirige frecuentemente en una dinámica relacional que dota de sentido completo sus propuestas. En la presente disertación son dos sus proyectos artísticos seleccionados para su análisis: *Homenaje a los caídos* (2012) y *Réplica* (2014-2015).

Homenaje a los caídos (2012)

Samba Martine fue una ciudadana congoleña que había llegado a Melilla en el año 2011, ciudad en la que fue detenida y desde allí trasladada al Centro de Internamiento de Extranjeros de Aluche, Madrid, donde, tras varias pruebas es diagnosticada con VIH. Pese a sus reiteradas solicitudes de asistencia médica, estas le fueron negadas hasta el mismo día de su fallecimiento, cuando finalmente fue trasladada al Hospital 12 de Octubre (Ruano Blanco, 2023, parr. 3). El caso de Samba se convirtió en mediático gracias a la lucha de su familia y de grupos sociales que se aglutinaron en busca de una sentencia penal que permitiese poner fin a las irregularidades y agresiones amparadas por la Ley de extranjería en España.

En su obra *Homenaje a los caídos* (2012), Daniela Ortiz transita un itinerario en solitario por la ciudad de Madrid a lo largo del que visita diferentes emplazamientos vinculados con la retórica colonial y, alguno de ellos, también con el tránsito de Samba por el país (Bustamante Gutiérrez y Godoy Vega, 2014, p. 46-47), estos son: Plaza Colón; Calle Doctor Fleming; Centro de Internamiento de Extranjeros de Aluche y, por último, Hospital 12 de Octubre. Durante su recorrido, Ortiz porta entre sus manos una pancarta con un retrato de Samba Martine acompañado de la inscripción: "Samba Martine, tras 38 días detenida en el Centro de Internamiento de Aluche, murió en el Hospital 12 de Octubre".

La acción tiene lugar el Día de la Hispanidad, momento en el que la capital se viste de un ambiente festivo y que Ortiz entiende como un ejercicio de reivindicación de su identidad colonial-imperial (Monty, 2018, párr. 21). Sobre este escenario, la imagen de Samba levantada sobre las cabezas

repositorio universidad

de los transeúntes funciona como un ejercicio de reivindicación de su derecho a la vida que leyes excluyentes le arrebataron. La estrategia funciona como un acto de afecto que reclama una protección general para todos los sujetos sociales implicados en una causa similar. Este gesto guarda similitud con otras tácticas creativas de lucha, como la empleada por APEIS (Asociación Para el Empleo, Información y Solidaridad) (Expósito, 2009, p. 2-3) durante sus manifestaciones en 1994 en la que un conjunto de retratos de personas era erguido sobre las cabezas de los manifestantes reivindicando la problemática compartida que representaba el desempleo.

A lo largo de los hitos por los que transcurre su peregrinación busca demostrar que el sistema de control migratorio europeo, así como el espacio público, se construye sobre un aparato ideológico de herencias coloniales y se sostiene gracias a mecanismos de racismo y violencia institucional (Lozano, 2023, p. 46). La evidencia de este hecho nace que durante el transcurso de su itinerario la tensión vaya en aumento, siendo objeto de injurias y vejaciones e, incluso, de la amonestación por parte del cuerpo policial presente en la Plaza Colón, que la advierte de que la imagen que porta es problemática. Esta contestación general indica que Ortiz, con su Homenaje a los caídos es capaz de subvertir el orden instaurado en el espacio público durante los eventos celebratorios de la conmemoración nacional y, de forma particular, en la ceremonia de Homenaje a los caídos por España (Bustamante Gutiérrez y Godoy Vega, 2014, p. 46-47) en memoria de los españoles fallecidos durante sus servicios a las fuerzas armadas del Estado, un acto de apropiación del que se vale para denunciar el diferente valor que se asigna a unas vidas frente a otras y su derecho a ser conmemoradas.

Por último, pese a que la marcha de la acción esté estrechamente relacionada con Samba, constituye un periplo extrapolable al de otras muchas vidas de inmigrantes en los confines de nuestras fronteras, cuyo destino es subsumido en un abismo incierto de olvido y silencio. Es por ello, que la decisión de Ortiz de trabajar el caso de Samba incurre en una dislocación de la narrativa convencional, de acuerdo con la que población migrante del Estado, representada habitualmente bajo datos cuantitativos, es desechada en beneficio de una identidad y un nombre propio, una estrategia que le permite dimensionar la denuncia pública que proyecta a través de este trabajo.

Réplica (2014)

Réplica (2014) se presenta como una performance artística desarrollada en el espacio público de la Plaza de Cataluña, entorno presidido por el conjunto escultórico de Cayetano Buhigas a Cristóbal Colón, datado de

repositorio universidad

1882. La obra se compone de un fastuoso pedestal narrativo adornado de un amplio programa iconográfico condensado a través de un despliegue relivario, heráldico y escultórico, fábrica de varios artistas.

En la base, los relieves de bronce del zócalo quedan destinados a la narración de la planificación y gestación de la marcha de Colón en busca del Nuevo Mundo. A continuación, se levanta un complejo pedestal poligonal reforzado por parejas de estribos de entre los que emergen las personificaciones en bulto redondo de Cataluña, Aragón, Castilla y León. A sus lados, entre los conjuntos de los estribos, se insertan esculturas en las que se representa a ilustres figuras catalanas que habían prestado sus servicios durante el Descubrimiento de América, como Fray Bernardo Boyl. Todo ello se acompaña de medallones en bronce y se corona de un remate compuesto de cuatro esculturas en bronce de las carabelas, flanqueadas por pares de grifos sosteniendo las armas de Barcelona, sobre cada una de las cuales se yerguen Famas que portan entre sus manos las coronas de la inmortalidad para ofrecerlas a Colón (Subirachs i Burgaya, s.f.).

El segundo cuerpo del conjunto se conforma de una columna condecorada con dos anillos de broncería, el primero ubicado en el tercio inferior se completa con la inscripción: "Barcelona A Colón", mientras que el segundo, en el tercio superior, reza: "Gloria a Cristóbal Colón" (Galindo y Villa, 1894, p. 172). Encima de este, el fuste se remata con un capitel decorado con las alegorías de los cuatro continentes, sobre el que se alza la escultura de Cristóbal Colón, factura de Rafael Atché.

Este somero despliegue analítico nos habilita para concluir que el conjunto muestra una clara intención por reivindicar la vinculación de Cataluña con Cristóbal Colón y con la peripecia colonial (Subirachs i Burgaya, s.f.). Además, la pieza sirve como un ejercicio de exaltación de su figura, bajo una retórica de grandeza y progreso para, en aquel entonces, el Reino de España y precisamente de este énfasis se encarga la monumentalidad y la gramática alegórica del conjunto.

El foco de Ortiz se coloca sobre una de las composiciones escultóricas del primer cuerpo, dedicado a los personajes catalanes vinculados con la aventura colombina, específicamente la de Bernardo Boyl, un fraile y vicario apostólico de las Indias Occidentales, quien acompaña a Cristóbal Colón en su segundo viaje a América (Subirachs i Burgaya, s.f.). Tomando este dato como pretexto, el grupo escultórico representa la figura del fraile erguida, en posición evangelizadora y, arrodillado ante sus pies, una representación estereotipada de un indígena, con corona de plumas y vestido con un calzón o taparrabos, convertido en la representación visual de la colonialidad.

repositorio universidad

Es así como, al hilo de la efeméride del Día de la Hispanidad, el 12 de octubre del año 2014, la artista peruana se postra ante los pies de algunos de los manifestantes que, ataviados con condecoraciones patrióticas, celebran la conmemoración en la Plaza, para explicarles el significado histórico e ideológico del monumento. Como consecuencia es violentada, menospreciada o increpada con injurias por parte de algunos de los adeptos y manifestantes allí presentes.

El propósito de su performance es señalar la problemática intrínseca y la ideología subyacente detrás del uso de la imagen de Colón como símbolo del Estado español, en tanto que mecanismo de normalización del racismo, la colonialidad y la xenofobia (Aulestia, 2019, p. 162). Igualmente, esta pieza se adhiere a la reflexión efectuada en algunos de sus trabajos precedentes como: *NT* (2009); *CPT* (2012) y *Ofrenda* (2012) en torno a la festividad nacional, como una efeméride de exaltación colonial, bélica y de supremacía de la raza blanca (Roma, 2019, p. 3). Su convencimiento con respecto a esta pervivencia es férreo: "Es necesario mantener estos símbolos, tanto monumentos como festividades, en el espacio público para justificar la superioridad blanca y española y con ello continuar legitimando un sistema de control migratorio basado en la violencia y la explotación" (Monty, 2018, párr. 38).

Por lo tanto, es así como a través de su acción la artista pretende demostrar que, mientras desde Europa se enaltece la verticalidad entre colonizadores y colonizados, bajo una prerrogativa de acuerdo con la que occidente se alza como civilizador de las poblaciones del sur global a las que su moralidad y capital simbólico insta a salvar, las colonias y sus comunidades son vulnerabilizadas, desacreditadas y explotadas.

Ante esto, la mayor problemática reside en el silencio y la complicidad histórica de los que respaldan esta narrativa como única y verdadera. Por este motivo, cuando la artista se postra frente a los prosélitos patriotas en la Plaza, hace plausible de forma física el valor abstracto de superioridad racial en el que se sustentan sus ideales, confrontado su cuerpo racial y vulnerabilizado frente a uno blanco y empoderado en el que genera molestia e incomodidad, invirtiendo así, de forma simbólica, la violencia colonial, perpetradas en etapas recientes de la historia por los estados del norte global hacia los inmigrantes.

Es así como el fin último de esta acción artística de Ortiz persigue una resignificación de los valores nacionales para su traducción en una disuasión de la violencia racista institucional, encarnada en símbolos como los monumentos. En términos generales, estos operan como un contenedor de significado, un dispositivo de poder que, erigido en un espacio público, representa la ideología del Estado y sus valores identitarios, impuestos indiscriminadamente sobre la comunidad a la que gobierna. El disenso ante

repositorio universidad

estos valores germina con frecuencia dando lugar a conflictos concretados a través de un plural catálogo de acciones, entre las que destacan los actos iconoclastas sobre los monumentos. No obstante, como hemos podido comprobar, Ortiz elige una vía diferente: la apropiación simbólica, enriqueciendo con ello el legado de estas prácticas.

La lucha materializada en ambos trabajos analizados parte de la experiencia individual de la propia artista, como inmigrante residente en España entre 2007 y 2020, intervalo temporal en el que se vio obligada a hacer frente a distintos mecanismos de racismo institucional y cotidiano que le sirvieron para entender que Europa se construye en una ficción de superioridad (Monty, 2018, párr. 14).

Si bien todas estas obras se centran en los mecanismos de violencia y racismo en el plano legislativo, burocrático y de defensa, tal y como hemos argumentado, albergando así un importante valor político; como acciones artísticas, condensan un importante valor creativo que conlleva a engrosar colecciones de museos o similares. Ante este hecho cabe preguntarnos: ¿Cuál es el objetivo de las instituciones culturales cuando incorporan a sus fondos estas obras? ¿Qué efectos provocan dentro de estos marcos institucionales?

Primeramente, desde el punto de vista discursivo, las obras activan la posibilidad de generar nuevos debates y enriquecer la representación en los confines museísticos. Si bien, su mera incorporación deviene irresponsable y superflua en los límites de una institución en esencia racista. Los museos del Norte global se han inaugurado bajo estrategias ideológicas configuradas en base a políticas racistas, imperialistas y patriarcales, de tal modo que, sin intervenir los marcos epistemológicos que trascienden el museo y abarquen la totalidad del saber y del mundo, en palabras de Françoise Vergès (2024, p. 19), su mera presencia en un museo será insuficientes y oportunista.

De tal modo que, resignándonos a reducir el debate a unas breves líneas, podemos anotar como apunte final que la potencia de estas obras reside en el debate que activan con respecto al museo y sus marcos de acción, un tratamiento diferentemente abordado por Sandra Gamarra tal y como razonaremos a continuación.

Análisis de casos: Sandra Gamarra

Sandra Gamarra (1972), natural de Perú, de madre japonesa inmigrante y padre mestizo peruano (Alcaide-Ramírez et al., 2025, p. 281), crece en la matriz de un ambiente multicultural que torna más enriquecedor cuando se desplaza a España para cursar sus estudios doctorales en la Universidad de Castilla la Mancha, estableciendo un vínculo con el país.

repositorio universidad

Desde el punto de vista formal, el eje vertebrador de su obra es la pintura a la que se acerca desde sus estudios superiores en diseño gráfico, un medio que, en múltiples ocasiones, desborda su soporte tradicional para presentarse como complemento integrante de instalaciones artísticas o de piezas de videoarte. Tal y como ella lo describe, la pintura legitimada como canónica se instituye como un ideal al que alcanzar y reproducir, particular que de modo constante le ha provocado un malestar, dada la exclusión d raza, clase y género sobre la que se instaura. Por ello, en su trabajo el medio pictórico opera como un objeto de estudio desde el que reflexionar cerca de este statu quo y no únicamente como un fin (Metrópolis, 2021).

Además de la pintura, el núcleo temático de su trabajo se constituye de otros temas tales como la naturaleza, a la que se remite desde una crítica extractivista y el museo, al que entiende como un agente político constructor de narrativas segregadas, ergo de Historia, una reflexión que dirige con ahínco hacia la institución museística del Estado español a partir de múltiples trabajos, de entre los que nos detendremos en: *Vitrinas* (2018) y *Pinacoteca Migrante* (2024).

Vitrinas (2018)

En el año 2018 Sandra Gamarra presenta de forma inédita en la galería Juana de Aizpuru la exposición *Rojo indio,* para la cual el espacio queda dividido en dos salas: *Sala de los objetos encontrados* y *Sala del Ostracismo.* Para esta última se apropia del aparataje museográfico de exhibición con la presentación de un conjunto de vitrinas con títulos como: *Vitrina I (Indio/Indígena/Amerindio/Andino/Inferior)* o *Vitrina IV (Atrasado/Serrano/Provinciano).* Dentro de ellas coloca unos metacrilatos con representaciones de piezas cerámicas de civilizaciones precolombinas que se encuentran bajo custodia de las colecciones de los museos del Estado español.

Cada una de ellas es pintada en óleo por la artista, dejando ver en un reverso una representación realista de la pieza desde una perspectiva frontal, mientras que en su anverso queda únicamente visible la silueta de la figura, destinando su relleno a un monocromo de color rojo indio sobre el que se inscriben diferentes acepciones como: mestizo, cholo, indio o rojo, entre otros, todas ellas expresiones con las que se ha denominado al poblador latinoamericano desde la conquista (CA2M, 2021).

Tal y como señala la propia Gamarra: "una vitrina es un lugar de no pertenencia, es una manera de organizar las cosas como poniéndolas en un nuevo lugar de origen, poniéndolas en un contexto en el que se vuelve un recorte, es un retrato del objeto" (CA2M, 2021). Partiendo de esta premisa,

repositorio universidad

comprendemos que el objetivo de Gamarra es confeccionar una crítica que se dirige al museo como contenedor de obras que almacena indiscriminadamente un patrimonio al que somete a un proceso de descontextualización.

Según explica la artista, en relación con ello se encuentra el hecho de que cuando el espectador rodea la vitrina y se ubica en el lateral, la representación de las cerámicas desaparece, se convierte en un fantasma (CA2M, 2021). De este modo, el retrato que ella ejecuta de las figuras experimenta un paulatino proceso de metamorfosis que materializa la desactivación que la institución museística y sus dinámicas llevan a término, para este caso en particular, en relación con las cerámicas precolombinas que, expuestas como tesoros pierden su función original.

Es así como, a través de la obra confecciona una crítica al proceso de expropiación pertrechado por los países occidentales y motivado por un instinto salvacionista derivado del racismo en el que se instauran los procesos de colonización y el museo, entendido como aparato de legitimación de los procesos de saqueo y expolio.

Pinacoteca migrante (2024)

En el año 2024 Sandra Gamarra es designada para representar a España en la Bienal de Venecia, una plataforma política, plagada de intereses políticos y diplomáticos, en la que cada país, con su pabellón, exhibe su arte al mundo y, junto con él, su ideología en curso.

La prensa española rápidamente se hizo eco de la noticia, desde diferentes trazos ideológicos, bajo la anécdota de que Gamarra era la primera artista migrante en representar a España. Strictu sensu, una parte de la historia de Perú es compartida con la de España, una colisión que se retrotrae al siglo XVI, concretamente a 1542 cuando con motivo de las expediciones conquistadoras Perú deviene virreinato del Reino de España, hasta su independencia en el año 1821 con motivo de las Guerras de Independencia Hispanoamericanas.

Su proyecto, titulado Pinacoteca Migrante es concebido como un museo ficticio, al modo de *Musée d'art moderne* de Marcel Broodthaers (1968-1972), retomando la idea que había desarrollado en *LIMAC,* un Museo de Arte Contemporáneo para Lima, desprovisto de fisicidad y colección, que había creado en 2002 ante las demandas de la comunidad artística de la capital peruana de un lugar en el exhibir y discutir sobre arte (Andrade Kobayashi, 2021, p. 336).

Vemos en esta elección un ejercicio de apropiación, ya presente tanto en su obra anteriormente analizada como en *Réplica* de Daniela Ortiz, un

repositorio universidad

mecanismo que a la propia Gamarra le sirve para reivindicarse como heredera de un linaje de copistas que se remontan al pasado colonial de su país natal. Perú fue receptor de copias de grandes obras europeas reproducidas en grabados o pinturas en pequeño formato que se utilizaban como modelo para la realización de nuevas piezas. Igualmente importante en este proceso es la bamba, copias de productos que llegaban de contrabando al país durante el Gobierno Revolucionario de la Fuerza Armada (1968-1980) liderado por Juan Velasco Alvarado, caracterizado por unas férreas políticas de regulación del comercio exterior.

Sin embargo, al margen de esta conexión romantizada con su pasado, Gamarra insiste en que el ejercicio de apropiación llevado a término desde la periferia es una obligación, aunque se disfrace de nombres sugestivos como globalización o arte universal, dado que las copias de los originales servían para instruir y adoctrinar (Gamarra et. al., 2024, p. 238).

Partiendo de esta premisa, la estructuración del espacio de la *Pinacoteca* toma como referencia la puesta en escena de los retablos renacentistas y en su idea de regular de forma estricta los movimientos y los focos de atención del espectador (Gamarra et al., 2024, p. 12). De tal modo que, el espacio se divide en seis salas articuladas de forma centrípeta e interconectadas entre sí. Habida cuenta de que el contenido de cada uno de los espacios ha sido holgadamente explicado en el catálogo editado con motivo de la 60ª Bienal, nos remitiremos a él de forma concisa en beneficio de centrar nuestra reflexión en el legado y relevancia del proyecto.

En primer lugar, para las dos primeras secciones tituladas respectivamente *Tierra Virgen / Paraíso perdido* y *Gabinete botánico/ Gabinete de extinción* podemos generar una explicación conjunta, dado que ambas constituyen una crítica a la agresión y destrucción de la tierra derivada de los procesos coloniales, si bien el tratamiento del tema se presenta de forma diferente en cada sala. En la primera se reúnen una serie de copias pictóricas de paisajes en gran formato, tanto del territorio español como de las colonias de América Latina, Filipinas y el Norte de África, en su mayoría sin firma, con el fin de explicitar la perdurabilidad de sus efectos hasta el tiempo presente (Gamarra et al., 2024, p. 16). Mientras tanto, para la segunda estancia Gamarra reinterpreta pinturas depositadas en museos y archivos españoles reportadas a España desde las colonias como tesoros de las expediciones botánicas desarrolladas en los siglos XVII y XIX (Gamarra et al., 2024, p. 17). En su totalidad, el contenido de ambas salas confecciona una crítica desde una perspectiva ecologista hacia el extractivismo.

Las salas número tres, *Máscaras mestizas* y la número cuatro, *Gabinete del racismo ilustrado,* aglutinan una reflexión sobre la representación de la

repositorio universidad

otredad, para lo que se lleva a término una inversión del canon que, en el primer espacio viene de la mano de un ejercicio de visibilización de los sujetos racializados tradicionalmente oprimidos y marginalizados. Por su parte, la cuarta sala da continuidad a esta narrativa, aunque centrando su foco de atención en objetos que han sido considerados como científicos, de los que occidente y sus estructuras institucionales se han valido para alegar su superioridad natural y moral sobre el sur global (Gamarra et al. 2024, p. 23).

Hasta aquí, las salas comentadas ocupaban los espacios laterales del pabellón, quedando el espacio central dedicado a la sala quinta, en su cabecera, y el epicentro a la sexta. La estancia número cinco lleva por título *Retablo de la Naturaleza Moribunda* y como si del ábside de un templo se tratase, queda únicamente ocupado por un retablo, tal y como anticipa su nombre. Con esto se hace una alusión directa al museo como templo de la cultura colonial (Gamarra et al., 2024, p. 27), de este modo, retomando las narrativas desplegadas en las salas anteriores, la pieza funciona como recapitulación con la que incide en los efectos perniciosos y en la persistencia actual de las estructuras extractivistas (Gamarra et al., 2024, p. 28) naturales y culturales.

Finalmente, el sexto espacio se identifica como *Jardín migrante: los museos pueden ser también jardines,* en el que confecciona una alternativa a la noción de museo universal y hegemónico en occidente. Como si de contramonumentos se tratase, yergue en un jardín interior representaciones pintadas sobre metacrilatos de héroes y heroínas de las excolonias que lucharon contra los españoles, en un acto por reivindicar su vinculación con la historia de España. Éstos se exhiben exentos de plintos y rodeados de representaciones de plantas alóctonas y que llegaban de imprevisto a la península, estas especies también conocidas como invasoras se caracterizan por poner en peligro a los ecosistemas a los que llegan, del mismo modo que sucedía durante los procesos de colonización, tal y como explicita el comisario del proyecto Agustín Pérez Rubio en el catálogo de la Bienal (Gamarra et al., 2024, p. 30).

Sin embargo, la presencia de estas plantas funciona al mismo tiempo como un mecanismo de crítica al antropocentrismo en el que se sostiene el concepto de monumento europeo. Con todo, su propósito es restablecer simbólicamente el honor que les fue negado a las gentes y tierras de las antiguas colonias españolas, que les fue arrebatado de acuerdo con las estructuras racistas y patriarcales legitimadas por los dispositivos de poder occidentales.

En *Pinacoteca Migrante,* los pilares de la filosofía creativa de Gamarra se hermanan de un modo que no encuentra precedentes en su trabajo. De esta

repositorio universidad

manera, el proyecto se constituye en primer término de la pintura, entendida como medio artístico preeminente en el relato occidental de la Historia del Arte que, en esta ocasión, es utilizado como un medio de autocrítica con el que denunciar los idearios a los que ha contribuido, y las instituciones a las que ha nutrido, es decir el museo y en su forma especializada, la pinacoteca. Todo ello es posible a través del trabajo con piezas específicas integrantes de colecciones de museos españoles, de las que se apropia y reinventa en un proceso de sanción al racismo, la violencia, la xenofobia y el machismo, presentes e inultos en dichas obras y, en extensión, en las instituciones que las albergan.

En segundo lugar, haciendo gala a la segunda parte del título, la migración, queda materializada a través del ejercicio de reivindicación de los tradicionalmente marginados y exotizados que, en este ejercicio devienen protagonistas de pleno derecho. Al mismo tiempo, la migración también queda materializada por medio del desplazamiento de la institución hacia otro hábitat, en el que la convivencia en diversidad se convierte en el principal rasgo identitario.

En definitiva, *Pinacoteca Migrante* funciona como un modelo de nueva institucionalidad que urge emular con el fin de dar respuesta a las demandas derivadas de la amenaza ecológica y humana en la que se subsume el escenario internacional contemporáneo. De modo que, el arquetipo institucional derivado de la propuesta de Gamarra pone en disputa la noción de institución museística occidental, a la que insta a superar en virtud de un espacio plural y no taxonómico, en el que el saber y la diversidad convivan.

CONCLUSIONES

En su ensayo para el catálogo del proyecto Pinacoteca Migrante de Sandra Gamarra para la 60.ª Bienal de Venecia, en un párrafo final bajo el epígrafe "un planeta vivo, no un paraíso" Françoise Vergès escribe: "Mientras escribo este ensayo Gaza está siendo bombardeada por el ejército israelí (...) Es un intento de aniquilación total, de no dejar ningún rastro de un mundo que una vez fue. Un intento de borrar, erradicar, eliminar. De ahí la contranarrativas, las contraimágenes, las contraprácticas de conservación, transmisión y preservación" (Vergès, 2024, p. 82). Dos años más tarde, Gaza continúa siendo masacrada por el Estado israelí y toda acción y reflexión que condene una narrativa opresora se convierte en un acto indirecto de apoyo y defensa a la causa Palestina.

En las líneas precedentes hemos fijado nuestro horizonte en la lectura de un total de cuatro trabajos de las artistas Daniela Ortiz y Sandra Gama-

repositorio universidad

rra en los que desde diferentes perspectivas, se medita sobre la pervivencia del legado colonial y su inmanente ideario racista en el sistema legislativo, administrativo y cultural, así como su permeabilidad hacia los espacios, relaciones y afectos cotidianos. Una concepción derivada de una experiencia individual, que presentamos como compartida en este estudio: ciudadanas racializadas naturales de Perú, antiguo virreinato de España, y residentes en el Estado español, en el que advierten una negativa de la representación de su comunidad en primera persona, en términos discursivos, políticos, legales y visuales.

A través de sus obras reivindican de forma contundente la representación de minorías y generan una crítica hacia las tradiciones e instituciones de filiación colonial, entre las que se encuentran festividades como el Día de la Hispanidad; homenajes vinculados con el Descubrimiento de América o el museo, entendido como organismo emparentado con los procesos de violencia propios de la colonización. De este modo, las narrativas imperantes en el trabajo de ambas artistas trastornan el orden establecido determinado por la supremacía blanca y la hegemonía del norte global incitando a generar nuevos paradigmas institucionales, alejados de la crueldad y la dominación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcaide-Ramírez, A., Alcaide-Ramírez, D. y Rueda, L. M. R. (2025). Reinterpretaciones decoloniales de la pintura occidental: aproximaciones a la obra de Harmonía Rosales y Sandra Gamarra. *Revista Prâksis, 1* ,276–301. https://doi.org/10.25115/rpr.v1.4060

Andrade Guevara, V. (2019). La Teoría Crítica y el pensamiento decolonial: hacia un proyecto emancipatorio post-occidental. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales,* 238, 131-154. http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.24482492xe.2020.238.67363

Andrade Kobayashi, M. (2021). Esto no es un museo: The Skoghall Konsthall de Alfredo Jaar y LIMAC de Sandra Gamarra. *UNIVERSUM, 36*(2), 329-344. http://dx.doi.org/10.4067/s0718-23762021000200329

Aulencia, A. (2019). Daniela Ortiz: Arte, migración y racismo. *INDEX. Revista de Arte Contemporáneo, 08*, 161-166. https://doi.org/10.26807/cav.v0i08.276

Blasco, C. (2022). "El mestizaje es ese lugar de conflicto permanente". Entrevista con Sandra Gamarra Heshiki. *Minerva: Revista del Círculo de Bellas Artes, 38*. https://minerva.cbamadrid.es/el-mestizaje-es-ese-lugar-de-conflicto-permanente/

Bustamante Gutiérrez, C. y Godoy Vega, F. (2014). *Crítica de la razón migrante* [Folleto de exposición]. Madrid: La Casa Encendida.

repositorio universidad

CA2M (2021, 16 de diciembre). *Sandra Gamarra habla en Dialecto CA2M. "Vitrina V (Cholo/mestizo/igualado)"* [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=zXyDAeQNIrE

Expósito, M. (2009). *Lecciones de historia: el arte, entre la experimentación institucional y las políticas de movimiento* [Comunicación en congreso]. VII Simposio Internacional de Teoría de Arte Contemporáneo. Sur, sur, sur, sur… Ciudad de México, México. https://www.academia.edu/4608213/El_arte_entre_la_experimentaci%C3%B3n_institucional_y_las_pol%C3%ADticas_de_movimiento

Galindo y Villa, J. (1894). *Recuerdos de ultramar. Apuntes de viaje.* Oficina tip. de la Secretaría de fomento de México.

Gamarra Heshiki, S., Pérez Rubio, A., Berríos, M., Gabara, E., García López, Y. F., Herrero, Y., Tadiar, N. X. M., Vergès, F., Wiener, J. y Biennale di Venezia (2024). *Sandra Gamarra Hechiki. Pinacoteca Migrante* [Catálogo de exposición]. La Biennale di Venezia y Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo.

Gómez-Vázquez, R. (2024). Descolonizar la retórica monumental. Prácticas Artísticas que desenmascaran el relato colonial. *BRAC - Barcelona, Research, Art, Creation, 13*(1), 1-41. https://doi.org/10.17583/brac.13144

Lozano, R. (2023). Malos usos y otros gestos feministas. De la glorieta de las mujeres que luchan (México) a las imaginaciones anticoloniales de Daniela Ortiz (Perú). *Cadernos Prolam/USP-Brazilian Journal of Latin American Studies, 22*, (46), 30-57. https://doi.org/10.11606/issn.1676-6288.prolam.2023.212055

Mejías Herrera, M. (2023). La teoría decolonial: un análisis en perspectiva crítica. *Campo-Território: Revista de Geografia Agrária, Uberlândia, 18*(51), 182-195. https://doi.org/10.14393/RCT185171092

Metrópolis (2021, 2 de diciembre). *Sandra Gamarra* [Vídeo]. RTVE play. https://www.rtve.es/play/videos/metropolis/sandra-gamarra/6245278/

Mignolo, W. (2008). El pensamiento des-colonial, desprendimiento y apertura. Un manifiesto. *Telar: Revista del Instituto Interdisciplinario de Estudios Latinoamericanos, 6*. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5468282

Monty, G. (2018, 23 de enero). Entrevista a Daniela Ortiz, la militancia anticolonial en el arte. *Briega. Contrainformación en Cantabria.* https://www.briega.org/es/entrevistas/entrevista-a-daniela-ortiz-militancia-anticolonial-arte

Omar, S. (2008). *Los estudios post-coloniales. Una introducción crítica.* Publicaciones de la Universitat Jaume I.

Ortiz, D. (2015, octubre). Daniela Ortiz (N.º 34). *Fons Àudio.* Radio web MACBA. https://rwm.macba.cat/es/podcasts/fons-audio-34-daniela-ortiz-2/

Quijano, A. (2019). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *Espacio Abierto, 28*(1), 255-301.

repositorio universidad

Roma, V. (2019). *Daniela Ortiz. Esta tierra jamás será fértil por haber parido colonos* [Folleto de exposición]. Barcelona: La Virreina Centre de la Imatge.

Ruano Blanco, I. (2023, 19 de diciembre). De Samba Martine al derecho a ser nombrados. *El Salto.* https://www.elsaltodiario.com/migracion/samba-martine-al-derecho-ser-nombrados

Subirachs i Burgaya, J. (s.f.). *Monumento a Colón.* Ajuntament de Barcelona. https://w10.bcn.cat/APPS/gmocataleg_monum/HomeAc.do?idioma=ES

Vergès, F. (2024). *Programa de desorden absoluto. Descolonizar el museo.* Akal

repositorio universidad

repositorio universidad

11.

LA LEGITIMACIÓN EPISTÉMICA DE LOS *INFLUENCERS* ACADÉMICOS: ANÁLISIS DE MECANISMOS DISCURSIVO-DIALÓGICOS

Marco Fabio Barrera Márquez

INTRODUCCIÓN

En la última década, la circulación pública del conocimiento ha atravesado una mutación decisiva, pues los canales digitales han desdibujado los límites que tradicionalmente separaban la academia de las audiencias masivas. Dentro de ese ecosistema, TikTok se ha convertido en un laboratorio emblemático, sus micro-vídeos, curados por algoritmos que premian la retención y la interacción han situado a ciertos creadores académicos (nombrados en la comunidad como *influencers científicos*) en un punto de confluencia entre la divulgación, el entretenimiento y la economía de la atención. En ese cruce, las antiguas credenciales de autoridad coexisten, compiten y a veces se subordinan a marcadores sociotécnicos como las métricas de *engagement*, la performatividad audiovisual y el capital relacional digital.

Para la comunidad científica mexicana, situada históricamente en una posición periférica dentro de los circuitos globales de producción de saber, este fenómeno podría plantear oportunidades y riesgos particulares. Por un lado, la visibilidad que proveen las plataformas puede democratizar el acceso a la investigación y tender puentes con públicos tradicionalmente ignorados; por otro, la lógica algorítmica introduce nuevas jerarquías de legitimidad que pueden sustituir la calidad metodológica por la viralidad, agravando la ya frágil confianza social en la ciencia (Han, 2015; McIntyre, 2018). El ascenso de académicos-creadores mexicanos, capaces de acumular millones de vistas y comentarios en cuestión de horas, demanda un examen riguroso de sus estrategias discursivas y de los mecanismos dialógicos que sostienen (o erosionan) su autoridad epistémica.

repositorio universidad

En suma, este capítulo busca visibilizar las tensiones y oportunidades que emergen cuando la ciencia se juega su autoridad en escenarios gobernados por la lógica de la plataforma, pues partimos de la hipótesis de que comprender dichas tensiones es indispensable para diseñar estrategias que fortalezcan la confianza pública en el conocimiento experto, sin renunciar a la potencia democratizadora de los nuevos medios.

METODOLOGÍA Y CORPUS

La presente investigación comenzó con un primer barrido exploratorio de la plataforma, pues resulta indispensable para mapear el territorio (Pano y Mancera, 2014), es decir, detectar los recursos de la red social a los que se tiene acceso, garantizar la participación y revisar cuestiones de privacidad antes de incorporar al corpus. Esta indagación permitió reconocer los patrones generales de publicación en TikTok, así como la delimitación de nichos y vídeos donde los creadores mexicanos, que se sostentan como educadores, dialogan con las audiencias.

El segundo paso fue diseñar los criterios de selección de la muestra, para lo cual se tomó como guía los lineamientos propuestos por Barrera Márquez y Rodríguez Alfano (2022, pp. 47-49), pues este método tiene como eje central crear pasos progresivos que permitan recortar la complejidad de las redes y obtener unidades de análisis manejables, todo sin perder la densidad interpretativa de la muestra. La adaptación del modelo nos dejó cuatro criterios operativos:

1. Validar una alta interacción de la audiencia *(likes,* comentarios, respuestas) para garantizar material rico en dinámicas discursivo-dialógicas.
2. Priorizar la pertinencia contextual de creadores radicados o dirigidos a público mexicano, con el fin de mantener coherencia sociocultural con nuestro objeto.
3. Avalar la solvencia académica del emisor, ya sea con la presencia de títulos universitarios, filiación institucional o producción científica verificable.
4. Garantizar la transversalidad disciplinar, con el fin de contrastar la forma en que se interactúa con público a fin en diversas áreas del conocimiento.

La recolección optó por dar prioridad a un corpus denso en lugar de uno extenso, esto con el fin de atender al enfoque cualitativo de la investigación (Wang, 2016). Se trabajó tomando en cuenta la premisa de que pequeños

repositorio universidad

conjuntos gruesos/densos de datos posibilitan lecturas contextuales profundas, mejor que los sets de *big data* cuantitativos que no permiten visualizar del todo (Latzko-Toth et al., 2017); además, se retomó la recomendación de Salgado (2019) de privilegiar el estudio minucioso de pocas interacciones significativas para captar la polifonía y la negociación propia de las redes.

De acuerdo con el informe *The State of Social in LATAM* (Comscore y IAB México, 2023) México registra 17,8 millones de publicaciones y 6,5 billones de interacciones anuales en redes sociales, del cual el 12 % de acciones se concentra en TikTok, lo que evidencia la relevancia de esta plataforma como un espacio adecuado para observar procesos de legitimación de autoridad académica ante públicos masivos.

Por último, siguiendo las recomendaciones de Pano y Mancera (2014, p. 309) sobre anonimización y respeto a la privacidad, se eliminaron identificadores o marcas personales, siempre y cuando los perfiles no sean verificables como figuras públicas. Asimismo, los vídeos fueron descargados con fines de análisis, almacenados en un entorno seguro y no se republicará contenido sin consentimiento expreso de los creadores, aunque en esta investigación se incluirán los links de los vídeos para que se pueda acceder a ellos mientras se encuentren públicos.

TABLA 1. Resultados finales

USUARIO	FECHA	COMENTARIO	DURACIÓN	LIKES	VISTAS
pollipadilla	02/05/2023	2218	1 m	558100	1 m
soyrafacarbajal	08/02/2024	836	2.23 m	91000	558,1 k
mrdoctoroficial__	17/07/2024	4231	6 m	55100	889,7 k
kikebienparado	19/02/2025	581	3 m	33700	418,2 k

Nota. Las URL de los usuarios son las siguientes: https://vm.tiktok.com/ZMhSH7Dav/, https://www.tiktok.com/@soyrafacarbajal/video/7398522139105627398?_r=1&_t=8qMEI8FfOhK, https://www.tiktok.com/@mrdoctoroficial__/video/7391362354140777733?_r=1&_t=8qMEqXW11Xh *y* https://www.tiktok.com/@kikebienparado/video/7473331456341839109

Los tiktokers seleccionados fueron:

- Carmen Padilla (@pollipadilla) es una divulgadora y estudiante de biología en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Combina sus estudios con la creación de contenidos accesibles sobre micología, entomología y otros temas científicos (Padilla, s.f.).
- Rafael Carvajal (@soyrafacarbajal) es un divulgador académico y profesor investigador en el Tecnológico Nacional de México campus Santiago Papasquiaro en el Estado de Durango, especializado en ingeniería bio-

repositorio universidad

química con enfoque en biotecnología microbiana. Ofrece explicaciones sobre virus, vacunas, alimentación y biología en TikTok (Carvajal, s.f.).

- Octavio Arroyo (@mrdoctoroficial) es un médico y divulgador académico egresado de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. En sus vídeos explica temas de salud, ética médica y enfermedades comunes como la resistencia a la insulina, combinando su experiencia clínica con lenguaje claro y práctico (Arroyo Martínez, s. f.).
- Enrique Vázquez (@kikebienparado) es psicólogo con formación de posgrado en Terapia Familiar por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Autodefine su práctica como "Conferencista y Activista. Intento acercar a la psicología, la salud mental y la discapacidad a las personas desde una perspectiva amigable, responsable y novedosa" (Vázquez, s. f.).

La cada vez mayor presencia de *influencers* en TikTok y otras plataformas pone en juego una dinámica compleja de (podría decirse) interpretación del conocimiento, economías de la atención y jerarquías científicas, bajo este paradigma emergente de comunicación, se vuelve primordial repensar la noción clásica de las autoridades epistémicas.

Para la metodología de análisis partimos de la teoría de Lotman (1996, p. 61), quien afirma que la semiosfera es un espacio de intercambio textual cuya frontera porosa delimita lenguajes especializados, al mismo tiempo que posibilita su traducción. Por lo tanto, los vídeos breves, que mezclan oralidad, edición e intertextualidad digital, se han insertado en nuestra semiosfera como unidades que desplazan los valores de rigor, veracidad y complejidad del discurso académico, llevándolos hacia códigos (quizá) más accesibles, humorísticos e influidos por la emocionalidad que demanda la plataforma. Además de insertarse como meros "contenidos divulgativos", estos productos audiovisuales se enfocan en hacer fluir el conocimiento, pues extraen conceptos de su nicho académico, para después condensarlos en narrativas e invitar a la comunidad a re-semantizarlos por medio de hilos de comentarios, generando circuitos de sentido que reconfiguran la legitimidad y apropiación del saber.

Aunque parece que este vehículo comunicativo es muy bueno para la divulgación del conocimiento, se debe mencionar que la lógica que orienta la circulación epistémica también se inscribe en el régimen de la posverdad, pues la validez de su enunciación no termina por medirse en relación con su correspondencia factual, sino por su capacidad de captar y retener la atención (McIntyre, 2018, p. 112). El académico-creador puede devenir en un "empresario de sí" (Han, 2015, p. 42) y ajustar sus acciones para crear micro-incentivos algorítmicos, por ejemplo, ganchos de tres segundos,

repositorio universidad

storytelling confesional, apelaciones emotivas y una presentación estética que favorece la empatía sobre la distancia crítica.

En consecuencia, los contenidos académicos terminan por tener un delicado balance, que oscila entre sostener la visibilidad y el riesgo de diluir la densidad conceptual que, irónicamente, es la fuente original de su autoridad. Por esta razón, se analizaron algunas de las diversas estrategias mediante las cuáles los *tiktokers* presentan al público su contenido, manteniéndose en el ámbito de la educación.

Creemos que es imprescindible no dejar de lado que la autoridad dentro de las plataformas, ya no reside únicamente en la producción de conocimiento validado por pares, sino en la capacidad de gestionar visibilidad dentro de un mercado cognitivo altamente saturado. Estudios como el realizado por Xie Weissburg et al. (2024) demuestran que los artículos tuiteados por *influencers* especializados obtienen de dos a tres veces más citas, comparados con los de un grupo de control, evidenciando que la exposición en redes sociales puede competir o incluso potencializar a los mecanismos formales de evaluación.

La validación del conocimiento termina por conformarse a partir de la sinergia que existen entre credenciales académicas, *engagement* digital y optimización algorítmica. Para un *influencer* académico es importante exhibir diplomas y crear filiaciones al mismo tiempo que produce métricas visibles *(likes, shares,* visualizaciones), si su objetivo es posicionarse entre colegas, estudiantes y público general.

De acuerdo con Yue (2024) el patrón de estratificación científica en el que la presencia social-mediática impulsa el estatus académico no es lineal, pues llega a un umbral a partir del cual la sobreexposición empieza a crear un desgaste del rigor científico. Haciendo un contraste de la investigación de Yue con creadores mexicanos, ubicados en periferias epistémicas globales, pareciera que el umbral de los latinoamericanos se vuelve especialmente sensible, la frecuencia de publicación y el tono divulgativo deben calibrarse para evitar que la comunidad científica local los catalogue como "fraudes" (como veremos con Mr. Doctor), mientras la audiencia los premie por su claridad y cercanía.

En consecuencia, la autoridad se reconstituye como un capital híbrido que fluctúa entre la reputación formal, como pueden ser las medidas en citas, proyectos y plazas, frente a la reputación algorítmica, centrada en seguidores, *views* y colaboraciones con otros creadores.

Este entrelazamiento de semiosfera, atención y estratificación sugiere tres hipótesis operativas:

1. La traducción estratégica de conceptos especializados a códigos populares incrementa la reputación cuando preserva una densidad epistémica mínima;

repositorio universidad

2. La optimización para el *engagement* ofrece rendimientos crecientes hasta un punto de saturación a partir del cual degrada la valoración de rigor; y
3. El capital simbólico resultante depende de la interacción multiplicativa entre credenciales formales y métricas de visibilidad, de modo que la inexistencia de uno de los polos desestabiliza al otro.

Al articular estas hipótesis, el presente marco teórico permite estudiar cómo los valores de verdad, relevancia y autoridad científica circulan, se negocian y se transforman en la ecología digital de TikTok, iluminando las tensiones específicas que enfrentan los académicos mexicanos al habitar simultáneamente la lógica universitaria y la lógica de la plataforma.

RESULTADOS

Estrategias de los *tiktokers*

En este apartado se realiza el análisis de las estrategias de legitimación epistémica empleadas por los *influencers* académicos mexicanos en TikTok. La investigación parte de la premisa de que la autoridad de conocimiento no se puede tener por adelantado (por lo menos no en este contexto), sino que se negocia públicamente a través de interacciones digitales que capitalizan los recursos y algorítmicos de la plataforma. Estas dinámicas suelen presentarse gracias a la interacción con los usuarios por medio de: (a) la reacción a contenidos ajenos, con frecuencia con títulos sensacionalistas que facilitan la captura de atención; (b) la interpelación directa de seguidores, que le piden al creador su posicionamiento experto, lo que lo lleva a consolidarse como referencia y (c) la amplificación algorítmica, que se da cuando el sistema de recomendación posiciona los vídeos que generan alta retención y conversación, lo que refuerza la percepción de credibilidad.

Sobre esta base, en nuestro análisis identificamos cuatro estrategias discursivas centrales: autoconstrucción del emisor, contextualización académica, uso de chisme y anclaje en evidencia empírica. Mediante estos mecanismos los creadores no solo exhiben su conocimiento sobre el tema, además lo validan de cara a una audiencia masiva y plural.

La primera estrategia se denominó autoconstrucción del emisor (Salgado, 2017, pp. 464-465). Consiste en que el *tiktoker* se presenta deliberadamente como un experto por medio de exhibir credenciales formales, demostrar manejo práctico de los temas y mostrar su capacidad para resolver dudas y advertir de posibles fraudes. Cabe señalar que no basta la palabra del académico para comprobar su valía, pues es a través de interacciones

repositorio universidad

recurrentes que se refuerza el reconocimiento. Cuanto más se comenta, comparte o etiqueta su contenido, mayor es la visibilidad algorítmica y, en consecuencia, la percepción de autoridad.

Un ejemplo de esta estrategia la podemos ver en el vídeo de Rafa Carbajal, dedicado a desmontar el mito del "mercurio en la Coca-Cola", el creador "ofrecer un tipo de escenario que materialice los estereotipos" (Goffman, 1959, p. 52), usando "utilería" de la plataforma y argumentación académica para validar su conocimiento. Las características que muestra son:

1. *Credenciales explícitas.* Mediante el hashtag #IngenieríaDeAlimentos y su nombre de la plataforma, conecta la semiosfera de credenciales que el usuario puede rastrear para darle prestigio académico, por ejemplo, la referencia a ponencias y uso de material como libros o modelos especializados. Estos recursos operan como marcas de *capital cultural específico* (Bourdieu, 2008, p. 84) que el espectador puede verificar de forma sencilla.
2. *Corrección pública de desinformación.* Al hablar directamente sobre mitos virales, Rafa se agencia la función de "experto-vigilante" y consolida un *ethos* de protección del conocimiento y de la comunidad; comentarios como "el otro decía mercurio jajaja, este sí está informado 😎" evidencian la recepción positiva de sus acciones.
3. *Lenguaje accesible y cercanía.* Una característica de sus vídeos es su fórmula de saludo ("¿Qué ondilla?"), así como su narrativa en tono conversacional, lo que ayuda a bajar la barrera del conocimiento experto, pero no diluye la precisión terminológica.
4. *Demostración empírica multimedia.* Rafa también respalda su discurso con modelos moleculares y diagramas químicos, afirmando, por ejemplo: "No lo que estás viendo no es mercurio… simplemente es la reacción de caramelización: los azúcares se calientan y se funden, dependiendo del tipo de azúcar". Tales apoyos visuales cumplen la doble función de evidencia pedagógica y atractivo visual, explotando el modo nativo de la plataforma.

La autoconstrucción del emisor no solo se centra en exponer "credenciales" académicas, sino que se convierte en una coreografía retórica y audiovisual, cuyo objetivo es fabricar un *ethos* científico persuasivo. Para ser reconocido debe volver reconocible la academia, en un entorno dominado por la lógica de la atención y la retroalimentación algorítmica.

En segundo lugar, presentamos la estrategia de contextualización en la academia (Grize, 1993, p. 8), cuya finalidad es llevar el saber especializado a un lenguaje coloquial y más asimilable, sin sacrificar precisión conceptual, de modo que los usuarios reciban simultáneamente rigor y cercanía. En esta

repositorio universidad

estrategia el divulgador recurre al uso de registros de habla cotidianos, metáforas y *topoi* accesibles (Anscombre y Ducrot, 1994, p. 207), que activan experiencias intersubjetivas (Linell, 1998, p. 17) y generan la sensación de que académico y público hablan "el mismo idioma".

La *tiktoker* divulgadora Polli Padilla ilustra esta maniobra con especial claridad. En el vídeo que usamos para el análisis comienza haciendo referencia a que fue etiquetada por sus seguidores en un vídeo sobre "un animal reaaaaaal", haciendo una inflexión del habla que provoca comicidad y relajación. La creadora responde a la pregunta de los usuarios con la frase "La verdá es que sí, güey, no mames", combinando el uso de un lenguaje irónico y coloquial, con signos clásicos de autoridad académica manifestados en su vestimenta (bata, lentes). Para validar su explicación intercala cuatro micro-acciones discursivas donde mezcla lo coloquial y lo científico:

1. *Verificación de veracidad.* Resuelve la duda con un tono jocoso y relajado, creando un contexto comunicativo, a la vez, divertido y confiable.
2. *Doble nombramiento.* Evoca el nombre común que le dan al animal, "mantarraya oceánica gigante", pero también introduce su nombre científico, reforzando el puente entre lenguaje común y su nominación académica.
3. *Georreferenciación simplificada.* Da la ubicación del hábitat del animal "en casi todos los océanos de la zona tropical" y aclara, en jerga cotidiana, que "si te vas muy al norte o muy al sur, ya no va a estar allí".
4. *Caracterización dramatizada.* Hace un énfasis prosódico en las características que generaron curiosidad en los usuarios, "GIGANTES… ¡NUEVE METROS!", que transforma el dato en experiencia humorística.

La performatividad lingüística de PolliPadilla ayuda a reducir la distancia jerárquica entre especialista y audiencia, al tiempo que sigue valorando la densidad informativa que legitima el discurso. De ese modo, la estrategia de contextualización académica permite hacer circular el conocimiento en un registro más coloquial, sin diluir su fundamento científico, reforzando la autoridad y asegurando la legitimación del conocimiento académico.

En tercer término, se posiciona la estrategia de uso del chisme (Pietrosemoli, 2009, p. 56). La lógica de esta estrategia se centra en la delimitación de personas y valores, es decir, el divulgador selecciona un "objeto del chisme", en este caso, asociado a prácticas pseudocientíficas, para contrastarlo con evidencia, en un contexto dramatizado, de tal modo que la audiencia se ve forzada a tomar partido. Este contraste, amplificado por el uso de una retórica afectiva, alimenta tensiones narrativas que los algoritmos de las redes sociales suelen dar mayor visibilidad, pues los comentarios y reacciones tienden a prolongar el tiempo de retención y participación del usuario

repositorio universidad

(Barrera Márquez y Rodríguez Alfano; 2022, p. 47).

Esta estrategia es muy empleada por el creador Mr Doctor, quien incluso denominó a algunos de sus categorías de vídeos como "chismedisina". Este divulgador conjuga su autoridad médica, humor emocional y franco, con recursos dramáticos para exponer afirmaciones de pseudociencia; en el caso del vídeo analizado se centró directamente en la grafóloga Maryfer Centeno. Identificamos tres momentos claves en esta estrategia, los cuales son:

1. *Demarcación personal-epistémica.* Se hace un etiquetado directo hacia la persona, en este caso Centeno, por medio de la crítica de su práctica. Mr Doctor traza una línea moral y epistémica entre el *logos* científico y las creencias infundadas. Cabe señalar que siempre subraya que su objetivo es "investigar, exponer y compartir evidencia", separando, al menos en el discurso, su crítica epistémica de un posible ataque personal.
2. *Contraste polarizador.* El creador acentúa el conflicto con un auto etiquetado, por ejemplo, se autodefine "la Niurka de la medicina", así aleja sus títulos académicos y se acerca con el grupo. Estas denominaciones crean una arena discursiva donde emergen bandos que se pueden identificar en comentarios como, "Team Mr Doctor ❤", y se intensifica la circulación algorítmica, pues la polarización incrementa la participación.
3. *Tensión y seguimiento dialógico.* Cabe señalar que la atención mediática por el tema central del vídeo escaló tanto que se pidió la intervención de la presidenta de México, Claudia Sheinbaum, durante sus conferencias matutinas llamadas coloquialmente "las mañaneras" (Zúñiga, 2024). Este interés derivó en una serie de episodios sobre el mismo tema, donde Mr Doctor mantuvo vivo el debate, generando una continuidad narrativa que activó la autoridad del emisor como censor de lo pseudocientífico.

El uso del chisme puede funcionar como dramatización y vehículo de la denuncia de desinformación, pero también puede propiciar dilemas éticos. La dramatización del tono agresivo puede derivar en ataques *ad hominem* que desvían la atención del argumento científico hacia la confrontación personal, propiciando la espectacularización que en un principio se denunciaba. Por ello, aunque la táctica logra un alto *engagement* y refuerza el papel del divulgador, es obligatorio tener una gestión responsable para que no se llegue a erosionar la credibilidad epistemológica de dichos creadores y del conocimiento mismo.

Por último, tenemos la estrategia del anclaje en la evidencia empírica. A diferencia de las propuestas previas, que se centraban en la producción de un *ethos* experto, la traducción coloquial del conocimiento o la polarización dramática, esta invierte el papel del comunicador y lleva al usuario a la aca-

repositorio universidad

demia. Se caracteriza por apelar a pruebas transparentes y verificables, tales como: artículos con DOI, reportes de laboratorio, bases de datos abiertas o cualquier fuente sometida al estudio entre académicos. En términos epistemológicos, se podría decir que el creador se apoya en la tradición del *logos* aristotélico y los principios de la ciencia abierta (Fecher y Friesike, 2014), reivindicando los cuatro imperativos de Merton (1977, p. 358): comunalismo, universalismo, desinterés y escepticismo organizado. Como resultado tenemos una capa de fiabilidad que no se sostiene en el divulgador, sino en el apoyo documental al que los usuarios pueden acceder por sí mismos.

El vídeo de kikebienparado traduce estos postulados en un guion de tres partes:

1. *Promesa explícita de rigor.* Menciona frases como "Spoiler alert: hay estudios científicos que lo explican", la cual funciona tanto como gancho y como contrato, pues crea la expectativa de que la argumentación será sustentada, no una mera opinión.
2. *Inclusión de fuentes directas.* En la descripción se da una lista de enlaces a diversos textos, con lo que se democratiza el acceso al material bibliográfico original, habilitando la verificación y entregándole la responsabilidad epistémica al receptor.
3. *Gestión de la desconfianza.* Kike también se ostenta como comediante, por lo que mezcla formatos entretenidos con referencia académica, al hacer esto extiende la reflexión al mundo real y viceversa, sorteando la paradoja del rigor y la participación característica de TikTok, ya que demuestra que la inmediatez de la plataforma no está reñida con la densidad metodológica, contrarrestando la sospecha de que todo contenido de ocio es superficial o infundado.

Es importante demarcar que las funciones de las estrategias son complementarias y no sustitutivas, ya que mientras algunas otorgan rostro y voz al experto, otras muestran la evidencia empírica y objetiva de la validez del discurso. Todas se esfuerzan por desplazar el centro de credibilidad desde el emisor hacia un sistema de pruebas. La legitimidad epistémica se vuelve menos vulnerable de caer en falacias y más resistente a la volatilidad algorítmica.

El siguiente apartado se centrará en analizar los diálogos generados por los usuarios, comentarios y respuestas que, en su conjunto, co-constituyen la esfera dialógica donde estas tácticas cobran sentido y se disputan. Allí examinaremos cómo la audiencia refrenda, negocia o desafía la legitimidad construida por los creadores, revelando la dimensión interactiva que completa el ciclo de validación del conocimiento en TikTok.

repositorio universidad

La legitimación dialógica

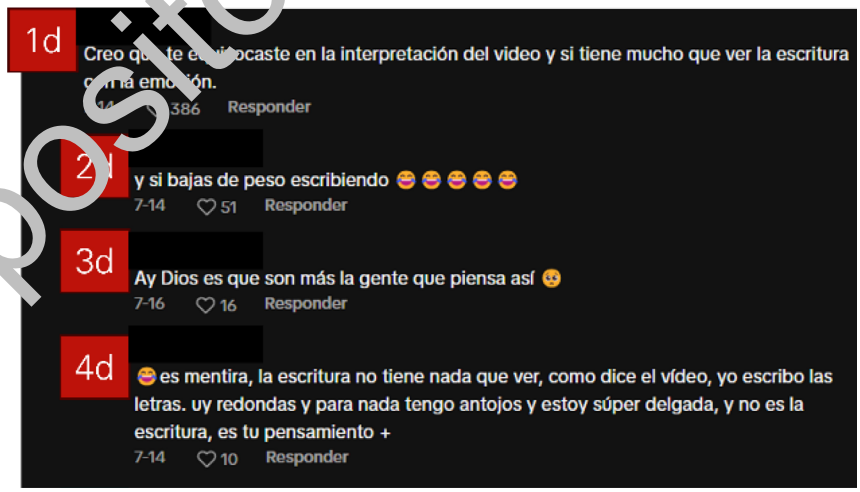
Siguiendo la ruta metodológica anunciada, examinamos ahora la respuesta dialógica de los usuarios con el propósito de identificar las estrategias por medio de las cuales refuerzan, matizan o impugnan la autoridad epistémica del *influencer*. La clasificación resultante se articula en cinco estrategias conversacionales que, en conjunto, configuran un terreno de co-producción del conocimiento tan relevante como el propio contenido original. Para ejemplificar retomamos cuatro hilos de respuestas recolectados de los vídeos que se corresponden con la Figura 1.

FIGURA 1. Vídeos

A)



B)



repositorio universidad

La primera estrategia se nombró contextualización en el engaño, dado que se manifiesta cuando los usuarios identifican y explican la naturaleza manipuladora del contenido que se está discutiendo, a menudo desvelando las intenciones detrás de la desinformación.

Se puede observar en el comentario (3) donde se expone directamente la motivación detrás de la difusión de un mito, al etiquetar el contenido como una táctica para atraer *clics*, el usuario contribuye a deslegitimar l información engañosa, revelando su propósito comercial. Por su parte (3a) reinterpreta de forma coloquial y humorística una posible afirmación pseudocientífica, con un nombre común y desmitificador, de tal manera que le resta seriedad y validez científica. En ambos comentarios los usuarios no solo señalan la falsedad, sino que también ofrecen una explicación sobre porqué se produce el engaño o cómo se puede reinterpretar una afirmación engañosa en términos más realistas, contribuyendo a la alfabetización crítica de la audiencia.

La siguiente estrategia se nombró desprestigio en la mentira, debido a que busca desacreditar la fuente de la desinformación o la información misma, a menudo mediante el ataque a la credibilidad, la inteligencia o las motivaciones de quienes la difunden.

La estrategia se ejerce en los comentarios (2), (2a) y (3a), donde atacan directamente la formación o la inteligencia de la persona que supuestamente difundió el mito del mercurio. Estas expresiones buscan descalificar al emisor de la desinformación, sugiriendo que su falta de educación formal es la causa de sus afirmaciones erróneas. El comentario (4) no solo cuestiona la seriedad de la información, sino que también atribuye motivos de lucro ("ganar seguidores") a quienes la propagan, comparándolos con las llamadas "cadenas de internet".

Estos comentarios refuerzan principalmente las cámaras de eco, pues, aunque su intención es corregir la desinformación, lo hacen a través del ridículo y el ataque personal, lo que tiende a solidificar las creencias de quienes ya están de acuerdo con el *influencer*, en lugar de persuadir a quienes sostienen la creencia opuesta. Se crea una dinámica de "nosotros" (los informados) contra "ellos" (los desinformados o charlatanes).

Quizá una de las estrategias donde los usuarios tienen más participación es la que nombramos reforzamiento con ejemplos, pues implica que sean ellos los que complementan la explicación del *influencer* con ejemplos cotidianos o analogías que facilitan la comprensión de un concepto científico o la refutación de un mito.

El comentario (1a) utiliza una experiencia común y relatable (quemar malvaviscos) para ilustrar cómo una sustancia puede adquirir una apariencia

repositorio universidad

metálica sin ser realmente metal (o mercurio en el contexto del vídeo). Al proporcionar esta analogía, el usuario refuerza la explicación del *influencer* sobre por qué algo podría parecer mercurio sin serlo, haciendo el concepto más tangible y comprensible para otros receptores. El participante contribuye activamente a la divulgación del conocimiento al ofrecer una analogía que ayuda a desmitificar el engaño y a consolidar la comprensión científica de la audiencia.

La estrategia de reducción de nuevos errores se observa cuando los usuarios, en el proceso de corrección, proporcionan información adicional o más precisa para evitar que una simplificación, o una verdad a medias, se convierta en una nueva fuente de error.

El comentario (1b) ofrece una conjetura común sobre el mercurio, sin embargo, el comentario (2b) corrige y amplía esta información. El usuario (2b) demuestra un conocimiento más profundo al explicar que el mercurio puede existir en los tres estados de la materia bajo diferentes condiciones, menciona usos históricos, previniendo así una simplificación excesiva que podría llevar a una comprensión incompleta o errónea. Ambos comentarios representan un proceso de corrección colectiva y refinamiento del conocimiento dentro de la comunidad. Los usuarios no solo aceptan la información principal del *influencer*, sino que también se involucran en un diálogo para asegurar la precisión y la exhaustividad de los detalles científicos, elevando el nivel de la discusión.

Por último, tenemos la estrategia más polémica, de polarización, que se caracteriza por la creación de una clara división de opiniones o bandos entre los usuarios, a menudo en respuesta a una controversia o a la refutación de una creencia arraigada.

Donde más se encontró el uso de este mecanismo fue en el vídeo de Mr Doctor. El comentario (1d) desafía directamente la postura del *influencer*, defendiendo la validez de la grafología, por otro lado, (2d) utiliza el sarcasmo para ridiculizar las afirmaciones pseudocientíficas, alineándose con la postura de Mr Doctor. (3d) expresa frustración ante la prevalencia de la creencia opuesta, reforzando la división entre "los que saben" y "los que no". Finalmente, (4d) refuta la pseudociencia con un ejemplo personal y reafirma la explicación del *influencer*.

Estos comentarios ilustran la lealtad que se genera entre los bandos, pues si bien algunos buscan corregir, la forma en que se expresan (desafío directo, burla, lamento, refutación categórica) tiende a consolidar las opiniones dentro de grupos preexistentes. Los usuarios se agrupan en "equipos", y los comentarios sirven para reafirmar la identidad y las creencias de cada bando, más que para fomentar un diálogo constructivo entre ellos.

repositorio universidad

Con este mapeo de estrategias dialógicas demostramos que la autoridad del *influencer* se reconfigura, y a veces se disputa, en el espacio de comentarios, donde la audiencia actúa como co-creadora o contraparte crítica del saber.

En la Tabla 2 podemos encontrar las ocasiones en que los usuarios emplearon las estrategias en los diálogos de los vídeos.

TABLA 2. Estrategias en los diálogos de los vídeos

TIPO DE ESTRATEGIA	INCIDENCIA
Polarización	2401
Desprestigio	150
Denuncia de engaño	825
Reforzamiento con ejemplos	64
Evitar errores	363
Comentarios casuales	1515
Total	7285

Destaca que la mayor cantidad de presencias la vemos en dinámicas que se muestran agresivas entre usuarios, la primera que literalmente crea bandos que se confrontan entre sí mientras que la segunda se enfoca en el ataque entre sujetos. Esta relación puede responder a una macrológica discursiva que incide en la red social (o quizá en todas), donde se premia el conflicto o la competencia entre usuarios.

En la medida en que los seguidores interpretan la resistencia o el "debate feroz" como prueba de relevancia y autenticidad, las métricas visibles operan como sustitutos de la revisión por pares. Esta convergencia entre reconocimiento algorítmico y reconocimiento social diluye los criterios tradicionales de credibilidad y abre paso a sesgos de confirmación que consolidan narrativas de posverdad.

En consecuencia, los hallazgos obligan a profundizar en investigaciones que midan la exposición diferencial de audiencias a contenidos polarizantes, los efectos de la agresión discursiva sobre la percepción de experticia, y los mecanismos mediante los cuales el *engagement* hostil termina por avalar o invalidar conocimientos científicos en el espacio público digital. Con estos estudios se podría trazar con mayor precisión la frontera entre divulgación crítica y circulación de pseudociencia, así como diseñar intervenciones que mitiguen los sesgos algorítmicos que hoy incentivan la confrontación.

repositorio universidad

CONCLUSIONES

El análisis de estas estrategias comunicativas podría permitir diseñar herramientas de divulgación científica con un doble propósito, primero, dotar al aula de recursos didácticos que acerquen a los estudiantes a prácticas reales de producción y verificación de conocimiento en ambientes digitales, como rúbricas para evaluar la credibilidad de un vídeo breve, guías para rastrear la procedencia de los datos o rutinas adaptadas a la aceleración de las plataformas; segundo, proveer a la comunidad más amplia (familias, periodistas y públicos no especializados) de protocolos de consumo crítico, capaces de identificar falacias recurrentes, sesgos algorítmicos y mecanismos de interpretación que ocultan la falta de sustento empírico en discursos pseudocientíficos.

Con esta perspectiva, las redes sociales dejan de ser el "carnaval bajtiniano" que alguna vez simbolizó un paréntesis lúdico, para convertirse en un espacio constitutivo de la vida cotidiana misma. La frontera entre el "afuera" y el "adentro" del aula se difumina: el alumno se digitaliza y la red se vuelve pedagógica. Bajo este principio, resulta insuficiente vernos solo como consumidores pasivos o como mercancía de la economía de la atención; necesitamos re-definirnos como ciudadanos digitales o *netizens*, sujetos con derechos y deberes epistémicos. Entre los derechos se engloba la accesibilidad a información verificada, la protección de datos personales y la capacidad de agencia para co-crear saberes; entre las obligaciones se contemplan la responsabilidad de citar fuentes, el cuidado de los otros mediante la veracidad y la participación crítica en la deliberación pública.

Esta reconceptualización entraña además implicaciones éticas y político-discursivas. Al estudiar cómo los *influencers* académicos mexicanos negocian su autoridad, evidenciamos que la legitimidad científica ya no depende únicamente del arbitraje académico, sino de la interacción simbiótica entre capital cultural y capital de visibilidad. Por ende, las herramientas que diseñemos deben apuntar a equilibrar esa balanza, ofreciendo vías para que investigadores emergentes y comunidades marginadas puedan disputar la narrativa dominante y contrarrestar la desinformación. Así, el resultado nos podría encaminar hacia un ecosistema pedagógico que forme prosumidores reflexivos, capaces de leer críticamente los signos de la cultura digital y de producir discursos basados en evidencia, diversidad y compromiso social.

repositorio universidad

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anscombre, J. C. y Ducrot, O. (1994). *La argumentación en la lengua*. Gredos.

Arroyo Martínez, J. O. (s. f.). Dr. Jorge Octavio Arroyo Martínez: Médico Internista [Perfil profesional]. Findoctor. Recuperado el 18 de junio de 2025, de https://www.findoctor.com.mx/doctores/jorge-octavio-arroyo-martinez

Barrera Márquez, M. y Rodríguez Alfano, L. (2022). La polarización en Facebook el conflicto político discursivo en la campaña de vacunación contra Covid-19 en México. *Signos Lingüísticos*, 17(34), 44-67.

Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus*. Siglo XXI.

Carvajal, R. (s. f.). Perfil profesional de LinkedIn. [LinkedIn]. Recuperado el 18 de junio de 2025, de https://mx.linkedin.com/in/rafa-carbajal-8b9931132

Comscore y IAB México. (2023). The State of Social in LATAM 2022.

Fecher, B., y Friesike, S. (2014). Open science: One term, five schools of thought. En S. Bartling & S. Friesike (Eds.), *Opening science: The evolving guide on how the Internet is changing research, collaboration and scholarly publishing* (pp. 17-47). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-00026-8_2

Goffman, E. (1959). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu editores.

Grize, J.-B. (1993). Logique naturelle et représentations sociales. *Textes sur les Représentations Sociales*, *2*(3), 1-159.

Han, B.-C. (2015). *Psicopolítica: Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Herder.

Latzko-Toth, G., Bonneau, C., y Millette, M. (2017). Small data, thick data: Thickening strategies for trace-based social media research. In A. Quan-Haase y L. Sloan (Eds.), *The SAGE handbook of social media research methods* (pp. 199–214). Sage.

Linell, P. (1998). *Approximación al diálogo: Charla, interacción y contextos en perspectivas dialógicas*. Benjamins.

Lotman, Y. (1996). *La semiosfera*. Vol. 1. Cátedra.

McIntyre, L. (2018). *Posverdad*. Cátedra.

Merton, R. (1977). *La sociología de la ciencia: investigaciones teóricas y empíricas I*. Alianza Editorial.

Padilla, C. (s. f.). Carmen Padilla – La Genoteca. La Genoteca. Recuperado el 18 de junio de 2025, de https://lagenoteca.com/author/carmen-padilla/

Pano, A., y Mancera, A. (2014). Las redes sociales como corpus de estudio para el análisis del discurso mediado por ordenador. En S. López Poza y N. Pena Sueiro (Eds.), *Humanidades digitales: desafíos, logros y perspectivas de futuro* (pp. 305-315). Janus. Anexo 1.

Pietrosemoli, L. (2009). El chisme y su función en la conversación. *Lengua y Habla*, 13(1), 55-67.

repositorio universidad

Salgado, E. (2017). Los tuiteros frente al poder: Estrategias de la confrontación discursiva. En L. Hernández y E. Salgado (Eds.), *Estudios del discurso en México: Nuevas prácticas, nuevos enfoques* (1ª ed., pp. 441-467). Universidad Nacional Autónoma de México.

Salgado, E. (2019). *Los estudios del discurso en las ciencias sociales.* Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Universidad Nacional Autónoma de México.

Vázquez, E. (s. f.). *Acerca de.* Recuperado el 18 de junio de 2025, de https://www.kikevazquez.com/acerca-de/

Wang, T. (2016, 20 de enero). *Why Big Data Needs Thick Data. Integrating Qualitative and Quantitative Data in Research*. Ethnography Matters. Recuperado de https://medium.com/ethnography-matters/why-big-data-needs-thick-data-b4b3e75e3d7.

Xie Weissburg, I., Arora, M., Wang, X., Pan, L. y Yang Wang, W. (2024). Position: AI/ML influencers have a place in the academic process. *ICML24: Proceedings of the 41st International Conference on Machine Learning*. Article: 2160, 52680– 2694

Yue, Y. (2024). *Decoding Digital Influence: The Role of Social Media Behavior in Scientific Stratification Through Logistic Attribution Method*. https://doi.org/10.48550/arXiv.24007.15854

Zúñiga, A. (2024). Maryfer Centeno contra Mr. Doctor llegan a La Mañanera; esto dijo Claudia Sheinbaum sobre el caso. En Infobae. https://www.infobae.com/mexico/2024/12/04/maryfer-centeno-contra-mr-doctor-llegan-a-la-mananera-esto-dijo-claudia-sheinbaum-sobre-el-caso/

repositorio universidad

repositorio universidad

12.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA EL DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN ARTÍSTICA MEDIANTE PROYECTOS DE APS

Helena Pardo-Varela
Sara Domínguez-Lloria
Margarita Pino-Juste

INTRODUCCIÓN

La pedagogía del Aprendizaje-Servicio (ApS) se consolidó en universidades y centros comunitarios inspirados por muchas prácticas de EE. UU. Tomando como primer punto de referencia a Dewey, la educación debía basarse en la experiencia, la reflexión y el aprendizaje activo en contextos sociales que fuesen reales, sentando las bases de lo que hoy conocemos como Aprendizaje-Servicio (Sevilie, 2018). El ApS, por tanto, aboga por una educación sin transmisión pasiva, sino activa y en comunidad, que influya en el alumnado, así como en el entorno. Sin embargo, no debe ser una aplicación superficial, ya que es posible caer en hacer rutinaria la respuesta a las necesidades de la comunidad, perjudicando, inconscientemente a la propia comunidad y al aprendizaje de los estudiantes (Bailey, 2021).

Por otro lado, Paulo Freire parte de la pedagogía del oprimido, de manera que el aprendizaje es también un proceso de concienciación crítica y liberación social. Se puede observar su influencia, sobre todo, en Latinoamérica, donde el ApS se suele acercar más explícitamente a la transformación social y la inclusión (Magro et al., 2020).

Esta metodología presenta un grado de implantación muy distinto según las diferentes culturas y políticas que la adoptan y la ponen en funcionamiento. En España, además de ser país pionero en publicaciones e institucionalización del ApS en Europa, ha habido un crecimiento exponencial de publicaciones y proyectos con relevancia en formación del profesorado y en

repositorio universidad

Facultades de Educación y Ciencias Sociales. Se orienta a fortalecer valores de solidaridad, inclusión y compromiso democrático. De esta manera, este país se convierte en un referente de transferencia de conocimiento sobre Aprendizaje-Servicio hacia otros países (Sotelino-Losada et al., 2021).

La educación artística tiene un papel clave en el desarrollo de la creatividad, la empatía, la sensibilidad estética y la expresión personal. Además, combina la dimensión cognitiva y emocional del conocimiento a través de un aprendizaje basado en la experiencia (Westraadt, 2018). Si se integra esa forma de aprendizaje con la integración en proyectos comunitarios se propicia un lugar en el que el arte, en cualquiera de sus expresiones, se convierte en una herramienta de cohesión social, transformación cultural y sostenibilidad. Además de las competencias académicas, potencia especialmente la responsabilidad social y la propia capacidad para mejorar el entorno (Moura y Moreira, 2022). El trabajo artístico en entornos de Aprendizaje-Servicio, conecta directamente las emociones, la empatía y la reflexión sobre las desigualdades sociales, permitiendo que los estudiantes se replanteen sus valores y actitudes (Jacobs, 2023). La integración de la educación artística y la metodología de Aprendizaje-Servicio (ApS) en el ámbito escolar representa una poderosa combinación para el desarrollo integral del alumnado (Meyer y Wood, 2017).

DESARROLLO

Importancia de la Educación Artística para el desarrollo humano

La educación artística, lejos de ser una asignatura secundaria, se erige como un pilar fundamental en la formación de individuos creativos, sensibles y culturalmente conscientes (Kneen et al., 2020). A través de las artes, los estudiantes no solo desarrollan habilidades técnicas, sino que también potencian su pensamiento crítico, su creatividad, su capacidad de expresión y su comprensión del mundo que les rodea (Patston et al., 2021; Silvestra et al., 2024; Westraadt, 2018). El arte no es una actividad secundaria o periférica, sino una herramienta muy poderosa para el desarrollo integral cognitivo, emocional, social y creativo (Banu y Shobana, 2024). Esta formación artística sienta las bases para una ciudadanía más empática y culturalmente rica (Vázquez-Marín et al., 2023).

Además, el arte proporciona estos espacios creativos donde destacan la innovación, la autoconfianza y la generación de nuevos saberes. El alumnado, por tanto, adquiere habilidades que subyacen tras la creatividad, indispensables para su competencia profesional futura en entornos complejos y

repositorio universidad

su propia autorrealización (Denysiyuk, 2023). La creatividad emocional se puede convertir así en un eje de la educación artística, ya que sus resultados conectan el arte, la psicología y la neurociencia, un caldo de cultivo perfecto para el desarrollo de la empatía, la expresión emocional y el bienestar personal (González-Zamar y Abad-Segura, 2021). Además, cabe tener en cuenta el desarrollo del pensamiento crítico y creativo derivado del aprendizaje artístico, competencias completamente transferibles a otros ámbitos de la vida del alumnado (Lukaka, 2023).

La metodología de ApS: principios en educación obligatoria

La metodología de Aprendizaje-Servicio ofrece un enfoque innovador que vincula el aprendizaje académico con el servicio a la comunidad. Este método pedagógico se fundamenta en principios como el aprendizaje significativo, el servicio solidario, la participación activa del alumnado y la reflexión continua. Al implementar proyectos de ApS, los estudiantes no solo aplican sus conocimientos en situaciones reales, sino que también desarrollan un fuerte sentido de responsabilidad social y compromiso cívico (Salam et al. 2019). Esta metodología transforma la educación en una experiencia vivencial que trasciende las paredes del aula y conecta directamente con las necesidades de la sociedad (Caspersz y Olaru, 2017; Pino, 2019;). A través del énfasis en una reflexión crítica, el ApS es capaz de integrar la instrucción académica con el servicio comunitario estructurado. Trasciende las paredes del aula por aplicar conocimientos en el mundo real y por aprender desde la propia colaboración con la comunidad en primera persona, ayudando a desarrollar el liderazgo y el compromiso social de las personas (Furco y Norvell, 2019).

La metodología de ApS, como otras metodologías activas, fomenta el crecimiento personal de los estudiantes, mitiga los sesgos en el aula y la apreciación reflexiva y consciente de su propio aprendizaje (Cuervo-Calvo y Cubedo Mas, 2024).

La organización de un proyecto de ApS en la escuela requiere una planificación cuidadosa y la consideración de múltiples aspectos. Desde la fase de preparación, donde se analizan las necesidades comunitarias y se establecen objetivos, hasta la fase de ejecución y evaluación, cada etapa demanda una participación activa de todos los actores involucrados. El rol del profesorado como facilitador y guía es crucial, así como la implicación del alumnado en la toma de decisiones y la asunción de responsabilidades. La flexibilidad y la capacidad de adaptación son elementos clave para el éxito de estos proyectos, que deben responder a necesidades reales de la

repositorio universidad

comunidad mientras se alinean con los objetivos educativos de la escuela (Shea et al., 2023).

El aprendizaje por servicio es una metodología educativa que facilita la transformación de conocimientos, actitudes y aptitudes de los estudiantes en torno al cuidado holístico a través del trabajo con organizaciones comunitarias (Playford et al., 2019). Aunque las experiencias no siempre partan de una predisposición positiva por parte del alumnado, acaban resultando transformadoras para todas las personas involucradas, fomentando la autorreflexión, la superación de prejuicios y la valoración del impacto social de la educación. Los estudiantes reportan que el contacto directo con la comunidad cambia su forma de percibir y entender la responsabilidad de la ciudadanía y la empatía (Chan et al., 2019).

La obligatoriedad, diseñada de forma correcta, puede democratizar el acceso al ApS y evitar que solo el alumnado altamente motivado sea el que acceda a esta experiencia. A pesar del escepticismo inicial que pueda ocasionar en algunos estudiantes, todos acaban valorando positivamente el aprendizaje práctico, el desarrollo de habilidades de trabajo en equipo y la percepción de ser parte activa de la sociedad (Borman et al., 2024).

Líneas generales para la organización de un proyecto de ApS en la escuela

La sinergia entre la educación artística y el ApS ofrece oportunidades únicas para el desarrollo de proyectos innovadores y significativos. Los estudiantes pueden utilizar sus habilidades artísticas para abordar desafíos comunitarios, ya sea a través de la creación de murales para embellecer espacios públicos, la organización de talleres de arte para grupos desfavorecidos, la participación de coros infantiles o juveniles que humanizan los espacios sanitarios, o la producción de materiales visuales para campañas de concienciación social; entre otras acciones. Estas experiencias no solo enriquecen el aprendizaje artístico, sino que también fomentan un profundo sentido de pertenencia y responsabilidad hacia la comunidad.

Para implementar con éxito este enfoque, es fundamental tener en cuenta algunas estrategias que facilitan el desarrollo exitoso de las situaciones de aprendizaje diseñadas. Entre ellas sugerimos:

a) Realizar un diagnóstico que permita identificar necesidades reales de la comunidad, conocer el contexto y facilitar la colaboración de todos los socios comunitarios con el fin de realizar diseños realistas y ajustados a sus necesidades e intereses.
b) Obtener el apoyo y la colaboración de toda la comunidad educativa

repositorio universidad

antes de comenzar el proyecto y definir con claridad el nivel de participación de los implicados. Para ello es importante estar preparados para realizar ajustes durante la ejecución del proyecto e incorporar espacios de reflexión sobre las actividades realizadas y su conexión con el aprendizaje.

c) Proporcionar al profesorado una formación adecuada que garantice un diseño de actividades y recursos adecuados; así como una participación organizada de los miembros de la comunidad educativa.

d) Mantener una comunicación constante y fluida entre todas las personas involucradas en el proceso de la ejecución del servicio que permita aumentar el nivel de motivación de los estudiantes y favorecer que se sientan dueños del proyecto y desarrollen un sentido de pertenencia a su comunidad.

e) Establecer relaciones de confianza y favorecer la participación activa de todos los actores, especialmente al alumnado, en la toma de decisiones y asunción de responsabilidades.

f) Diseñar unidades didácticas interdisciplinares. Actualmente el marco normativo español garantiza la flexibilidad del currículo escolar lo que facilita el diseño de unidades didácticas interdisciplinares.

g) Debe realizarse una planificación detallada para poder anticiparse a las acciones del alumnado, considerando el tiempo limitado disponible en el horario escolar y las posibles salidas didácticas.

h) Definir claramente los instrumentos y procedimientos de evaluación dada su importancia en la consecución de los objetivos curriculares de los estudiantes. Para ello será necesario vincular la experiencia de servicio con los contenidos académicos.

CONCLUSIONES

Sin duda, los aspectos citados contribuirán a diseñar un proyecto de ApS que sea significativo, viable y beneficioso tanto para los estudiantes como para la comunidad (Salvador-Ferrer et al. 2023).

Si nos referimos, concretamente, a los proyectos de ApS desde la educación artística será preciso una cuidadosa integración curricular que vincule los contenidos artísticos con necesidades reales de la comunidad, priorizando la participación activa de los estudiantes y el desarrollo de competencias creativas y críticas (Ramos, 2021). El éxito del proyecto dependerá de establecer colaboraciones significativas con socios comunitarios, mantener una reflexión continua sobre la experiencia, y diseñar una intervención que sea

repositorio universidad

motivadora, flexible y evaluable, donde los estudiantes puedan aplicar sus conocimientos artísticos para generar un impacto social tangible. La clave está en crear una experiencia que trascienda lo académico, conectando el aprendizaje artístico con el servicio comunitario de manera auténtica, significativa y transformadora (Ramos, 2023; Salido-López, 2025) y aumenta la motivación del alumnado (Baker y Anderman, 2020).

Por tanto, el resultado de la utilización de la metodología de Aprendizaje en Servicio en la Educación artística es un aprendizaje más significativo, funcional y relevante, que conecta directamente la realidad social con el contenido curricular y forma ciudadanos creativos, críticos y comprometidos con su entorno por lo que contribuye a la formación de individuos de forma más integral y, por tanto, preparados para enfrentar los desafíos de un mundo contemporáneo cada vez más exigente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bailey, M. (2021). Ritualized Relief and the Misapplication of Dewey in Service-Learning. *Philosophy and Theory in Higher Education*, *3*, 1-20. https://doi.org/10.3726/PTIHE012021.0001

Baker, A. y Anderman, L. (2020). Are epistemic beliefs and motivation associated with belief revision among postsecondary service-learning participants? *Learning and Individual Differences 78*, 101843. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101843

Banu, J. y Shobana, S. (2024). The Role of Art Education in Holistic Development. *Shanlax International Journal of English*, *13*, 51-55. https://doi.org/10.34293/english.v13is1-dec.8520

Borhan, L., Azman, A. y Ghani, G. (2024). Students' Perception of Implementation of Compulsory Community Engagement via Service Learning in a Malaysian University. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, *8*(3), 1873-18791873-1879. https://doi.org/10.47772/ijriss.2024.8080136

Casperz, D. y Olaru, D. (2017). The value of service-learning: The student perspective. *Studies in Higher Education*, *42*(4), 685-700. https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1070818

Chan, S., Ngai, G. y Kwan, K. (2019). Mandatory service learning at university: Do less-inclined students learn from it? *Active Learning in Higher Education*, *20*, 189-202. https://doi.org/10.1177/1469787417742019

Cuervo-Calvo, L. y Cabedo-Mas, A. (2024). Metodologías Aprendizaje-Servicio y Aprendizaje Basado en Proyectos en Educación Musical Superior: una revisión de la literatura. *Bordón. Revista De Pedagogía*, *76*(3), 35–60. https://doi.org/10.13042/Bordon.2024.99887

repositorio universidad

Denysiyuk, Z. (2023). Creativity in Art Education as Environment for Realisation of Professional and Creative Potential of the Individual. *National Academy of Managerial Staff of Culture and Arts Herald*, *2*, 9–15. https://doi.org/10.32461/2226-3209.2.2023.286868

Furco, A., y Norvell, K. (2019). *What is service Learning? Making sense of the Pedagogy and Practice, Embedding Service Learning in European Higher Education*. Routledge.

González-Zamar, M. y Abad-Segura, E. (2021). Emotional Creativity in Art Education: An Exploratory Analysis and Research Trends. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(2), 6209. https://doi.org/10.3390/ijerph18126209

Jacobs, R. (2023). Affective and emotional experiences in arts-based service-learning environments. *International Journal of Emotional Education*, *15*(1), *4-20*. https://doi.org/10.56300/uanj1022.

Kneen, J., Breeze, T., Davies-Barnes, S., John, V. y Thayer, L. (2020). Curriculum integration: The challenges for primary and secondary schools in developing a new curriculum in the expressive arts. *The Curriculum Journal*, *31*(2), 258-275. https://doi.org/10.1002/curj.34

Lukaka, D. (2023). Art Education and its impact on creativity and Critical Thinking Skills: A review literature. *International Journal of Arts and Humanities*, *1*(1), 31-39. https://doi.org/10.61424/ijah.v1i1.15

Magro, R., Pozzebon, M. y Schutel, S. (2020). Enriching the intersection of service and transformative learning with Freirean ideas: The case of a critical experiential learning programme in Brazil. *Management Learning*, *51*, 579-597. https://doi.org/10.1177/1350507620908607

Meyer, M. y Wood, L. (2017). A critical reflection on the multiple roles required to facilitate mutual learning during service-learning in Creative Arts education. *Teaching in Higher Education, 22(*2), 158–177. https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1221808

Moura, A., y Moreira, R. (2022). Arts-Based Service Learning: A Vehicle for Development and Sustainability of Communities. *Advances in Social Science Research Journal*, *9*(8), 538-552 http://doi.org/10.14738/assrj.98.12919

Patston, T. J., Kaufman, J. C., Cropley, A. J. y Marrone, R. (2021). What is creativity in education? A qualitative study of international curricula. *Journal of Advanced Academics*, *32*(2), 207-230. https://doi.org/10.1177/1932202X209783

Pino, M. (2019). Metodologías activas como clave en los procesos de innovación en la escuela. En M. A. Santos-Rego, A. Valle-Arias y M. Lorenzo-Moledo (Eds.). *Éxito Educativo: Claves de Construcción y Desarrollo* (pp. 129-150). Editorial Tirant lo Blanch.

Playford, D., Bailey, S., Fisher, C., Stasinska, A., Marshall, L., Gawlinski, M. y Young, S. (2019). Twelve tips for implementing effective service learning. *Medical Teacher*, *41*(1), 24-27. https://doi.org/10.1080/0142159X.2017.1401217

repositorio universidad

Ramos, N. (2021). El aprendizaje-servicio para el desarrollo de la motivación. Estudio de caso en el área artística de educación secundaria. *ArtsEduca*, *31*, 79-93.

Ramos, N. (2023). El aprendizaje significativo en educación artística a partir del aprendizaje basado en proyectos. *Campo Abierto, Revista de Educación, 42*(1), 55-66. https://doi.org/10.17398/

Salam, M., Awang-Iskandar, D. N., Ibrahim, D. H. A. y Farooq, M. S. (2019). Service learning in higher education: a systematic literature review. *Asia Pacifi Education Review, 20*, 573–593 https://doi.org/10.1007/s12564-019-095 9-6

Salido-López, P. V. (2025). Aprendizaje Basado en Proyectos Artísticos (A BP-A y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): evaluación cualitat va de u programa de intervención pedagógica en la formación inicial de doc ntes. *Revista de Investigación Educativa*, (43). https://doi.org/10.69 84/e. 65501

Salvador-Ferrer, C. M., Andrés-Romero, M. P., Fernández-Torres, M. F. y Salguero-García, D. S. (2023). Competencias, motivación y com pro iso con el trabajo de estudiantes universitarios a través de experiencias de Aprendizaje-Servicio. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, *1*(33), 25-40. ht ps://doi.org/10.25115/ecp.v16i33.9192

Shea, L. M., Harkins, D., Ray, S. y Grenier, L. A. (20 3). How critical is service-learning implementation? *Journal of Exp ientia Education*, *46*(*2*), 197-214. https://doi.org/10.1177/1053825922 122738

Shevtsova O., Tiahur L., Tsyhaniuk L., Pachu nets S. y Bodnaruk I. (2024). The role of art education in personality development. *Amazonia Investiga, 13*(74), 143-155. https://doi.org/1 .34 69/AI/2024.74.02.12

Smilie, K. (2018). Irving Babbitt and the Service-Learning Ethic: An Early Critique of Deweyan Progressivism. *Michigan Journal of Community Service Learning*. https://doi.org/10.3998/MJCSLOA.3239521.0025.105

Sotelino-Losada, A., Arb és-Radigales, E., García-Docampo, L. y González-Gerald , J. (2021). Service-Learning in Europe. Dimensions and Understanding From Academic Publications. *Frontiers in Education*, *6*, 60 825. ht ps://doi.org/10.3389/feduc.2021.604825

Vázquez-Marín, P., Cuadrado, F. y López-Cobo, I. (2023). Connecting sustainable human development and positive psychology through the arts in education: a systematic review. *Sustainability, 15*(3), 2076. https://doi.org/10.3390/su15032076

Westraadt, G. (2018). Service-learning through art education. *South African journal of childhood education*, *8*(1), 1-8. https://hdl.handle.net/10520/EJC-15d01b8a09

repositorio universidad

13.

REINTERPRETAR EL PATRIMONIO MUSICAL: DISEÑO DE UNA EXPERIENCIA TRANSFORMADORA DESDE LA PRÁCTICA INSTRUMENTAL

Susana Blanco Novo

INTRODUCCIÓN

La formación musical de los intérpretes de instrumentos de la familia del violín ha estado históricamente fuertemente influenciada y condicionada por la tradición clásica de corte eurocentrista (Burnard, 2012; Gonzales-Moreno, 2015). Este modelo de aprendizaje instrumental se estructura en torno a la adquisición de destrezas técnico-teóricas y habilidades orientadas al virtuosismo y al dominio excelso del instrumento para favorecer la interpretación de repertorios canonizados. Este modelo, profundamente arraigado en la herencia decimonónica conservatorial, promueve una práctica instrumental centrada en la lectura precisa de notación musical escrita (Lehmann et al., 2007; Woody, 2012), en la interpretación del repertorio de compositores clásicos lo que provoca una perspectiva musical cerrada al desarrollo de la exploración creativa y la expresividad personal (Sarath et al., 2016).

Diversos estudios sostienen que la orientación conservadurista de la formación clásica puede coartar el desarrollo de la musicalidad plena, limitando la creatividad y la capacidad de improvisación (Carrillo et al., 2015; Vitale, 2011; Small, 1998). En contraste, los enfoques propios del aprendizaje musical de estilos musicales populares como el jazz o el folk, habitualmente relegados a contextos de aprendizaje informales, favorecen un acercamiento musical más abierto, intuitivo y experiencial que potencia habilidades como la memoria, la escucha activa y un mayor desarrollo de la sensibilidad auditiva y aprendizaje de oído (Woody y Lehmann, 2010). Este acercamiento musical menos escolástico favorece una conexión más orgánica y natural entre el músico, el contexto y el arte. Por lo tanto, las ca-

repositorio universidad

racterísticas fundamentales del aprendizaje musical en contextos informales (Green, 2002; 2008) se sustentan en la autonomía a través de la elección libre por parte del alumnado del estilo musical o repertorio a interpretar, la práctica aural (aprendizaje por imitación, de memoria y de oído sin mediación de partituras) y el control del proceso de aprendizaje fomentando el compromiso y la autorregulación del alumnado (Jaffurs, 2004).

En este sentido, el patrimonio musical se configura como una representación clave del patrimonio inmaterial del acervo cultural de los territorios. El patrimonio inmaterial se ha definido desde la UNESCO (2003) para salvaguardar la memoria colectiva e identitaria de los pueblos y se trasmite a la sociedad a través de prácticas de políticas públicas. Por lo que según lo establecido en el artículo 9.3.a) de la Ley 5/2016, del patrimonio cultural de Galicia: "los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas, junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes, que las comunidades, los grupos y en algunos casos, los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural" (Xunta de Galicia, 2016).

Partiendo de esta premisa, la música tradicional gallega responde a esta necesidad de divulgación y preservación representando una expresión identitaria de gran riqueza simbólica y social al ser un canal de comunicación entre generaciones y profundamente enraizada con la oralidad y el territorio. Es por ello preciso incluir desde los contextos educativos el patrimonio musical autóctono, que, actualmente, permanece alejado de los currículos estandarizados en los centros académicos musicales, sobre todo, en disciplinas instrumentales como los instrumentos de cuerda. Este acercamiento no solo promueve la revalorización de este legado musical, sino que también conecta al alumnado con su contexto cultural y, mejora, a su vez, la competencia lingüística, favoreciendo un aprendizaje situado y enlazado con sus raíces (Carey y Grant, 2016). De esta forma, el alumnado se convierte en un agente activo en la divulgación, preservación y dinamización de la herencia y memoria sonora comunitaria.

La figura emblemática del *cego* dentro de la tradición musical de Galicia se ha elegido porque se acompañaba de un instrumento, el violín o *fiddle*, que a priori no era un instrumento característico de la música tradicional gallega como podía serlo la gaita o la pandereta. Este personaje tan singular del patrimonio cultural gallego no solo se vincula con la música, sino también con la oralidad y la transmisión de memoria popular. Su función resultaba de vital importancia en el rural gallego en el que el *cego* ocupaba un rol básico en la comunicación y divulgación (Caseiro y Castro, 2006). Desde el siglo XVI y hasta bien entrado el siglo XX, el *cego,* a través de su

repositorio universidad

bagaje itinerante, recorría las aldeas divulgando las noticias, leyendas y crónicas en forma de coplas y romances con contenidos morales o de actualidad mediante un relato construido a través de un canto acompañado por la *fídula* y, posteriormente, por el violín o la zanfona (Muñoz-Molano, 2021).

La forma de interpretación de los *cegos* se caracterizaba por un empleo rudimentario de la técnica violinística, tanto en postura con el instrumento como en desempeño técnico, pero su estilo musical sentó unas bases muy características con reminiscencias de imitación de la forma de ornamentación melódica de los *gaiteiros*. A partir de la década de 1980 se produce un *revival* del folk en Galicia y por consiguiente del violín como instrumento destacado de la música tradicional gallega mediante la recuperación del repertorio de los violinistas ciegos. Según Franco (2010), el actual estilo violinístico del folk gallego presenta claras influencias de las prácticas instrumentales asociadas al modo de interpretación de los *cegos*.

Este revival provoca la aparición de diferentes escuelas en Galicia que introducen el aprendizaje informal del violín como instrumento tradicional, siendo la E-trad (Escuela de Música Tradicional) de Vigo una de las referentes de esta especialidad. Como consecuencia de este proceso y en paralelo a esta formación, estos colectivos de nuevos violinistas de música tradicional crean la Asociación Galicia Fiddle que, desde el año 2010, impulsa el aprendizaje del violín popular de diferentes culturas desde edades tempranas en los cursos de verano San Simón Fiddle (Blanco-Novoa y Pampillo-Retana, 2024).

Por lo tanto, el objetivo principal de este trabajo consiste en diseñar una propuesta educativa en un contexto informal centrada en la valorización del patrimonio inmaterial musical gallego como herramienta para fortalecer la identidad cultural de jóvenes instrumentistas de cuerda. Esta iniciativa parte de un enfoque crítico y una perspectiva transformadora de la educación musical, que pretende integrar repertorio propio del territorio con prácticas comunitarias y metodologías activas para favorecer un aprendizaje instrumental situado, participativo e integrado con la cultura propia.

DESARROLLO

La implementación de esta propuesta se enmarcaría metodológicamente en los principios de la investigación-acción, ya que pretende analizar, estudiar, transformar y evaluar una experiencia educativa concreta y dentro de un contexto particular como es un campamento o curso de verano para jóvenes músicos. Este método resulta idóneo para poder analizar desde una

repositorio universidad

perspectiva crítica una intervención educativa con el investigador como agente participante activo del proceso (Latorre, 2003).

El desarrollo de la propuesta se organiza en torno a las siguientes fases:

1. Planificación: estructura del campamento estableciendo objetivos didácticos, secuenciación de actividades, temporalización y previsión de materiales y recursos.
2. Implementación de las actividades desde un enfoque colectivo y participativo.
3. Observación participante del proceso: registro de participación del alumnado, recolección de datos sistematizados y significativos.
4. Evaluación global: valorar el impacto de la propuesta en el alumnado participante en relación con los objetivos propuestos.

Para llevar a cabo el seguimiento del proceso se emplearán los siguientes recursos de recogida de datos:

- Registro observacional sistemático: a través de indicadores específicos que midan participación, compromiso, identidad y colaboración.
- Cuaderno de campo: documentación de ajustes sobrevenidos de la práctica, modificaciones pedagógicas y otras percepciones cualitativas del proceso.
- Registro, recopilación y análisis de contenido de las producciones de los participantes: creación de textos narrativos, coplas o romances, repertorio aprendido y otros elementos.

A continuación, se presenta una aproximación al diseño didáctico de la propuesta estructurado para poder implementarse en un contexto informal como experiencia inmersiva en un ambiente rural.

Objetivos del programa

Los objetivos didácticos pretenden fomentar el desarrollo de competencia e identidad cultural a través de:

- Fomentar la conexión con el patrimonio musical gallego a través de la interpretación del repertorio tradicional y la figura del *cego*.
- Desarrollar habilidades musicales propias del aprendizaje musical informal como son la escucha activa, la memoria y la imitación como elementos de asimilación del repertorio trabajado.
- Promover la improvisación, la creatividad y la expresividad musical en la interpretación instrumental.

repositorio universidad

- Asumir el rol de instrumentista como dinamizador social y divulgador cultural para concienciar al alumnado en la importancia de preservar el patrimonio inmaterial.
- Facilitar experiencias educativas inmersivas en un contexto natural y rural integrando el paisaje sonoro como parte del proceso de atención al entorno y preservación medioambiental.
- Estimular el trabajo en equipo, la cooperación y la tutorización entre iguales a través de metodologías participativas que refuercen el aprendizaje horizontal.

Contextualización del programa

Esta propuesta se enmarca en la formación musical no formal y dirigida en exclusiva a jóvenes instrumentistas de cuerda, concretamente de la familia del violín. Se diseña partiendo de un enfoque vivencial e inmersivo para desarrollarse en un formato de convivencia en un campamento musical de verano con una semana de duración en un contexto rural para favorecer el contacto directo con el paisaje natural, las tradiciones culturales y la memoria sonora intergeneracional de la comunidad local.

Participantes

Esta propuesta se dirige a alumnado entre los 8 y los 18 años, por ser las edades en las que se desarrollan los estudios musicales reglados de conservatorio elemental y profesional. El único requisito mínimo para participar es tener un dominio mínimo de un curso de duración para poder garantizar la experiencia en la actividad. No es necesario que sean estudios reglados ni tampoco es necesaria experiencia en música tradicional o dominio en la lectura de notación musical. Esta amplitud de perfiles pretende generar un espacio de convivencia entre diferentes niveles y diferentes trayectorias para favorecer dinámicas participativas y colaborativas.

Metodología didáctica

La metodología didáctica propuesta se fundamenta en los principios del aprendizaje informal y la pedagogía centrada en la preservación del patrimonio como elemento de educación transformadora mediante un enfoque activo, experiencial y colaborativo. Se plantea una experiencia inmersiva, situada y vivencial para que el contexto rural en el que se desarrolla sea una parte fundamental de la filosofía didáctica para favorecer la comprensión del hecho identitario cultural.

repositorio universidad

Uno de los principios fundamentales metodológicos es el aprendizaje aural (Green, 2008) en el que se propone la escucha activa, la memorización y la imitación como elementos centrales de asimilación y adquisición musical. Al eliminar la partitura como medio entre la música y el músico se favorece el desarrollo de la sensibilidad auditiva, la interiorización musical y la capacidad de adaptación a un aprendizaje más orgánico. De este modo el aprendizaje es más cercano a los modos de transmisión oral tan característicos de la música tradicional y popular y concretamente a la forma en la que divulgaban los *cegos*.

Las clases de interpretación se estructuran en grupos por niveles para adaptar a los participantes el contenido a aprender y favorecer el aprendizaje colaborativo, horizontal y la tutorización entre pares. Se parte de los principios del aprendizaje cooperativo que proponen Johnson et al. (1998): interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción, desarrollo de habilidades sociales y procesamiento grupal. De este modo se promueve un aprendizaje horizontal y fluido y se garantiza que cada participante asuma un papel autónomo en el proceso de aprendizaje. Por su parte, el profesorado adquiere un rol de facilitador y acompañante en el proceso generando dinámicas para que la práctica musical sea flexible y adaptada a todos los participantes.

Temporalización

Esta propuesta está diseñada para implementarse en durante una semana de duración. La elección de un formato intensivo responde a la necesidad de garantizar un proceso de inmersión plena y de creación de lazos comunitarios entre los participantes.

Se proponen 3 grandes bloques diarios en los que se combinan sesiones prácticas, actividades al aire libre de exploración sonora y auditiva y sesiones colectivas. La estructura horaria es flexible y de fácil adaptación a los ritmos del grupo y del entorno, pero mantiene una estructura lógica que permita un buen desarrollo de todas las actividades propuestas.

Estructura diaria:

- *BLOQUE 1 (mañana):* exploración sonora del entorno a través de un pequeño paseo, grabaciones de campo de paisajes sonoros.
- *BLOQUE 2 (media mañana):* trabajo de interpretación colectiva organizados en pequeños grupos.
- *BLOQUE 3 (tarde):* talleres creativos (creación de coplas o romances de *cego).*

repositorio universidad

- *BLOQUE 4 (media tarde):* ensayo colectivo de lo aprendido por la mañana.
- *BLOQUE 5 (noche):* dinámicas colectivas a través de contadores de leyendas populares y aprendizaje de canciones.

Distribución de los contenidos por días:

- *Día 1:* acogida, presentación del grupo y espacios, conexión con el entorno, acercamiento a la figura del *cego.*
- *Día 2:* introducción al repertorio a aprender, profundización en la figura del *cego,* clases colectivas.
- *Día 3:* exploración colectiva del repertorio, trabajo por grupos, colaboración con músicos invitados.
- *Día 4:* creación colectiva de textos y músicas.
- *Día 5:* ensayos de las músicas aprendidas, preparación de la muestra final y elaboración por grupos de las selecciones musicales.
- *Día 6:* muestra a la comunidad y a las familias de los participantes y cierre del campamento con una romería final.

Aproximación al diseño de actividades

Se proponen actividades que sigan la secuencia dinámica progresiva basada en escuchar, comprender, interpretar y crear. Estos aspectos pretender hacer frente a los objetivos propuestos y profundizar en las distintas dimensiones del aprendizaje musical.

Escucha activa y paisaje sonoro

A través de pequeñas rutas de senderismo se pretende desarrollar una audición activa y crítica del paisaje sonoro presente en el rural gallego y hacer pequeñas recolecciones que permitan identificar sonidos autóctonos como fuente de identidad sonora.

Audiciones comentadas de cantares de *cego* con grabaciones históricas y más actuales que permitan comparar cada una de las interpretaciones.

Interpretación del repertorio tradicional

Aprendizaje de melodías tradicionales y acompañamientos sencillos desde la perspectiva del aprendizaje aural (oído, memoria, imitación).

Trabajo de interpretación colectiva para fomentar el trabajo cooperativo, el respeto y la tutorización entre iguales.

Interpretación narrativa y dramatizada de textos con acompañamiento musical para integrar letra y música.

repositorio universidad

Creación y resignificación patrimonial

Reescritura y creación de nuevos textos para adaptar al presente el concepto de divulgación de las coplas y los romances de *cego* con temáticas de actualidad desde la perspectiva del alumnado. Creación colectiva de nuevas músicas que acompañen los textos creados. Muestra final con los productos aprendidos.

Evaluación

La evaluación del programa no se plantea como una valoración del rendimiento del alumnado, sino desde un punto de vista de análisis y mejora de la propia implementación de la propuesta. Desde una perspectiva cualitativa se realizará una evaluación a nivel global: adecuación de los contenidos, el planteamiento y pertinencia de los objetivos, la eficacia de la metodología empleada y el grado de implicación del alumnado con el patrimonio y la identidad cultural.

Para ello se analizarán las evidencias recogidas a través de los instrumentos propuestos durante el desarrollo del campamento: el cuaderno de campo, los registros observacionales y las producciones del alumnado. Con esto se pretende observar el éxito de la propuesta desde una mirada crítica que permita valorar en términos de participación, identificación y asimilación cultural como elementos que permitan mejorar o ajustar el diseño para su futura replicabilidad.

CONCLUSIONES

Las propuestas musicales en contextos informales se presentan como una oportunidad privilegiada para aumentar la experiencia musical del alumnado. Además, siguiendo a autores como Folkestad (2006), los entornos de música popular y tradicional propician que el aprendizaje musical suceda de forma integrada y holística, a través de la participación comunitaria y la conexión social del alumnado con el entorno. Esta aproximación permite una transferencia de conocimiento más experiencial y colaborativa por lo tanto incorporar estas experiencias informales ayuda a conectar los intereses del alumnado con el currículo formal (Jaffurs, 2004). Los campamentos o cursos de verano musicales permiten al alumnado vivir una experiencia inmersiva al integrar la convivencia entre iguales con un mismo objetivo común ejerciendo un impacto sustancial en la percepción del alumnado y revalorizando la actividad.

repositorio universidad

Este contexto informal puede propiciar un cambio de paradigma en el aprendizaje instrumental provocando que el alumnado se sienta más autónomo en su desempeño, aumente su percepción de pertenencia y competencia y mejore la relación con su instrumento, elementos clave del desarrollo de la motivación intrínseca (Deci y Ryan, 2000) y enfatiza en la mejora de la escucha activa propiciando mejoras en la improvisación y el aprendizaje entre iguales (Green, 2008).

Convertir al alumnado en un eje protagonista de la revalorización de la memoria sonora comunitaria no solo ayuda a preservar el patrimonio musical inmaterial, sino que también los significa como agentes necesarios en la divulgación de la herencia musical de sus antepasados. Este enfoque promueve una experiencia enriquecedora para la recuperación del vínculo entre la música, el territorio y la identidad cultural de las nuevas generaciones (Prats, 2000). La integración de la figura del *ciego* desde una perspectiva pedagógica permite no solo recuperar repertorios tradicionales, sino también explorar formas de aprendizaje a través de la oralidad, la escucha activa y la unión entre el intérprete y su funcionalidad. La reinterpretación del *ciego* como una figura transmisora de conocimiento y catalizador de memoria colectiva a través del violín como instrumento y puente entre épocas y generaciones.

Por otro lado, el empleo del paisaje sonoro como recurso para desarrollar habilidades como la escucha activa, la conciencia auditiva y el reconocimiento de identidad sonora del entorno (Hurtado-Soler et al, 2020). Además, se ha evidenciado cómo las actividades que se centran en la percepción auditiva favorecen el desarrollo de la atención plena y la mejora del compromiso con el entorno (López Cano, 2013; Krause, 2012).

Entre los resultados esperados destacamos el aumento de la sensibilidad auditiva del alumnado, el desarrollo de una actitud de escucha consciente y crítica, la valorización del entorno y la música tradicional como recurso para la formación de una identidad cultural informada. Además, se espera que el alumnado participante adquiera recursos que le permitan desarrollar el aprendizaje memorístico y la capacidad de improvisación, así como potenciar habilidades blandas como el liderazgo, el trabajo en equipo y cooperativo.

Como principal limitación se destaca el enfoque teórico actual al tratarse de un diseño no implementado, que, a su vez, se articula como futura línea de investigación cuando, al llevarse a la práctica pueda evaluarse su viabilidad y pueda medirse el éxito de la propuesta.

repositorio universidad

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Blanco-Novoa, S. y Pampillo-Retana, M. R. (2024). San Simón Fiddle: un modelo pedagógico holístico e integrador. En A. M. Vernia-Carrasco (Coord.), *Educación y formación musical: Transformación social, empleabilidad y ODS* (pp. 247–263). Dykinson / SEM-EE (Sociedad para la Educación Musical del Estado Español).

Burnard P. (2012). *Musical creativities in practice*. Oxford University Press.

Carey, G. y Grant, C. (2016). *Enacting transformative pedagogy in the music studio: A case study of responsive, relational teaching*. Proceedings of the 31st International Seminar of the ISME Commission on the Education of the Professional Musician.

Carrillo, R. y González-Moreno, P. A. (2019). Estrategias de aprendizaje musical formal e informal: construcción y validación de un instrumento de medición. *Revista Internacional de Educación Musical*, *7*(1), 81-89. https://dx.doi.org/10.1177/2307484119878640

Caseiro, D. y Castro, C. (2006). O cego da Gándara. *Lethes: Táboas. Cadernos culturais da Limia, (Ourense: Centro da Cultura Popular da Limia)*, p. 15.

Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, *11*(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Díaz, J. (1996). *El ciego y sus coplas: Selección de pliegos en el siglo XIX*. Ediciones Escuela Libre.

Folkestad G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*. *23*(2), 135-145. https://www.doi.org/10.1017/S0265051706006887

Franco Vázquez, A. (2010). The Galician fiddle style. En I. Russell y A. K, Guigné *(Eds.), Crossing Over: Fiddle and Dance Studies from around the North Atlantic 3*. Elphinstone Institute Occasional Publication, 3, 200-214. University of Aberdeen, Elphinstone Institute.

González-Moreno P. A. (2015). Music teacher education in Mexico: Current trends and challenges. En Figueiredo S., Soares J. y Schambeck R. F. (Eds.), *The preparation of music teachers: A global perspective*. ANPPOM, Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música.

Green, L. (2002). *How popular musicians learn*. Ashgate Publishing.

Green, L. (2008). *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy* (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315248523

Hurtado-Soler, A., Marín-Liébana, P., Martínez-Gallego, S. y Botella-Nicolás, A. M. (2020). The Garden and Landscape as an Interdisciplinary Resource Between Experimental Science and Artistic-Musical Expression: Analysis of Competence Development in Student Teachers. *Frontiers in psychology*, *11*, 2163.

repositorio universidad

Jaffurs, S. E. (2004). The impact of informal music learning practices in the classroom, or how I learned how to teach from a garage band. *International Journal of Music Education*, *22*(3), 189-200. https://doi.org/10.1177/0255761404047401

Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Smith, K. A. (1998). Cooperative learning returns to college: What evidence is there that it works? *Change: The Magazine of Higher Learning*, *30*(4), 26–35.

Krause, B. (2012). *The Great Animal Orchestra: Finding the Origins of Music in the World's Wild Places*. Brown.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.

Lehmann A. C., Sloboda J. A. y Woody R. H. (2007). *Psychology for musicians: Understanding and acquiring the skills*. Oxford University Press.

López-Cano, R. (2013). Arte sonoro: procesos emergentes y construcción de paradigmas. En L. Sánchez de Andrés y A. Presas (Eds.), *Música, ciencia y pensamiento en España e Iberoamérica durante el siglo XX* (pp. 207–225). Universidad Autónoma de Madrid (UAM).

Muñoz Molano, A. (2021). Espacios, prácticas y discursos en torno al violín en la música folk gallega: Estudio de casos significativos. *Cuadernos de Etnomusicología*, *16*(1), 13–51.

Prats, L. (2000). El concepto de patrimonio cultural. *Cuadernos De antropología Social*, *11*. https://doi.org/10.34090/cas.11.4709

Sarath E. W., Myers D. E. y Campbell P. S. (2016). *Transforming music study from its foundations: A manifesto for progressive change in the undergraduate preparation of music majors*. Missoula: College Music Society. http://www.mtosmt.org/issues/mto.16.22.1/manifesto.pdf

Small C. (1998). *Musicking. The meanings of performing and listening*. Wesleyan University Press.

UNESCO (2003). *Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*. https://ich.unesco.org/

Vitale J. L. (2011). Formal and informal music learning: Attitudes and perspectives of secondary school non-music teachers. *International Journal of Humanities and Social Science*, *1*(5), 1–14.

Woody R. y Lehmann A. (2010). Student musicians' ear- playing ability as a function of vernacular musical experiences. *Journal of Research in Music Education*, *58*(2), 101–115. https://doi.org/10.1177/0022429410370785

Woody R. H. (2012). Playing by Ear Foundation or Frill? *Music Educators Journal*, *99*(2), 82–88. https://doi.org/10.1177/0027432112459199

Xunta de Galicia. (2016). Lei 5/2016, do 4 de maio, do patrimonio cultural de Galicia. *Diario Oficial de Galicia, 92,* (11 de maio de 2016). https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2016/20160511/AnuncioC3K1-050516-0001_gl.html

repositorio universidad

repositorio universidad

14.

MÚSICA Y SOSTENIBILIDAD: UNA COMUNIDAD IMAGINADA DE FIDDLERS EN GALICIA

María Rosa Pamies Cetana

INTRODUCCIÓN

La Asociación Cultural Galicia Fiddle es una entidad sin ánimo de lucro que empezó sus actividades en el año 2010. Su objetivo principal es: promover el empleo de los instrumentos de cuerda de forma alternativa al que se les da en la enseñanza reglada en los conservatorios de música (Estatutos de la Asociación Cultural Galicia Fiddle, 2010). Esta visión se enmarca en el concepto conocido como *alternative strings* (Lieberman, 2004), una propuesta educativa que consiste en un currículum que busca la inclusión del estudio de estilos musicales alternativos (folk, jazz, rock, etc.), en la formación de los instrumentistas de cuerda.

A través de esta investigación, se busca demostrar que la práctica del fiddle en Galicia durante el siglo XXI ha tenido lugar a través de una serie de procesos críticos, de resistencia a modelos hegemónicos y de transformación social a través de la música (Canning et al., 2014; Eyerman y Jamison, 1998; Pronker-Coron, 2019; Seoane, 2014; Sommer, 2014).

Si bien este trabajo se limitó al estudio de los procesos que tuvieron lugar en las actividades de la asociación desarrolladas entre los años 2010-2024, al realizar la contextualización del estudio, se encontró que existía una vinculación de los acontecimientos síncronos, aquellos que han tenido lugar durante el siglo XXI, con un pasado más remoto, a través de la tradición de los violinistas ciegos (Camafeita, 2010; Carr, 2015; Franco, 2004), específicamente mediante la figura de Florencio "O cego dos Vilares" (Domínguez, 2016; Schubart et al., 2015).

Asimismo, dentro del contexto del fiddle en Galicia, la referencia al pasado se hace también a través de la construcción de un repertorio, siendo

repositorio universidad

este entendido como una persistencia del pasado a través del archivo performativo (Taylor, 2015). En este sentido, Galicia Fiddle, por medio de la organización de eventos como conciertos, festivales, cursos, encuentros y actividades formativas propone un concepto del repertorio que va más allá de restringirse a ser una simple colección de piezas u objetos.

Su propuesta es una concepción más amplia y dinámica, donde la comunidad imaginada (Anderson, 2006) de músicos que allí se congrega, construye un repertorio vinculado a acciones como la búsqueda y el descubrimiento (Taylor, 2015), en contextos de *performance* participativa que tanto pueden ser auditorios, como plazas o calles, donde los roles de participación se intercambian y no hay diferencias entre audiencia y artistas, sino entre participantes y potenciales participantes (Turino, 2008).

En este sentido, esos espacios de *performance* desarrollados por Galicia Fiddle sirven como punto de encuentro entre el pasado y el presente y pueden ser considerados como un hábitat músico-cultural, donde se da valor a la herencia musical y a la tradición, pero también a la creación de nuevos repertorios, en los que haya lugar para la creatividad y las nuevas propuestas.

Estas acciones se enmarcan en el ámbito de la sostenibilidad, donde la música se concibe como un recurso sostenible (Moreno, 2015), activo, vivo y renovable, que lleva a que las personas se asocien en torno a él (Titon, 2009) y creen "comunidades imaginadas" (Anderson, 2006) o "constelaciones" (Livingston, 2014), que en esta investigación están formadas por músicos de variados niveles de competencia con su instrumento, con procedencias geográficas muy diversas.

Este tipo de espacios, las comunidades imaginadas y las constelaciones de músicos se caracterizan por desarrollar la participación de las personas mediante políticas horizontales, donde las jerarquías existen, pero son dinámicas e intercambiables. Asimismo, se promueve la participación de las personas para que estas se desenvuelvan como agentes activos, integrándolos, así como sujetos implicados en la creación y transformación de su propio ecosistema cultural (Sommer, 2014).

En este sentido, el presente estudio se inscribe en una línea de investigación en torno a la sostenibilidad social, mediante la cual se busca comprender las dimensiones de las dinámicas sociales y culturales presentes en las actividades desarrolladas por Galicia Fiddle con el objetivo de visibilizar los procesos de interacción que tienen lugar en sus actividades, así como la construcción espacios y los procesos de transformación social a través de la música. Para ello, se ha adoptado un enfoque cualitativo de tipo etnográfico, que permite aproximarse en profundidad a las experiencias, discursos y relaciones que configuran este espacio musical alternativo.

repositorio universidad

MÉTODO

Para la realización de este estudio se empleó una metodología cualitativa, empleando el método etnográfico, con el objetivo de realizar un análisis profundo de las dinámicas presentes en las actividades promovidas y organizadas por la Asociación Cultural Galicia Fiddle. Tal y como se mencionó en la introducción, la realización de este estudio supuso un encuentro entre una dimensión diacrónica, con una clara referencia al pasado, mediante la que se abordó un estudio de tipo histórico, con análisis de archivos y que incluyó el abordaje de la tradición de los violinistas ciegos y del contexto de los movimientos culturales y de transformación presentes en España durante el siglo XX y la primera década del siglo XXI.

Respecto a la dimensión sincrónica, esta fue realizada mediante observación participante, realizando una inmersión profunda (Emerson et al., 1995) en eventos musicales y académicos realizados en Galicia, Barcelona y Escocia y organizados tanto por Galicia Fiddle como por otras asociaciones musicales y entidades académicas.

Dichas observaciones fueron realizadas desde la perspectiva de investigadora-músico (Wong 2008), siendo desarrolladas en espacios comunes para la actividad investigadora, como clases, cursos, conciertos, conferencias y congresos. Sin embargo, otra parte de los contextos de investigación sugerían espacios más alternativos y se encontraban vinculados directamente a los contextos de *performance*, como es el caso de los bares, las fiestas populares y las romerías. En todos estos espacios se desarrollaron observaciones, entrevistas y conversaciones informales. Asimismo, también se llevó a cabo la recogida de datos mediante anotaciones en diario de campo y se grabaron vídeos para el análisis y la sustentación de los datos.

Por otra parte, la condición de investigadora-músico implicó que la inmersión profunda se realizara desde esas dos perspectivas, por lo que, además de las tareas investigadoras anteriormente referidas, la presencia en estas actividades también incluía la participación como instrumentista en los ensayos, clases, conciertos y giras que tuvieron lugar durante el período que duró la investigación. A partir de estas observaciones se empleó la etnografía crítica como una herramienta crítica, con el propósito de visibilizar las acciones concretas y las intenciones de ejercer una transformación social a través de la música presentes en las actividades de Galicia Fiddle.

Así, se procuró que la etnografía no se limitara a ser una mera descripción de las prácticas observadas, sino que fuera un análisis de cómo estas iban más allá del mero proceso de *performance* y se insertaban dentro de unos procesos más amplios en torno a la transformación social a través de

repositorio universidad

la música. Para ello, se buscó la proximidad a los sentidos y los significados que las personas investigadas atribuían a sus prácticas musicales, así como a los discursos de sostenibilidad y a las políticas horizontales de las que eran partícipes.

Participantes

Dada la naturaleza etnográfica de este estudio, no consta ni es posible acceder a una muestra formal de participantes como tal. Sin embargo, durante el período que duró la investigación, participaron en el estudio personas de ambos sexos, de un rango etario muy amplio, que podría situarse aproximadamente entre los 6 y los 70 años. Dicha muestra estaba conformada por toda la comunidad educativa de Galicia Fiddle (aproximadamente 120 miembros activos de la asociación), que incluye su alumnado, profesorado y sus familias, así como colaboradores administrativos y logísticos de la asociación.

Si bien en cada actividad no participaba la totalidad de los miembros, al hacer observaciones de manera continuada durante siete años se pudo entrar en contacto directo con muchos de ellos. Asimismo, en la asociación está muy presente la movilidad (Urry, 2007) de los músicos, lo que ha llevado a que se establezcan vínculos con artistas en diversas localidades de América, Asia, África y Europa, lo que hace ver que, si bien la mayor parte de los participantes son gallegos, existe también una parte, sobre todo en lo referente al profesorado, que incluye aproximadamente 50 personas que proceden de geografías externas a Galicia.

Por otra parte, es importante recalcar que las dinámicas horizontales promovidas por la asociación promueven la integración de músicos de diversos niveles de competencia con su instrumento, y, si bien en la asociación existen jerarquías diferenciadas como las de profesorado/alumnado o asociado/organizador —entre otras—, el hecho de que dentro de la asociación se valoren también los saberes que van más allá de los conocimientos musicales, hace que estas categorías sean altamente intercambiables y dinámicas.

Con todo ello puede darse el caso de que, dentro de una actividad de la asociación una persona tanto puede estar en un determinado momento desenvolviéndose como estudiante y posteriormente, dentro del mismo evento intercambie y empiece a ejercer labores como parte del profesorado, de la organización del evento o de otras labores de asistencia, como ayudante de cocina o de intérprete/traductor para las personas extranjeras que no hablan el gallego ni el castellano.

repositorio universidad

Diseño y procedimiento

En cuanto al diseño empleado para esta investigación, se utilizó el método cualitativo etnográfico, con el objetivo de percibir cuáles eran las dinámicas presentes en las actividades de Galicia Fiddle. Dado que la investigación fue realizada desde la perspectiva de investigadora-músico (Wong 2008), frecuentemente coincidía la labor como músico y como investigadora, por lo que se compartía con toda la comunidad educativa y los participantes del estudio una relación de cercanía y confianza que facilitó la inmersión en las dinámicas mencionadas.

Sin embargo, esta cercanía dificultó la realización de entrevistas con algunos de los participantes, que pensaban que no tenían nada que contar pues al haber compartido juntos, consideraban que habían vivido las mismas experiencias que la investigadora-músico. Por otra parte, después de hacer una reflexión sobre qué medidas tomar para que esta cercanía con los participantes y el objeto de estudio no comprometiera la objetividad de la investigación, se realizaron también observaciones de control, en actividades como conciertos y clases organizadas por otras entidades, con el fin de entender la naturaleza de las dinámicas observadas, por ejemplo: ¿cuáles eran propias de la música tradicional y folk? y ¿cuáles estaban más asociadas al funcionamiento interno de Galicia Fiddle?

Durante el período de investigación, la observación participante tuvo lugar en diferentes espacios de Galicia, Barcelona y Escocia y fue realizada durante un período de siete años no consecutivos, entre los que se incluyen las épocas de restricciones por el COVID-19, en las que las actividades de la asociación se redujeron al mínimo. Asimismo, la naturaleza organizativa de la asociación, que tiene una media de 3-4 actividades durante cada curso lectivo, obligó a que las observaciones tuvieran que realizarse ajustándose a estas condiciones, de forma que tuvieron lugar espaciadamente en ese margen de tiempo.

Instrumentos y medidas

Si bien dentro de la etnografía no se utilizan los instrumentos de investigación tal y como son usados desde un sentido cuantitativo, sí es posible realizar una descripción de los medios que se utilizaron para recoger los datos empleados en la investigación. De este modo, los principales instrumentos de recogida de datos e información utilizados en este estudio fueron los siguientes:

- *Cuaderno de campo:* documento de carácter personal. En él se hizo un registro de observaciones, impresiones, interacciones, fechas, comentarios, listas de repertorio, indicaciones de práctica y modos/estilos de

repositorio universidad

performance. Funcionó como un documento de consulta que se utilizó a lo largo de todo el proceso investigativo.

- *Grabaciones de vídeo:* después de solicitar el consentimiento de los participantes y los organizadores, e informarles de los propósitos de la investigación, se tomaron vídeos en las diferentes actividades en las que se hicieron observaciones. Además de funcionar como registro de los acontecimientos, el posterior visionado de estos vídeos permitió ampliar el análisis de las situaciones observadas, así como establecer unas líneas de desarrollo a través de los años respecto a la participación de los miembros o al trabajo desempeñado por los organizadores.
  Asimismo, dada la naturaleza de esta investigación, centrada en las dinámicas sociales desarrolladas en torno al fiddle en Galicia, dicho material audiovisual ha sido un elemento muy importante en el proceso de divulgación de la investigación en entornos académicos. En la presentación de ponencias sobre esta investigación en congresos, el contenido de estos vídeos ha funcionado como un elemento que clarifica, fundamenta y sustenta los argumentos teóricos que fueron presentados a lo largo de la investigación. Además, mediante su visionado fue posible sumergir a las personas en las realidades investigadas a través de las imágenes y la música, algo que se tornaba más limitado cuando solo se utilizaba el lenguaje oral en la exposición.

- *Entrevistas y conversaciones informales:* para el desarrollo de esta investigación, se realizaron quince entrevistas semiestructuradas con diferentes miembros de la comunidad educativa de Galicia Fiddle. En estas participaron miembros del alumnado y del profesorado, así como colaboradores administrativos y logísticos de la asociación. Dichas entrevistas, realizadas con el consentimiento de los participantes, fueron grabadas con vídeo y posteriormente se transcribió la totalidad de su contenido para poder realizar un análisis más profundo.
  Si bien había una estructura previa de las preguntas que se realizarían a cada persona, durante la entrevista se intentaba crear un ambiente distendido, más cercano al de una conversación informal, que facilitara la interacción y la comodidad de las personas, de modo que estas percibieran que se encontraban en un espacio seguro y libre de juicios, para que así pudieran expresar sus opiniones con libertad.
  Debido a la naturaleza del estudio y a la condición de investigadora-música (Wong, 2008), se dieron dos situaciones particulares. A una de ellas ya se hizo referencia, y consistió en que los participantes no consideraban que tuvieran nada que aportar en la entrevista, por lo que se negaban a hacerlas o cancelaban la reunión a última hora.

repositorio universidad

Por otra parte, la segunda situación consistió en que, además de las entrevistas previamente pactadas y semiestructuradas, también tuvieron lugar una gran cantidad de conversaciones informales que aportaron valiosa información a la investigación, pero que solían darse de manera casual y efímera, en momentos y lugares en los que no era posible dejar registros de audio o vídeo.

Por ejemplo, uno de los lugares más usuales para este tipo de encuentros era el *backstage* antes de los conciertos. Este solía ser un lugar de conversaciones durante las esperas, especialmente cuando los nervios afloraban y se utilizaban las conversaciones para calmarlos. Los músicos y los organizadores aprovechaban para comentar cosas, o para preguntar sobre el curso de la investigación que sabían que se estaba realizando. Asimismo, durante las foliadas, entre una pieza y otra o durante las pausas entre los conciertos también tenían lugar esos encuentros fugaces. En estos casos, esa información se retenía en la memoria, para ser registrada en el cuaderno de campo tan pronto como fuera posible.

- *Material publicitario y de difusión de la asociación*, como carteles, programas, correos electrónicos a los socios, boletín de actividades, contenidos en las redes sociales, etc. Galicia Fiddle es una asociación que ejerce un esmerado cuidado de su marca identitaria, así como cada una de las publicaciones que en su nombre se realizan. Es por esto que tanto los elementos digitales (vídeos, publicaciones de redes sociales y página web) como impresos (brochures, folletos informativos, publicidad, etc.), ofrecen una versión muy cercana de la visión que quieren transmitir con sus actividades.

  Debido a que la asociación comenzó en 2010 y por el desarrollo paulatino de los contenidos digitales que había en ese momento, fue necesario realizar una búsqueda exhaustiva de las actividades más antiguas de la asociación, pues no contaban dentro de la página web actual. Por ello fue necesario recurrir a la búsqueda en redes sociales, así como en las páginas web y los perfiles del profesorado y artistas participantes (aquellos que estaban en acceso abierto), también a sus canales de YouTube, para poder tener acceso a informaciones más antiguas sobre los cursos y conciertos que habían realizado, su información biográfica, así como para analizar su desarrollo performativo a través del tiempo.

Análisis de datos

El análisis de los datos recogidos se realizó a partir de una lectura inductiva e interpretativa del material recogido en las observaciones y también de aquel al que se tuvo acceso a través de otros medios (publicidad, redes

repositorio universidad

sociales, etc.). Tal y como se hizo referencia en el apartado anterior, mucha de la información se encontraba fragmentada en diversas fuentes, tanto digitales como analógicas. Esto llevó a que se realizara una selección de la información y que esta fuera codificada según los conceptos operativos de la investigación como: sostenibilidad, inclusión, comunidades musicales, *alternative strings*, *fiddle,* movilidad de los músicos, etc.

Una vez realizado este proceso, se trianguló la información procedente de archivos con las entrevistas y las observaciones, con el fin de contrastar y sustentar la información, así como de identificar posibles inconsistencias, contradicciones o vacíos que surgieran durante el proceso, para intentar solventarlos. En repetidas ocasiones se recurrió a conversaciones informales (Turino, 2008), mediante diversos medios (llamadas telefónicas, correo electrónico, mensajería instantánea), con Alfonso Franco, presidente y "líder carismático" (Ronström, 2014, p. 43) de la asociación, para aclarar las dudas que iban surgiendo durante el proceso, así como para corroborar datos o aspectos logísticos respecto a la organización de la asociación.

De esta manera, mediante la inmersión profunda en el proceso, y al realizar el análisis de los datos se intentó buscar un enfoque analítico que no se orientara únicamente a las prácticas visibles, sino que permitiera también prestar atención a las narrativas subyacentes, aquellas que no siempre son fáciles o inmediatas de ver, pero que, sin lugar a dudas, se encontraban presentes en el discurso de Galicia Fiddle y dentro de sus procesos de transformación social a través de la música.

RESULTADOS

Los resultados arrojados por este estudio han revelado que, mediante la promoción y desarrollo de actividades como clases, cursos, conciertos, festivales, la Asociación Cultural Galicia Fiddle ha creado un hábitat músico cultural con unas dinámicas que tienen lugar enmarcadas en principios de sostenibilidad. Este hábitat se aleja de los modelos tradicionales de enseñanza y práctica del violín, comúnmente asociados a la enseñanza dentro del sistema de conservatorios de música clásica, mediante modelos tradicionales que están contextualizados en un sistema jerárquico, donde prima la verticalidad.

Por el contrario, Galicia Fiddle propone un modelo de aprendizaje musical que se aleja de estos modelos jerárquicos, rígidos y tradicionales. Mediante este estudio se pudo identificar la presencia de dinámicas que promovían la horizontalidad y la colaboración entre sus miembros, en unos espacios donde

repositorio universidad

inevitablemente siguen existiendo las jerarquías, pero estas se caracterizan porque se desarrollan de una manera dinámica y son intercambiables.

En este contexto, la sostenibilidad de los espacios compartidos se manifiesta a través de la inclusión, siendo estos entornos de aprendizaje sostenibles, en los que interactúan personas de diversas proveniencias sociales y geográficas, así como de grupos etarios muy diversos, siendo esta heterogeneidad una de las principales fortalezas de la asociación. Este aspecto contrasta con la propuesta educativa presente en la enseñanza obligatoria y en los conservatorios de música, donde el alumnado se desenvuelve mayoritariamente con pares: otras personas en un contexto de igualdad relativa, de una misma edad, con intereses, funciones y motivaciones generalmente semejantes, donde la interacción con lo diverso no siempre tiene una valoración positiva.

Así, dentro de los espacios sostenibles promovidos por Galicia Fiddle se promueve la interacción, la creatividad, y si bien se acude al pasado y a la tradición como referencia, se desarrolla la experimentación a través de la *performance* musical, entendiendo esta como un laboratorio de prácticas. De este modo, se presenta la tradición como un objeto dinámico, siendo un recurso del pasado que permite conectar con el presente.

Finalmente, los resultados muestran cómo Galicia Fiddle busca deconstruir la visión hegemónica del violín como un instrumento únicamente vinculado a la práctica de la música clásica y a las salas de conciertos, ofreciendo, a través del fiddle una alternativa vinculada a la sostenibilidad, a través de la tradición oral, de la música de danzas y del aprendizaje de oído, así como mediante la *performance* en espacios naturales y en fiestas populares en contextos horizontales de aprendizaje.

CONCLUSIONES

Este estudio empírico de carácter etnográfico abordó las dinámicas de transformación social desarrolladas en torno a las actividades de la Asociación Cultural Galicia Fiddle. Para ello, se refirieron acontecimientos narrados dentro de una línea temporal amplia, desarrollada a partir de una dimensión sincrónica y otra diacrónica. La confluencia de ambas dimensiones ofrece una contextualización completa de los acontecimientos expuestos, así como de las dinámicas que en el s. XXI están teniendo lugar en torno al fiddle en Galicia.

De este modo, el análisis de los resultados obtenidos en esta investigación ha permitido concluir que la propuesta pedagógica y artística que Galicia Fiddle ofrece desde su fundación en 2010, se plantea como una forma de resistencia alternativa frente a la imposición de modelos hegemónicos en los

repositorio universidad

que priman las jerarquías y la verticalidad. En contraposición, la asociación ofrece un planteamiento basado en el intercambio musical entre músicos de Galicia y de Asia, África, América y Europa. Para ello, organiza actividades musicales en torno al fiddle, donde se propicia desde edades tempranas el contacto y la diseminación de diversas tradiciones musicales.

Desde la asociación, este contacto es promovido a través de la sostenibilidad, entendiendo la tradición como una referencia, como un recurso sostenible y que es necesario preservar, pero ejerciendo dicho proceso desde la implicación, el diálogo y la comprensión, así como involucrando procesos de creación que se adapten a las nuevas realidades vitales. Como resultado, los espacios que surgen a raíz de estos encuentros combinan pasado y presente, dando valor a la herencia musical y cultural, pero también a la innovación y a la exploración que busca ofrecer a las audiencias un producto donde estén presentes una serie de procesos de exploración musical.

La investigación permitió constatar que, en el entorno de Galicia Fiddle estos procesos tienen lugar dentro de unas comunidades imaginadas en torno al fiddle, dentro de la perspectiva propuesta por Anderson (2006), como un colectivo que comparte una identidad aun reconociendo el hecho de que sus miembros quizás no lleguen a conocerse o interactuar todos entre sí. Tal y como se refirió, como es previsible, la totalidad de los miembros que forman Galicia Fiddle no están presentes en cada una de las actividades que se organizan. Sin embargo, saben que cuando acuden, encontrarán un espacio coherente con el set de valores y las narrativas con las que se identifican, y que probablemente fueron las que inicialmente les hicieron vincularse a la asociación.

La fluidez en las jerarquías, así como los procesos de transformación y de adaptación constantes que se viven en la asociación hacen que, si bien esa comunidad imaginada en torno al fiddle pueda crear raíces en Galicia, y expandirlas fuera de ella, también sea consciente de que la rigidez y la verticalidad no forman parte del imaginario de la asociación. Por lo tanto, es imprescindible que en los espacios de convivencia dentro y fuera de Galicia se den condiciones que promuevan la flexibilidad y la participación equitativa entre sus miembros, con el objetivo de que todas las personas sientan que sus argumentos son valorados y tomados en cuenta, propiciando así el desarrollo de una comunidad imaginada a través de una asociación, donde las personas ejercen una participación activa en cuanto a las decisiones sociales, culturales y musicales de su entorno.

Para finalizar, se puede decir que esta investigación ha permitido constatar cómo en el siglo XXI el fenómeno del fiddle se encuentra muy activo en Galicia, pero también en otros lugares de España como en Castilla y

repositorio universidad

León, a través de la asociación Castilla Fiddle y en Asturias, a través de las Xornaes del Vigulín Tradicional n'Asturies, fenómenos que en un futuro podrían ser incluidos en nuevos procesos de investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anderson, B. (2006). *Comunidades Imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo.* Verso.

Asociación Cultural Galicia Fiddle (2010). *Estatutos de la Asociación Cultural Galicia Fiddle*. Inédito.

Camafeita, O. (2010). *Dicionario da música popular en Galicia*. Morgante.

Canning, D., Reinsborough, P. y Buckland, K. (2014). Mueve en vez de explicar. En A. Boyd y D. D. Mitchel (Eds.). *Bella Revuelta. La caja de herramientas para hacer la revolución* (pp. 81-82). Milrazones ligeras.

Carr, K. (2015). Alfonso Franco: Galician Fiddling, Yesterday and Today. *Fiddler Magazine*. Fall 2015. *22*, 3.

Domínguez, A. (2016). *El ciego coplero violinista en Galicia y su revival a través del repertorio de Florencio dos Vilares (1914-1986)* [Trabajo de Fin de Grado. Universidad de Valladolid]. Repositorio Institucional UVA.

Emerson, R. M., Fretz, R. I. y Shaw, L. L. (1995). *Writing ethnographic fieldnotes*. The University of Chicago Press.

Eyerman, R. y Jamison, A. (1998). *Music and Social Movements. Mobilizing Traditions in the Twentieth Century*. Cambridge University Press.

Franco Vázquez, A. (2004). *O violín na música folk. Galicia 1975–2004* [Trabajo de licenciatura. Universidade de Santiago de Compostela]. Inédito.

Livingston, T. (2014). Revivals as Cosmopolitan Participatory Music Making. En C. Bithell y J. Hill (Eds.). *The Oxford Handbook of Music Revival.* (pp. 60-72). Oxford University Press.

Lyonn Lieberman, J. (2004). *Alternative Strings*. Amadeus Press.

Moreno Fernández, S. (2015). Música, ecología y desarrollo sostenible en el noreste transmontano. *TRANS. Revista Transcultural de Música, 19*, 2–14. https://www.sibetrans.com/trans/public/docs/06d-trans-2015.pdf

Prinker-Coron, A. (2019). *The bridge: Connecting violin and fiddle worlds*. Culicidae Press.

Rönström, O. (2014). Chapter 2. Traditional music, heritage music. En C. Bithell y J. Hill (Eds.), *The Oxford handbook of music revival* (pp. 43–65). Oxford University Press.

Schubart, D., Santamarina, A., András, V. y Pinheiro, R. (2015). *Florencio, cego dos Vilares*. A Central Folque.

repositorio universidad

Seoane, A. (2014). *De Voces Ceibes a Milladoiro*. Galaxia.

Sommer, D. (2014). *The Work of Art in the World. Civic Agency and Public Humanities*. Duke University Press.

Taylor, D. (2015). *El archivo y el repertorio. El cuerpo y la memoria cultural en las Américas*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Titon, J. T. (2009). Music and Sustainability: An Ecological Viewpoint. *The World of Music*, *51*(1), 119–137. http://www.jstor.org/stable/41699866

Turino, T. (2008). *Music as social life: The politics of participation*. University of Chicago Press.

Urry, J. (2007). *Mobilities*. Polity Press.

Wong, D. (2008). Moving: From performance to performative ethnography and back again. En G. Barz y T. Cooley (Eds.), *Shadows in the field: New perspectives for fieldwork in ethnomusicology* (pp. 62–75). Oxford University Press.

repositorio universidad

15.

INCLU-CON-TÁNDEM: INCLUSIÓN A TRAVÉS DE LOS CUENTOS, UN TÁNDEM ESCUELA-UNIVERSIDAD

María Vázquez-Fe[illegible]
Isabel Mociño-Gon[illegible]
Santiago Pat[illegible]
Carla M[illegible]
Ana [illegible]

INTRODUCCIÓN

La educación en los centros penitenciarios parte de un escenario complejo debido a sus particularidades en lo referente a la diversidad de perfiles y niveles educativos de las personas privadas de libertad, así como a la escasez de investigaciones llevadas a cabo en este entorno (UNESCO, 1995). Las instituciones carcelarias se caracterizan por la prevalencia del orden y la seguridad, lo que limita la intimidad de las personas internas que se ven obligadas a cumplir rutinas colectivas que, en muchos casos, no se ajustan a sus necesidades individuales, y un contacto con el exterior muy controlado que, aunque intenta equilibrar la necesidad de conexión con el mundo exterior con la seguridad y el orden del centro penitenciario, en muchos casos no se consigue (Blazich, 2005).

Estas características influyen de forma directa en el bienestar de las personas reclusas, favoreciendo la aparición de problemas de salud mental, como la depresión y la ansiedad (Merino-Layme, 2007). Esta situación, junto con otros factores, como la escasez de personal y su formación, la falta de mediación e intervención en la gestión de las emociones, las conductas de abusos de poder o la internalización de la subcultura carcelaria, basada en jerarquías y subgrupos (Díaz Padilla, 2021), puede propiciar un ambiente hostil y una convivencia negativa. Así, es necesaria la implementación de actividades de mediación basadas en el desarrollo de las habilidades sociales, el manejo de las emociones, el respeto hacia los demás y la búsqueda de

repositorio universidad

soluciones no violentas a los conflictos que surgen (Díaz Padilla, 2021). Esto puede llevarse a cabo a través de la promoción de las competencias lingüísticas de las personas internas, que incidan en un adecuado proceso de crecimiento personal y profesional (Medrado y Román, 2020).

En lo referente al nivel educativo, esta población se caracteriza por padecer discriminaciones sociales y/o desigualdades (Román, 2019) y estar constituida por personas con un nivel educativo bajo o primario que, en algunos casos, no sabe leer ni escribir (Román, 2018; Román y Mogdasy, 2023), lo que la convierte en un sector especialmente vulnerable. En el contexto penitenciario la educación se convierte en un derecho imprescindible que busca proporcionar a las personas internas las herramientas necesarias para su reinserción (Gil, 2010).

No obstante, a las particularidades de este contexto se suman la falta de espacios educativos adecuados, los problemas de comunicación entre personas internas y funcionarios, los controles y revisiones a los que se debe someter el profesorado para acceder a las instalaciones, así como la utilización de los permisos para asistir a clase como premio o castigo (Blazich, 2005). Estos dificultan la organización de un ambiente educativo propicio.

En este contexto, la lectura se convierte en un instrumento fundamental para la transmisión de conocimientos y el desarrollo de la reflexión crítica, llegando a trascender su valor instrumental y educativo para convertirse en un espacio de escape cognitivo que ayuda a afrontar las condiciones de encierro y desarrollar la empatía hacia los demás (Gardner, 2020). Son varios los programas de lectura que demostraron su beneficio tanto a nivel educativo y formativo, como en su bienestar personal y en las relaciones de convivencia en el centro.

Entre estos podemos destacar los proyectos llevados a cabo por Agrelo (2016), Castellanos (2005), Ceballos (2024), Domínguez (2022), Martínez (2017), Suárez y Marín, (2016) y Valencia y García (2014). Todos ellos tienen en común la realización de intervenciones activas y participativas en torno a la promoción de la lectura en contextos penitenciarios (clubes de lectura, talleres, guías de reflexión y espacios de diálogo, entre otros), que resultaron en una mejora de las competencias lectoras, expresivas y críticas de los participantes, junto con un fortalecimiento de la convivencia, la autoestima y el bienestar emocional.

El contexto penitenciario presenta una serie de desafíos de tipo estructural, psicológico y educativo que tienen un impacto en la vida de las personas privadas de libertad. Ante esta situación, se llevó a cabo el proyecto de Aprendizaje-Servicio (ApS) *INCLU-CON-TÁNDEM* entre docentes y estudiantes de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad

repositorio universidad

de Vigo y de la escuela de Educación para Personas Adultas (EPA) del Centro penitenciario de Pereiro de Aguiar (Ourense). Este proyecto pretende, por un lado, que el alumnado desarrolle aprendizajes de tipo curricular a través del diseño de propuestas didácticas en torno a la promoción de la lectura y la inclusión del estudiantado privado de libertad matriculado en los distintos niveles de la EPA, y, por otro, impulsar al estudiantado a expresar sus reflexiones personales y relacionarse de manera positiva a través del diálogo y la escucha activa, promover la lectura acompañada de textos relacionados con la temática de la diversidad y fomentar el gusto por la lectura y el hábito lector.

MÉTODO

Participantes

En este proyecto participaron dos tipos de agentes:

El profesorado y alumnado de la materia de 4º curso del Grado en Educación Primaria "Literatura Infantil y Juvenil" de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Vigo. Se trata de 5 estudiantes y 1 docente que fueron los encargados de diseñar las propuestas didácticas con sentido pedagógico que se van a llevar a cabo en función de las necesidades de los docentes y estudiantes de la EPA.

El profesorado y alumnado de la EPA de Pereiro de Aguiar: 3 docentes y un grupo completo de 20 alumnos/as, siendo una mayoría de ellos chicos. Este estudiantado se caracteriza por una gran diversidad de perfiles, tanto por la diferencia de edad (habiendo gente de entre 24 y 60 años) como por el nivel educativo. Las/as participantes son de enseñanzas iniciales, que se corresponde con un nivel similar al de educación primaria. Un alto porcentaje de entre ellos son de etnia gitana o procedencia latinoamericana, por lo que la lengua más utilizada fue el castellano, buscando facilitar la comprensión total de la intervención.

Diseño y procedimiento

Una vez puestos en contacto los docentes implicados en el ApS, en primer lugar, el alumnado universitario y los docentes participantes llevaron a cabo una selección inicial de obras relacionadas con la temática de la inclusión. A continuación, el estudiantado universitario, guiado por los docentes responsables, diseñó una propuesta didáctica basada en la realización de actividades de promoción de la lectura a partir de la selección de libros.

repositorio universidad

Esta propuesta didáctica se elaboró a partir de los contenidos y objetivos que aparecen en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, según la Orden de 2 de octubre de 2024 por la que se regula la educación básica para personas adultas y se establece su currículo en la Comunidad Autónoma de Galicia. Entre estos objetivos se destacan los siguientes:

Ámbito de comunicación

- Producir textos orales, escritos y multimodales con corrección gramatical y ortográfica, coherencia, claridad y registro adecuados, seleccionando correctamente los contenidos para expresar ideas, sentimientos y conceptos y para dar respuesta a demandas comunicativas concretas.
- Desarrollar habilidades de lectura autónoma y acompañada, analizando y seleccionando obras literarias en función de los gustos e intereses personales e identificando los géneros y convenciones para reconocer la literatura como manifestación artística y fuente de placer y conocimiento.

Ámbito de ciencia, sociedad y tecnología

- Reconocer y valorar la diversidad y la igualdad de género, mostrando empatía y respeto por otras culturas y reflexionando sobre cuestiones éticas para contribuir al bienestar individual y colectivo de una sociedad en continua transformación y al logro de los valores de integración europea.
- Formarse una imagen adecuada de sí mismos, de sus características y posibilidades, valorando su experiencia, el esfuerzo y la superación de las dificultades para lograr el desarrollo personal, social y emocional del alumnado.

A continuación se presentan las actividades diseñadas, así como su implementación con el alumnado de la EPA.

Primera sesión

La primera sesión se llevó a cabo empleando la obra *El libro negro de los colores*, de Menena Cottin y Rosana Faria, obra que combina texto e ilustraciones en blanco y negro con elementos de Braille y relieve para comprender la forma en la que las personas invidentes conocen el mundo que les rodea, con particular atención a los colores. Las actividades propuestas para trabajar esta obra son las siguientes:

Inicialmente, se le preguntará a cada estudiante cuál es su color favorito y el motivo, de haber uno. A continuación, pediremos que digan qué les transmite o a qué asocian los siguientes colores: blanco, rojo, azul, amarillo, verde, marrón y negro.

repositorio universidad

Una vez realizada esta actividad inicial, se mostrará una caja sensorial con dos agujeros por los que deben introducir la mano y coger un objeto de su interior, todo esto con los ojos vendados. A través del uso del resto de los sentidos deberán describir lo que hayan escogido (material, textura, olor y temperatura) e indicar de qué color creen que es el objeto.

La lectura del libro se llevará a cabo de dos maneras: una primera lectura con apoyo visual de las ilustraciones, y una segunda únicamente de modo oral.

Finalmente, se le pedirá al alumnado que cree su propio libro acordeón e invente una breve historia. Todos partirán de una base de cartulina negra a la cual se le pueden añadir recortes de diferentes materiales (cartón, papel seda, goma eva, algodón, cartulina, etc.) y/o imágenes de revistas y periódicos.

Segunda sesión

Durante la segunda sesión se trabajó con el álbum ilustrado *El árbol rojo,* de Shaun Tan. Esta obra trabaja emociones negativas, específicamente la depresión, a través de metáforas visuales y collages, a toda página, en los que se juega con el sentido semántico de los elementos cromáticos de las ilustraciones. A partir de esta obra se planifican las siguientes dinámicas:

Para empezar, se hará un mapa de las emociones que conocen en un papel continuo. A partir de ahí se definirá la palabra emoción y se reflexionará sobre su identificación y regulación.

Emocionario. Di lo que sientes, de Cristina Núñez y Rafael Romero. Se mostrará la obra, que recoge 42 estados emocionales con su definición e ilustración representativa. De esta forma se les muestra otro tipo de libros con los que se puede trabajar en el aula. Como ejercicio tendrán que escoger dos emociones y buscarlas en el libro, para leer su definición y analizar el dibujo que las representa en la obra.

Antes de pasar a la lectura, se reproducirán seis fragmentos de canciones, de los cuales tendrán que expresar las emociones que le transmite a cada uno/a.

Con la intención de evitar asociar el acto de leer con un aula de cuatro paredes, se realizará una lectura en el patio. Al terminar se reflexionará sobre qué representa el árbol que aparece en la última página del álbum de Shaum Tan, qué emociones nos transmite y qué le da esperanza a cada participante.

Repetimos el mapa de las emociones, indicando que digan cómo se sienten en ese momento.

Por último, se repartirán hojas de árbol representadas en folios naranjas y rojos. Cada discente escribirá el nombre de una emoción en un lado y señalará una situación asociada a dicha emoción.

repositorio universidad

Tercera sesión

En la tercera sesión trabajamos el libro *Wonder. Todos somos únicos*, de R. J. Palacios, complementado con la visualización de una versión cinematográfica de la historia. Se trata de una obra que cuenta una situación de acoso escolar y fomenta la aceptación de las diferencias. Los ejercicios presentados para este día son los indicados a continuación:

Primero, tras ver la película unos días antes, se hará un resumen entre todos, para recordar las cuestiones más importantes de la historia. Después, se reflexionará sobre las características de los diferentes personajes, del protagonista, su familia, los/as compañeros/as de clase, el profesorado, etc. Sin olvidarse de tratar el *bullying*, qué es y cómo actuar en esas situaciones desde diferentes puntos de vista.

Para realizar la lectura, se pedirá algún voluntario que lea en voz alta para todo el grupo. Como elemento motivador, se procederá a una primera lectura por parte de un docente presente en el aula, lo que favorecerá la familiarización con el libro.

A continuación, se pedirá a cada uno/a que dibuje su autorretrato en un folio. Junto al dibujo tendrán que incluir tres características que los definan. Cuando terminen todos/as, mostrarán sus resultados al resto del aula, de forma voluntaria.

Como última actividad, se colocarán por parejas para inventar un personaje diferente o que se considere raro por alguna característica propia.

Cuarta sesión

Para la cuarta sesión se utilizará la obra *El gallinero* y su traducción al gallego, *Terra de ninguén*, de María José Floriano y Federico Delicado, en la que se aborda la exclusión social y situaciones de marginalidad a través de la visión inocente de los niños y niñas protagonistas. Con el fin de trabajar esta obra se han propuesto las siguientes dinámicas:

A modo de introducción se trabajará la recodificación de objetos. Para ello se mostrará uno a uno los siguientes: un pañuelo verde, un pez de madera, dos cordones rojos y blancos, un cubo pequeño rojo y un ocho de plástico amarillo. Los/as participantes tendrán que darle diversos usos y significados, trabajando la creatividad.

Antes de la lectura, se mostrarán las dos versiones del mismo libro, una en gallego y otra en castellano. Observando únicamente las portadas se preguntará de qué creen que trata y por qué se titulan diferente.

En esta ocasión, el alumnado tendrá que hacer la primera lectura de forma compartida y la docente en prácticas llevará a cabo la segunda en gallego. Además, en esta última se pedirá a los/as oyentes que cierren los ojos.

repositorio universidad

Para terminar, dividiremos al grupo en dos equipos. Cada uno tendrá que inventar un final para la historia, respondiendo a cómo piensan que será el futuro de la familia. Para mostrar su idea, se hará una breve dramatización para el resto del estudiantado.

Quinta sesión

En la quinta sesión se ha seleccionado *El cazo de Lorenzo*, de Isabelle Carrier, con la finalidad de reflexionar sobre aquellos aspectos que condicionan nuestra vida y nos dificultan avanzar. Se destacará la importancia de trabajarlos y pedir ayuda de ser necesario. Para conseguirlo se han planteado las siguientes actividades:

Al comenzar la clase proyectaremos sin sonido el cortometraje[2], basado en la obra a trabajar. Se cuestionará de qué piensan que trata y se intentará enfocar en las dificultades que tenemos en general.

A modo de representación se repartirá un cazo de papel de diferentes colores, ya que existe una gran variedad de problemáticas. En dicho cazo tendrán que anotar cuál es el problema que arrastran, sea algo pasado o actual. Cuando lo hayan escrito se lo atarán a la muñeca con un cordón enganchado al mango para mostrar que es algo con lo que siempre cargamos.

Seguiremos analizando el vídeo, dando pie a explicar por qué el cazo aumenta de tamaño y qué representa. A partir de esto se reflexionará sobre cómo superar un problema, relacionándolo con la chica que ayuda al protagonista y hace una bolsa para su cazo.

En este momento, se dará un folio a cada alumno/a en el que anotarán qué o quién fue su apoyo para superar el problema. Luego, doblarán la hoja para guardar su cazo y poder continuar avanzando, igual que lo consiguió Lorenzo. Además, se pedirá que lean en alto sus métodos para trabajar un problema, compartiendo ideas y ayudándose mutuamente.

A continuación, se les pedirá que elijan entre leer el libro o ver de nuevo el cortometraje, pero esta vez con sonido. La opción no elegida será con la que se dé por finalizada la clase, tras la última actividad.

Finalmente, se agrupará al alumnado por parejas para crear un cómic breve. La historia deberá ir enfocada a aceptarse a uno/a mismo/a y/o a superar un momento complicado.

Sexta sesión

Para la última sesión de la intervención se propuso *Analfabeta*, de Érica Esmorís y Dani Padrón. Con la finalidad de trabajar nuestras fortalezas y debilidades, se plantean las siguientes dinámicas:

---

[2] https://www.youtube.com/watch?v=nSh_KGiYjqk

repositorio universidad

Para introducir la temática pediremos que todos/as piensen en aquello que destacan y en lo que tengan más dificultades. Anotaremos la respuesta de cada uno/a en la pizarra, incluso la de los/as docentes con los que trabajan durante todo el curso.

A continuación, mostraremos una imagen en la pantalla. De forma individual escribirán en un folio un título para la fotografía y se pondrán en común las diferentes ideas. Aquel que se anime podrá justificar por qu eligió dicho título.

En este momento pasaremos a la lectura, animando a los/as participantes a leer por primera vez en gallego. Habrá también una segunda lectura traducida al castellano y mostrando las ilustraciones que acompañan la historia.

A partir de la obra se hará una reflexión sobre considerar mejor a alguien por destacar en algo. Además, se preguntará qué les llamó más la atención y cómo piensan que la abuela era capaz de contar historias sin saber leer.

Para comprobar la capacidad de la abuela, se pedirá que escriban un breve relato a partir de la imagen utilizada anteriormente. Después, se leerán en alto los resultados, siempre y cuando su autor/a quiera compartirlo con el resto del aula.

Además, en la última sesión se pretende hacer la evaluación, la cual se dividió en dos partes:

Primero se repartirán unos cuestionarios específicos para los/as participantes y otro propio de los docentes de la EPA, los cuales cubrirán de forma individual.

A continuación, se plantea una dinámica al aire libre, basada en encontrar portadas escondidas por el patio. Una vez las localicen anotarán su nombre únicamente si consideran que leerían la obra, viendo solo la portada. Esta actividad permitirá conocer si el alumnado continúa mostrando prejuicios acerca de los álbumes ilustrados, considerados infantiles.

Para terminar, se harán las últimas lecturas del proyecto, permitiendo al alumnado elegir cuál leer entre las obras propuestas, estas serán: *Migrantes*, de Issa Watanabe; *La niña de rojo*, de Roberto Innocenti y Aaron Frisch; *Caixa de cartón*, de Txabi Arnal y Hassan Amekan; *Artur e Clementina*, de Adela Turín y Nella Bosnia; y *Bandada*, de María Julia Díaz y David Daniel Álvarez.

Instrumentos y medidas

Este estudio adopta una metodología de tipo mixto en la que se combina la observación directa durante la práctica, el análisis de las producciones de los estudiantes y la recogida de datos a través de un registro sistemático y continuado durante las sesiones, así como la realización de diversos cuestionarios:

repositorio universidad

- Un cuestionario individual para el profesorado centrado en evaluar la planificación de las sesiones, su puesta en práctica, así como la intervención del estudiantado universitario participante.
- Un cuestionario para el estudiantado en el que puedan dar su opinión acerca de las obras leídas y las actividades realizadas, así como posibles propuestas de mejora.
- Un cuestionario de autoevaluación en el que los estudiantes universitarios puedan evaluar su propia planificación, puesta en práctica y resultados obtenidos.

Análisis de datos

Los datos fueron analizados de forma descriptiva presentando frecuencias y porcentajes para resumir la información. Los resultados se presentan como un análisis de tipo exploratorio de los efectos observados tras la realización de la intervención.

RESULTADOS

Resultados de la implementación

En la dinámica inicial de la primera sesión (*El libro negro de los colores*), se observó que el alumnado se mostraba inicialmente indeciso, ya que solo algún participante daba respuestas y en pocas palabras. Sin embargo, aumentó el interés según avanzaba la dinámica y el alumnado observaba que todo lo que dijera era válido y respetado. Esta situación mejoró en la segunda actividad, pues la mayor parte ya estaba más confiada, y no fue difícil conseguir voluntarios. Destacó positivamente el constante apoyo entre ellos/as, animando a otros/as a participar, asegurándose de que nadie hiciera trampas y felicitando a todo el que lo intentara, sin importar si acertaba o no. El alumnado destacó el interés por el título del libro, pero también indicó que se mostraba demasiado infantil, por lo que no lo elegirían por su cuenta.

En lo referente a la realización del libro-acordeón, los resultados fueron muy variados e interesantes, desde historias más simples de cómo una madre cuida a sus hijos, hasta otras más emotivas de qué les gustaría hacer una vez salgan del centro penitenciario. Cabe destacar que durante la creación hubo un constante compañerismo, compartiendo materiales, aportando ideas entre ellos y animando a quién no estuviera seguro de su resultado.

repositorio universidad

En la segunda sesión (*El árbol rojo*), el alumnado compartió sus experiencias acerca de lo que representaban las emociones para ellos y cómo las podían gestionar de forma adecuada, mencionado en especial la importancia de la empatía. El uso de la música les sacó una sonrisa a todos y se animaron a acompañarla con palmas. Se pudo realizar la lectura al aire libre, lo que permitió un cambio en el ambiente y los sacó de la rutina del aula. Allí, cada uno de ellos compartió qué o quién les transmitía esperanza, siendo la libertad y la familia las opciones más repetidas. Destaca la emotividad del testimonio de una de las alumnas, que supuso un momento de conexión y apoyo entre todos los miembros de la clase.

A continuación, en la tercera sesión, el alumnado pudo reflexionar sobre el acoso escolar, basándose en la obra *Wonder*, teniendo en cuenta la perspectiva de la víctima y del agresor. Todos mostraron una clara conciencia de corresponsabilidad educativa como padres y adultos, coincidiendo en que si fuese el caso de su hijo/a quien sufriera acoso, intentarían buscar una solución con el centro y si este/a fuese el agresor/a, hablarían con él muy seriamente e implementarían alguna medida.

En esta tercera sesión por primera vez llevaron a cabo una lectura compartida, leyendo una página cada uno, en la que mostraron un alto nivel de disfrute. Cabe destacar que al principio hubo rechazo en la realización de un autorretrato, por considerar que no eran capaces de dibujar bien. Para solventar esta situación, la docente en prácticas realizó el suyo, lo que les animó a participar. Los resultados mostraron percepciones de sí mismos muy positivas, lo que les permitió reflexionar sobre el papel del profesorado en el fomento de la autoestima.

En la cuarta sesión (*El gallinero* y *Terra de ninguén*) se observó una gran participación desde la primera actividad, en la que indicaron numerosos y variados usos para los objetos mostrados. A la hora de la lectura también aceptaron hacerla de forma grupal, aunque únicamente si era en castellano. Durante la reflexión varios participantes expresaron sentirse reflejados en la obra, sobre todo con la pobreza y la búsqueda de cualquier tipo de trabajo. A la hora de llevar a cabo la dramatización de la última actividad, destacaron las dos visiones contrapuestas. El primer grupo decidió ser optimista, imaginándose una vida estable y adaptada a la nueva comunidad, frente al segundo grupo, que mostró una visión más crítica y apegada a su propia experiencia y realidad contextual. En esta, la familia sigue ligada a actividades ilegales y lucha por adaptarse sin contar con ningún apoyo.

La quinta sesión (*El cazo de Lorenzo*) se inició con una reflexión basada en el cortometraje sin sonido. Aunque se comentaron posibles significados vinculados con los estereotipos o la representación de un niño con problemas, la mayoría identificó el cazo como una dificultad o carga personal. En esta actividad todos los participantes compartieron sus problemáticas frente

repositorio universidad

al grupo y reflexionaron sobre cómo se pueden superar estas dificultades, haciendo especial hincapié en la importancia de contar con personas que nos puedan ayudar. En ese sentido, varios participantes compararon a los docentes del centro con el personaje que ayuda al protagonista en la obra, destacando la importancia del apoyo emocional y la motivación.

La sexta sesión, cuyo eje era la obra *Analfabeta*, comenzó con la exposición de sus fortalezas y dificultades para pasar a continuación a proponer un título para una imagen. En ambos casos el alumnado participó activamente, compartiendo sus experiencias y proponiendo títulos que iban desde lo literal hasta lo emocional y simbólico, destacando en estos últimos la profundidad de muchas de las interpretaciones.

Para realizar la lectura de la obra, por primera vez el alumnado se animó a leer en gallego, siendo notable las mejorías tanto en lectura en voz alta, como en confianza. Finalmente, en la creación de historias se vieron de nuevo reflejadas las diferentes formas y estilos que cada alumno/a tiene para imaginar y narrar, todas igual de válidas.

La evaluación realizada en la última intervención fue muy productiva, pues el alumnado pudo expresar su opinión acerca de las actividades realizadas, que será analizada en el subapartado siguiente. El alumnado mostró escaso interés por la obra *Artur e Clementina* debido a sus ilustraciones de estilo infantil en la portada que muestran una temática aparentemente romántica. No obstante, tras realizar una breve explicación del contenido, centrado en la erradicación de los estereotipos sexistas, el alumnado participante fue consciente de que obras aparentemente sencillas pueden tratar sobre temas complejos.

En cuanto a los libros que más eligieron, cabe señalar *La niña de rojo* y *Migrantes*. El primero debido a su portada con un estilo más urbano y el segundo por su portada oscura con numerosos personajes y un título evocador. Ambos fueron los primeros en ser seleccionados para ser leídos por la docente en prácticas, seguido de *Bandada*, el cual fue elegido entre los más intrigantes para ellos por ser el más breve, para asegurarse de tener tiempo de escuchar la historia completa. En este punto destaca el comentario de un participante, quién respondió que le gustaría leer todos por la simple curiosidad que le generaban las portadas.

Resultados de la evaluación

En el caso del estudiantado de la EPA, debido a los traslados que se estaban llevando a cabo, solo fue posible obtener la información de 11 participantes. En lo referente a las obras que más les gustaron, se observa que todas fueron de su agrado, siendo *Wonder* (45,5%),

repositorio universidad

Analfabeta (36,4%) y *El cazo de Lorenzo* (27,3%) sus favoritas. La obra que menos gustó fue *El libro negro de los colores*, pues tan solo obtuvo cuatro votos y los participantes indican que no entendieron la historia o que esta fue aburrida. No obstante, estas impresiones pueden verse influenciadas por la falta de confianza inicial al tratarse de la primera sesión de intervención.

En el caso de las actividades realizadas, los participantes evidencian un gusto por aquellas que fomenten la creatividad y la capacidad para contar historias, destacando especialmente la actividad "las hojas de árbol y nuestros sentimientos" (72,7%), que en un principio se les hizo complicada, lo que muestra la necesidad que tienen de trabajar las emociones. Las siguientes actividades más valoradas fueron el trabajo con distintas tipologías textuales como teatro, cómic y cuentos (45,5%) y el reconocimiento de objetos a través de la manipulación (36,4%). Por el contrario, las actividades de carácter más artístico y creativo (realización de un libro acordeón, de un autorretrato o la creación de un personaje) fueron las que menos gustaron, por otro lado, en clara contradicción con las expectativas iniciales de los docentes del centro.

En cuanto a los aprendizajes obtenidos, los participantes indican que aprendieron a expresar sus sentimientos y a empatizar con la gente, así como a valorar la lectura, escucharla y ser curiosos. Finalmente, indican que lo que más les gustó fueron las lecturas en sí y las actividades que se llevaron a cabo.

En lo que respecta al cuestionario de los docentes de la EPA, todos valoraron de forma muy positiva la planificación, el desarrollo de las sesiones, la relación con el alumnado y los resultados obtenidos, marcando una valoración de 5 sobre 5 en todos los ítems. Ninguno señaló aspectos a mejorar e incluso se propuso ampliar el proyecto a los demás niveles educativos. Destacan la importancia de trabajar las lecturas empleando diferentes estrategias.

Finalmente, en la autoevaluación se pudieron constatar diversos aspectos a mejorar en futuras implementaciones del proyecto. En algunas actividades el alumnado tuvo problemas para comprender las instrucciones, por lo que se evidencia la necesidad de adaptar las actividades e indicaciones para el alumnado que presenta más dificultades. Asimismo, sería interesante trabajar otros géneros textuales, como el teatro o la poesía, para que el alumnado tenga acceso a un repertorio más amplio y diverso genéricamente de obras literarias. Finalmente, se indica que sería interesante hacer un seguimiento más riguroso de la asistencia, para evitar que el alumnado valore obras y actividades realizadas en sesiones en las que no participó.

repositorio universidad

CONCLUSIONES

Tras analizar los resultados obtenidos, podemos concluir lo siguiente: i. La selección de lecturas fue del interés del alumnado participante y les dio la oportunidad de desarrollar sus habilidades de reflexión crítica, ii. Las actividades de promoción de la lectura lograron despertar su interés y curiosidad por la lectura (aunque, por el momento, no se reflejó en un aumento en el tiempo de lectura fuera del aula ni a la hora de solicitar libros en la biblioteca escolar) y iii. Las lecturas dialogadas promovieron el diálogo, la puesta en común desde el respeto hacia las opiniones de los otros y un mayor conocimiento entre iguales.

A la vista de estos resultados, cabe señalar que el proyecto de Aprendizaje-Servicio logró sus objetivos, al promover un ambiente propicio para el aprendizaje, incidir en la educación emocional de las personas y contribuir a su desarrollo pleno a través de la comunicación lectura y dialogada y el fomento de la lectura, lo que puede ayudar a contrarrestar las amenazas de discriminación, y favorecer sus posibilidades de reinserción social.

En el caso del estudiantado universitario, este proyecto les permitió desarrollar sus habilidades de debate y reflexión grupal sobre las potencialidades de la lectura en contextos educativos singulares, atender a la necesidad de adecuación de las lecturas a los niveles de competencia del estudiantado y conocer las particularidades de contextos educativos de particular vulnerabilidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agrelo, E. (2011). Experiencia lectora nun centro penal. *Revista galega do ensino,* (72). http://www.edu.xunta.gal/eduga/1232/hora-ler/experiencia-lectora-nun-centro-penal

Arnal, T. y Ametzan, H. (2010). *Caixa de cartón*. OQO editora.

Blazich, G. (2005). La educación en contextos de encierro. *Revista iberoamericana de educación*, *44*(2007), 53-60. https://doi.org/10.35362/rie440740

Carrer, I. (2010). *El cazo de Lorenzo*. Editorial Juventud.

Castellanos, G., y Peralta, H. (2005). La lectura en el entorno carcelario: la experiencia en un centro penitenciario. *Alternativas en Psicología*, (12), 11-18.

Ceballos, R., Alvite, M. L., Gallego, J., Morán, M. A., Rodríguez, M. C., y Santos, L. (2024). Club de Lectura en el Centro Penitenciario de León. Análisis de la experiencia. *Revista de Investigación sobre Bibliotecas, Educación y Sociedad*, *1*, e93357. https://doi.org/10.5209/RIBE.93357

Cottin, M. y Faría, R. (2008). *El libro negro de los colores*. Libros del zorro rojo.

repositorio universidad

Díaz, M. J. y Álvarez, D. D. (2012). *Bandada*. Kalandraka.

Díaz Padilla, M. V. (2021). La prisionización y los conflictos en el entorno penitenciario: investigación documental. *RELIGACIÓN*, *6*(30), e210848. https://doi.org/10.46652/rgn.v6i30.848

Domínguez, Q., Sánchez, É. R., y Ojeda, M. M. (2022). "Miradas otras": promoviendo prácticas de lectura y escritura desde una cárcel mexicana. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (58). https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0058-005

Esmorís, É. y Padrón, D. (2024). *Analfabeta*. Xerais.

Floriano, M. J. y Delicado, F. (2022a). *El gallinero*. Kalandraka.

Floriano, M. J. y Delicado, F. (2022b). *Terra de ninguén*. Kalandraka.

Gil Cantero, F. (2010). La acción pedagógica en las prisiones: posibilidades y límites. *Revista española de pedagogía*, *68*(245), 49-66.

Innocenti, R. y Frisch, A. (2013). *La niña de rojo*. Kalandraka.

Martínez, C. M. G. (2017). Lecturas abiertas, puertas cerradas: diez años de colaboración biblioteca pública provincial y centro penitenciario de Córdoba. *Boletín de la asociación andaluza de bibliotecarios*, (114), 116-133.

Medrado, S. O., y Román, A. M (2020). Implicaciones noéticas de la lectura y el recurso logoterapéutico de la biblioterapia. *Conhecimento & Diversidade*, *12*(27), 79-92.

Merino, R. M. (2007). Lectura e inclusión social: Experiencia en cárceles desde la biblioteca nacional. En M. J. Oliver y M. Castells (Coords.), *Actas del I Simposio Internacional de Documentación Educativa SIDOC*. http://hdl.handle.net/11162/55561

Núñez, C. y Romero, R. (2013). *Emocionario. Di o que sentes*. Palabras aladas.

Palacio, R. J. (2017). *Wonder. Todos somos únicos*. Nube de tinta.

Román, A. M. (octubre de 2018) *Resignificación del sentido de la vida por medio de la lectura en contexto de encierro. La biblioterapia como recurso terapéutico de la logoterapia*. VI Encuentro de Agentes de Bibliotecas y Bibliotecarios del Mercosur: "Bibliotecas en marcha, agenda 2030 en acción".

Román, A. M (2019). *Imaginarios sociales de exreclusos sobre la lectura y el sentido de la vida: la función de la biblioterapia en personas privadas de su libertad* [Tesis de doctorado, Universidad Kennedy]. https://antonioroman.info/tesis-doctoral/

Román, A. M., y Mogdans, E. (2023). *Biblioterapia en tres sistemas penitenciarios de Argentina*. https://proyectoleen.org/wpcontent/uploads/2023/07/Biblioterapia-Aplicada-en-tres-sistemas-penitenciarios-de-Argentina.pdf

Suárez, R. A., y Marín, D. (2016). *Programa de lectura para el desarrollo de estrategias cognitivas y creativas dirigido a la población reclusa de la cárcel distrital de varones, anexo de mujeres*. https://hdl.handle.net/20.500.14625/26135

Tan, S. (2006). *El árbol rojo*. Barbara Fiore Editora.

repositorio universidad

Turin, A. y Bosnia, N. (2012). *Artur e Clementina*. Kalandraka.

UNESCO (1995). *La educación básica en los establecimientos penitenciarios*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000151176

Valencia, N., y García, J. M. (2014). A través de la lectura. *REIDOCREA, 3*(33),273-284. http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.32877

Watanabe, I. (2022). *Migrantes*. Libros del zorro rojo.

repositorio universidad

repositorio universidad

16.

INVESTIGACIÓN, PATRIMONIO Y DOCENCIA EN TORNO A LOS MANUALES HISTÓRICOS DE LENGUAS EXTRANJERAS: HACIA UNA MATERIA UNIVERSITARIA

María José Corvo Sánchez

INTRODUCCIÓN

Los manuales históricos de lenguas extranjeras (LE) constituyen un corpus documental de excepcional valor cuya relevancia trasciende el ámbito puramente lingüístico, para posicionarse como objetos de investigación interdisciplinar, de interés, al menos, para la lingüística histórica, la historia sociocultural y las humanidades digitales (1), como patrimonio cultural integrado, tanto material como inmaterial (2) y como recurso docente con potencial desaprovechado (3).

En este trabajo analizo estos tres aspectos de los manuales de LE, focalizando en el plano occidental europeo y, principalmente, en España, y presento una unidad teórica que articula tres dimensiones conceptuales fundamentales: la investigadora, la patrimonial y la lingüístico-educativa y metodológica. Su enfoque es multidimensional: histórico-cultural, lingüístico-pedagógico, patrimonial, sociopolítico y digital.

Para ello, en primer lugar y tras una contextualización inicial sobre las LE, exploro el panorama de los manuales históricos de LE desde la investigación actual, un campo activo en Europa con asociaciones, proyectos y publicaciones especializadas, antes de abordar su análisis como objetos de estudio transversales, situados en la intersección entre el patrimonio material, como artefactos bibliográficos, y el inmaterial, como depositarios de metodologías pedagógicas y prácticas lingüísticas. El estudio se ilustra con una selección de ejemplos, manteniendo el foco en la construcción teórica más que en el análisis empírico particular. De ellos, se destacan tres casos paradigmáticos, que representan tres formas distintas de enseñanza

repositorio universidad

de idiomas, reflejando normas gramaticales, usos lingüísticos y contextos sociopolíticos: la *Gramática de la lengua castellana* (1492) de Elio Antonio de Nebrija, la *Grammatica y pronunciacion alemana y española. Española y alemana* (1634) de Juan Ángel de Zumaran y la obra anónima *Colloquia et dictionariolum octo linguarum* (1656).

Sobre el análisis de su valor como objetos de investigación y de patrimonio, finalmente, abordo su interés para la docencia universitaria, promoviendo su integración curricular en estudios universitarios a través de la propuesta de una asignatura sobre la historia de la enseñanza y aprendizaje de LE (HEyALE), que se justifica como eje integrador entre investigación, conservación y docencia. Cada una de las tres partes de este estudio es concluyente en sí misma.

Este marco teórico busca superar el vacío formativo existente en la formación universitaria en Humanidades y Educación en la actualidad. Su propósito es doble: por un lado, fomentar el estudio de los manuales históricos de LE en tanto que testimonios de la evolución lingüística y pedagógica europea; y por otro, ofrecer una base conceptual integradora – articulada en torno a la investigación, la conservación y la docencia –para futuras investigaciones especializadas y aplicaciones académicas sobre dichos manuales.

DESARROLLO

Contextualización: el estudio de las lenguas extranjeras y su historia

En España, como en la Europa de hoy día, la enseñanza de las LE es obligatoria, está regulada y tiene un carácter marcadamente práctico. Así se refleja de forma común en los manuales actuales, cuya orientación metodológica se rige por un enfoque léxico, funcional, comunicativo e intercultural, en consonancia con el hecho de que la importancia de conocer LE se ha convertido en una condición indispensable para participar plenamente en las nuevas oportunidades profesionales y personales que surgen y se ofrecen a los ciudadanos europeos.

En este contexto, quienes nos dedicamos a la enseñanza de una lengua moderna extranjera en España, como generalmente sucede en cualquier parte del mundo (sea la lengua que sea y en cualquiera de los diferentes niveles de instrucción: primaria, secundaria y universitaria), recibimos una formación para ejercer nuestra profesión que, de forma más común de lo que sería deseable, desatiende el papel histórico de nuestra disciplina. Y así, también con más frecuencia de lo deseable, desarrollamos toda nuestra vida profesional desconociendo que desempeñamos una profesión muy antigua

repositorio universidad

y que, al menos en la Europa occidental y en lo que a las lenguas modernas se refiere, se ha gestado y mejorado ininterrumpidamente a lo largo de más de mil años ya.

Conviene detenerse en este punto y preguntarnos, por ejemplo: ¿Sabemos cuándo empezaron a enseñarse las LE en nuestras escuelas? ¿Desde cuándo su enseñanza es obligatoria? ¿Y en qué centros? ¿Y qué formación tuvieron los primeros maestros? ¿Y qué libros empleaban? Y un largo etcétera, pues seguro nos vienen a la cabeza muchas más preguntas, si nos paramos a pensar en ello. Puede resultar interesante dar respuesta a alguna de estas cuestiones antes de continuar.

La necesidad de aprender otras lenguas no es propia de nuestro siglo; ha existido en todos los tiempos, a pesar de que no fue hasta el siglo XVIII cuando el interés por ellas condujo al comienzo de su inclusión en los planes de estudios de la Educación Secundaria europea, coincidiendo con la aprobación de nuevas leyes elaboradas para reformar los métodos de enseñanza y la organización de los sistemas educativos.

Así sucedió en Alemania, por ejemplo, con las disposiciones alemanas *General-Land-Schul-Reglement für Preußen* (1763, Reglamento general de las escuelas rurales de Prusia) y *Schulordnung für die bürgerliche Erziehung der Stadt- und Landschulen in Bayern* (1778, Reglamento escolar para la educación cívica en las escuelas urbanas y rurales de Baviera). Mediante estas reformas, materias como las LE y las ciencias naturales se introdujeron en el currículo, que solía tener una orientación más clásica. Sin embargo, en la mayoría de los países no comenzó formalmente la enseñanza sistemática de las LE en Europa hasta el siglo XIX.

En España la introducción del plan de estudios de 1845 (Plan Pidal) marcó el comienzo de la enseñanza de LE en los centros escolares y su nuevo carácter como materia dentro del currículo. Esta situación se entiende fácilmente si se sitúa en su contexto histórico, cuando surge una necesidad de comunicarse sin precedentes, ocasionada por la revolución industrial y el consiguiente aumento en la actividad comercial.

En términos generales, los países que poseían una fuerte tradición de comercio con el exterior fueron los primeros en encontrarse con la necesidad de aumentar su comunicación con otros países. Los Países Bajos son un buen ejemplo: el inglés, el alemán y el francés han sido materias obligatorias en la Educación Secundaria desde el siglo XIX. También lo es Bélgica, donde desde 1863 los centros de secundaria estatales o *Athénées Royaux* ofrecen la sección de "humanidades modernas" con tres lenguas: el neerlandés, el inglés y el alemán se enseñaban en la Región Valona. Todo ello explica también la presencia histórica de la enseñanza de las LE en las escuelas de comercio,

repositorio universidad

lo que constituyó el paso previo a su inclusión en posteriores titulaciones universitarias, como ejemplifica Barsanti (2021) en su estudio sobre las LE en la antigua Escuela Universitaria de Estudios Empresariales y actual Facultad de Comercio de la Universidad de Vigo.

Continuando con la reflexión inicial, puede decirse que en los últimos años, por fortuna, sí parece que algunas de las nuevas generaciones están empezando a recibir una formación en la dirección histórica, si bien no pasa de ser somera y, en la mayoría de los casos, de estar limitada a una breve introducción a la historia de una enseñanza y aprendizaje de LE muy reciente, que comienza con el no siempre acertadamente conocido por todos como método tradicional o de gramática-traducción (MGT) en el siglo XVIII, siglo de la Ilustración, y a partir de ahí se enfatizó una historia de los métodos para enseñar contenidos gramaticales, fundamentalmente.

Corvo (2021a) analiza diferentes aspectos tratados en la investigación sobre el MGT, centrándose fundamentalmente en el ámbito español, y muestra lo impreciso que puede ser el conocimiento de este método en lo relativo a cuestiones tan elementales como su denominación, definición o descripción, origen y protagonismo en la HEyALE.[3] Este estudio refleja la falta de conocimiento que sobre todo ello ha dominado tanto en el plano investigador, como formativo, concluyendo que el conocimiento de la HEyALE se enmarca, de forma general y más frecuentemente de lo que sería lo deseable, de nuevo, en torno al MGT, condicionando el comienzo de la HEyALE a "la aparición" (¿de la nada?) de este método (Corvo 2021a, pp. 204, 210)

Investigación

Hoy en día, la investigación sobre los manuales históricos de LE es un campo activo en Europa. A ello contribuyen, en primer lugar, las asociaciones historiográficas que en Europa organizan congresos de manera regular y promueven proyectos y publicaciones propias.

El *International Conference on the History of the Language Sciences* (ICHoLS), que se celebra cada tres años desde 1978, es probablemente el evento científico internacional más importante en este campo de estudio. Sus trabajos, en forma de actas y de *selected papers* se publican en John Benjamins y en otras editoriales de prestigio. En España, las más conocidas internacionalmente son: la Sociedad Española de Historiografía Lingüística (SEHL), responsable de la organización de congresos internacionales

[3] Contrástese, por ejemplo, con Howatt-Smith (2014: 79, 81), Richards y Schmidt (2010: 252-253), Canales y González (2013: 9) o (Bonilla 2013: 243, 247).

repositorio universidad

bianuales y de la publicación de su *Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística* (BSEHL); la Sociedad Española para la Historia de las Enseñanzas Lingüísticas (SEHEL) y la Asociación de Jóvenes Investigadores de Historiografía e Historia de la Lengua Española (AJIHLE).

Otras asociaciones científicas europeas de primer rango son: *Société d' histoire et d'épistémologie des sciences du langage francesa* (SHESL; París, 1978) con su revista *Histoire Épistémologie Langage* (HEL); *The Henry Sweet Society for the History of Linguistics Ideas* (HSS; Oxford, 1984) con su *Boletín de la Henry Sweet Society para la Historia de las Ideas Lingüísticas*, renombrado como *Language and History* en 2009; *Associação Portuguesa para a História do Ensino das Línguas e Literaturas Estrangeiras em Portugal* y la alemana *Studienkreis Geschichte der Sprachwissenschaft* (SGdS; Münster, 1980).

La investigación desarrollada, como sucede en otros ámbitos, está asociada a la labor promovida por diferentes proyectos de investigación (estatales, autonómicos e internacionales) y redes académicas que, en algunos casos, superan las fronteras europeas. Así por ejemplo, la red italiana con enfoque en la historia de la enseñanza de idiomas CIRSIL (*Centro Interuniversitario di Ricerca sulla Storia degli Insegnamenti Linguistici*), en la que colaboran las universidades de Roma, Bolonia y Venecia, o la red franco-canadiense HISTAL (*Histoire de l'enseignement des langues* étrangères), que estudia la historia de la enseñanza de lenguas en Europa y América, centrándose en manuales antiguos, en metodologías y en la influencia de los factores políticos y culturales.

Entre los proyectos más conocidos figura el HELACS (*History of English Language Teaching Across Europe*), enfocado en la historia de la enseñanza del inglés en Europa, que analiza métodos, materiales y políticas educativas desde el siglo XVI hasta la actualidad y en el que participan investigadores de universidades como Oxford, Cambridge, Lovaina y otras. En España destaca el Proyecto MANES (Manuales Escolares); originalmente vinculado a la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), surgió en la década de 1990 como una iniciativa de investigación interdisciplinaria entre historiadores, pedagogos y especialistas en ciencias sociales de los manuales escolares utilizados a partir del siglo XIX especialmente en España y América Latina.

Entre sus objetivos se encuentran: entender la evolución y el impacto en la enseñanza de estos manuales; investigar cambios sociales, políticos y culturales; preservar el patrimonio a través de archivos y bases de datos accesibles y promover la investigación entre diferentes países mediante la colaboración con sus universidades, centros de investigación y bibliotecas especializadas. En el ámbito específico de los manuales de LE se ha ocupado

repositorio universidad

de analizar aspectos tan relevantes como los diferentes enfoques metodológicos en la enseñanza (gramática-traducción, enfoque comunicativo, métodos audiovisuales, etc.) y los contenidos ideológicos y culturales representados en ellos (culturas representadas, estereotipos, etc.).

En la relevancia que ha cobrado el estudio de los manuales históricos de lenguas extranjeras en las últimas décadas han influido mucho los proyectos interdisciplinares que combinan lingüística histórica, pedagogía y humanidades digitales. Diferentes corpus, como el Corpus de Documentos Españoles anteriores a 1900 (CODEA)[4] de la Universidad de Salamanca y otros en otras partes de Europa, han digitalizado y analizado miles de gramáticas, diálogos y diccionarios, permitiendo rastrear la evolución de métodos de enseñanza, variaciones lingüísticas y contextos socioculturales e impulsando investigaciones sobre su impacto en la didáctica moderna. Estos trabajos no solo preservan el patrimonio educativo sino que ofrecen nuevas perspectivas para la enseñanza de lenguas en la era digital.

En definitiva, los manuales históricos de LE son objetos de investigación interdisciplinar, pues interesan desde múltiples perspectivas: la lingüística histórica, la historia sociocultural, la historia de la educación, la lingüística de corpus (estudios diacrónicos, rastreo de cambios morfosintácticos, etc.) o las humanidades digitales, entre otras.

Patrimonio

La intensificación del interés de la investigación histórica por los libros que aquí nos ocupan se produjo en los últimos años del siglo pasado. De acuerdo con Osterbach (2010, p. 119), en España, el interés por los manuales escolares se dio a partir de la década de los noventa: "[…] este giro historiográfico vino a coincidir en el tiempo con la vindicación de los viejos libros escolares como lugares de la memoria histórica de la dictadura franquista, dando lugar a una peculiar coyuntura favorable a la 'patrimonialización' de los manuales escolares." En el conjunto se cuentan también los manuales de LE antiguos, que en la actualidad se preservan tanto física como digitalmente, como veremos.

Entender qué los hace patrimoniales conlleva la consideración de su dimensión dual material e inmaterial. *Efectivamente,* según los criterios establecidos por organismos como la UNESCO y la Teoría de la Conservación Cultural (que mencionamos aquí como referencia obligada, si bien sin afán de ahondar en ellos), son patrimonio dual; por ello, su estudio debe hacerse desde un enfoque *integral, pues requiere ambas perspectivas.*

[4] Enlace: https://corpuscodea.es/

repositorio universidad

Los manuales antiguos de LE, como soportes físicos tangibles de técnicas de impresión, encuadernación y caligrafía que deben ser preservados (restauración, digitalización, almacenamiento adecuado) en archivos y bibliotecas, son patrimonio material o documental. Y lo son por su triple valor: 1. Cultural, pues reflejan métodos pedagógicos, contactos interculturales y políticas lingüísticas (ej.: gramáticas coloniales o manuales para comerciantes medievales); 2. Histórico, al testimoniar la evolución de idiomas y sociedades (ej.: libro de español para indígenas con notas manuscritas) y 3. Rareza, ya que muchos son únicos o escasos, y están conservados en bibliotecas especializadas.

Al mismo tiempo, su contenido pedagógico y su uso histórico los vincula indirectamente al patrimonio inmaterial. Parafraseando a Osenbach (2010, p. 119), quien vincula los manuales escolares al patrimonio histórico-educativo, estos libros testimonian modos de enseñanza, teorías pedagógicas, principios metodológicos e influencias ideológicas y políticas. Algunos, como las gramáticas en lenguas indígenas, van más allá, ayudando a mantener la memoria de los pueblos.[5]

En el contexto español, destaca la *Gramática de la lengua castellana* de Elio Antonio de Nebrija (1492), incluida en el registro *Memoria del Mundo* (MoW, *Memory of the World*)[6] en el año 2017. La Biblioteca Nacional de España (BNE),[7] que cuenta entre sus fondos con manuales de lenguas de los siglos XVI-XIX, es la institución que la custodia.

Esta obra interesa aquí no solo por ser la primera gramática de una lengua moderna, la castellana, sino también porque su *Libro Quinto*. *De las Introduciones de la lengua castellana para los que de estraña lengua querrán deprender* es una gramática para extranjeros, en el que presenta lo que Nebrija denominó método de "orden de la doctrina o artificial", una renovada metodología, de acuerdo con la cual, el estudio de la gramática ya no se limita a la memorización de reglas teóricas y abstractas y se acompaña de una sólida base práctica, consistente en el conocimiento de las formas y su flexión y de su uso a través de ejemplos representativos (Corvo, 2011a, 135).

Con las siguientes palabras, Tavoni (1998) alude a varios de estos aspectos en esta obra que es, en suma, una de las obras más innovadoras e importantes de este autor de proyección internacional en estos siglos:

[5] Registran rituales protegidos por la UNESCO bajo la Convención de 2003, porque son transmitidos de generación en generación, reflejan identidad y resistencia cultural y están amenazados por la globalización y la pérdida de lenguas indígenas.

[6] Iniciativa creada por la UNESCO en 1992 para proteger y promover el patrimonio documental de la humanidad, considerado de valor excepcional, con el objetivo de garantizar la preservación y el acceso universal a documentos, archivos, manuscritos, bibliotecas y otros soportes que reflejan la diversidad cultural, histórica e intelectual del mundo. Enlace: https://www.unesco.org/en/memory-world

[7] Enlace: https://www.bne.es/es/biblioteca-digital-hispanica/inicio.html

repositorio universidad

> The various Provençal and Catalan predecessors […] were actually arts of poetry and, as far as they dealt with grammar, they did so for a language which for them was identified with a literary genre. The treatises on French written in Britain in the fourteenth century, up to de *Donait françois* by Jean Barton (1409), were aimed at an aristocracy which did not want to forget its language, and consequently they have a contrastive rather than a systematic character. On the other hand, Alberti's grammar, for all its brevity, was consciously aimed at the entire language of a civic community. Not, however, of a national community. On the contrary, the state dimension as such is important for Nebrija, who co-ordinates his educational strategy with the reforms required by the Crown. (p. 31)

La *Gramática* de Nebrija (1492), la primera gramática de una lengua romance y el primer manual de español para extranjeros, al mismo tiempo, es patrimonio por marcar un hito en la estandarización y en la expansión global del español. En ella Nebrija sentó las bases de este idioma, algo que él mismo afirmó en esta obra, sabedor de ser el primero en llevar a cabo la descripción de la lengua vulgar española por sí misma, es decir, someterla a *arte*, un privilegio ostentado hasta entonces solo por las lenguas griega y latina: "En la çania dela cual io quise echar la primera piedra. τ hazer en nuestra lengua lo *que* zeno doto en la griega τ Crates en la latina." (apud Esparza-Sarmiento 1992: 107).

Su primera edición es extremadamente rara, y solo se conocen unos pocos ejemplares en el mundo, conservados principalmente en bibliotecas españolas, como la Biblioteca Nacional de España o la Biblioteca de la Universidad de Salamanca, y en algunas extranjeras, como la *British Library* o la Biblioteca Vaticana.

La Real Academia de la Lengua (RAE), fundada en 1713, posee una valiosa colección de gramáticas históricas y documentos lingüísticos; en su biblioteca y archivo se conservan reproducciones facsimilares y ediciones posteriores de la obra nebrisense, pero no un ejemplar original de 1492. Entre sus logros más relevantes para este trabajo destacamos su *Nuevo tesoro lexicográfico de la lengua española* (*NTLLE*),[8] que se puede consultar en línea y que reúne una amplia selección de las obras que durante los últimos quinientos años han recogido, definido y consolidado el patrimonio léxico del español, entre las que figuran facsímiles digitales de obras de algunos maestros del español en la Europa de los siglos XVI y XVII, como, por ejemplo, el *Tesoro de las dos lenguas francesa y española.* Thresor des deux langues Françoise et espagnolle (París, 1607) de César Oudin o el *Vocabularium Hispanicum Latinum et Anglicum* […] (Londres, 1617) de John Minsheu.[9]

[8] Enlace: https://apps2.rae.es/ntlle/SrvltGUILoginNtlle

[9] Sus fichas pueden consultarse en el enlace siguiente: https://apps2.rae.es/ntlle/SrvltGUIMenuNtlle?cmd=Diccionario&sec=1.0.0.0.0.

repositorio universidad

Fuera de España, en Francia, por ejemplo, está Gallica,[10] la biblioteca digital de la *Bibliothèque nationale de France* (BnF). Fue creada en 1997 y es una de las mayores plataformas de patrimonio digitalizado de Europa. Ofrece acceso gratuito a copias digitalizadas de una parte de los fondos de la BnF y de otras bibliotecas asociadas. La BnF, por ejemplo, conserva varias copias físicas de manuscritos medievales de la gramática latina de Prisciano: la *Institutio de arte grammatica* o *Institutiones Grammaticae*, escrita en torno al 520 d.C. en Constantinopla, donde Prisciano, uno de los más grandes gramáticos clásicos en el Bajo Imperio junto a Donato, trabajaba como profesor de gramática latina (Corvo, 2006, 52-54).

También conserva la edición de 1481 de la *Gramática* de Nebrija, *Les-clarcissement de la langue françoyse* (1530) de John Palsgrave, que es el primer manual francés-inglés con reglas gramaticales explícitas usado para enseñar francés en la corte de Enrique VIII (Corvo, 2011a, 55), o los *Colloquia et dictionariolum octo linguarum latinae, gallicae, belgicae* [...], *hispanicae, italicae, anglicae, et portugallicae* […] (1631).[11] Interesa aquí detenerse en esta última para ilustrar este punto.

Es un manual de uso práctico, heredero de la línea trazada por obras antiguas anteriores, como las *Hermeneumata Pseudo-dositheana* (griego-latín, s. III a.C.) (Corvo, 2006, p. 46) **y** el *Colloquium* del Abad Aelfric (anglo-sajón, s. X) (Corvo, 2011b, pp. 79-81), que consta de glosarios, diálogos cotidianos y síntesis gramaticales en ocho lenguas.

Los *Colloquia* surgieron como herramienta práctica para negociar en el entorno de las ferias comerciales (en el siglo XVI, algunas como las de Amberes o Lyon, fueron centros multilingües del comercio europeo) y son testimonio de pragmática lingüística premoderna y de interculturalidad rudimentarias. Efectivamente, la obra es un manual plurilingüe de bolsillo diseñado para viajeros, mercaderes y estudiantes tras la invención de la imprenta. Carpi (2009) suscribe las palabras de Rizza (1996, p. VII) para definir uno de los términos que le da título: "*Colloquia* es el hiperónimo que identifica la familia de vademecums políglotas que se difundieron después de la publicación en 1530 del *Vocabulare* bilingüe (holandés y francés) de Noël de Berlaimont, maestro de escuela francés que trabajó en Amberes en las primeras décadas de 1500" (p. 93).

Es una obra de la que se conservan diversas ediciones que son copias primarias de la época, impresos originales salidos de diferentes talleres europeos (Amberes, París, Venecia) en el siglo XVII que se conservan también en

[10] Enlace: gallica.bnf.fr

[11] Enlace: https://rapportgallica.bnf.fr/recherche?query=(dc.identifier+all+%22bpt6k12694222%22)+and+(gallica+any+%22Colloquia+et+dictionariolum+octo+linguarum%22)&aig=2&mb=5&lang=fr

repositorio universidad

otras bibliotecas como la *Bayerische Staatsbibliothek* (BSB, Biblioteca Estatal de Baviera)) o la *British Library*. La edición manejada aquí es la de 1623, localizada en las Colecciones digitales de la *Sächsische Landesbibliothek — Staats— und Universitätsbibliothek Dresden* (SLUB), una de las bibliotecas más importantes de Alemania.[12]

En este país, otro centro relevante en el contexto que aquí nos ocupa es el *Münchener Digitalisierungszentrum* (MDZ) (o Centro de Digitalización de Múnich), una unidad de la BSB, especializada en la digitalización y publicación en línea de materiales culturales de relevancia internacional.[13] Cuenta, por ejemplo, con la copia digitalizada de la edición de 1617 de los *Colloquia et dictionariolum octo linguarum*.

En el plano internacional, dos de las mayores bibliotecas digitales son *Europeana*[14] y la *World Digital Library* (WDL). La primera es una plataforma o biblioteca digital de la Unión Europea de acceso abierto que agrupa millones de recursos culturales de bibliotecas, museos y archivos europeos, que constituyen una parte importante del patrimonio cultural europeo. La segunda, o Biblioteca Digital Mundial en español, es un proyecto internacional impulsado por la UNESCO y la *Library of Congress* o Biblioteca del Congreso de Estados Unidos, cuyo objetivo es proporcionar acceso gratuito a materiales culturales y educativos significativos en formato digital, promoviendo el entendimiento intercultural y la investigación académica.

En ella participan instituciones como la BnF, la *British Library*, la Biblioteca Nacional de Rusia o la Biblioteca Digital Hispánica y, entre sus fondos cuenta con muchos ejemplos de materiales relevantes para la historia de la enseñanza de lenguas, como gramáticas históricas, manuales de LE, diccionarios bilingües, etc. Cuenta con la *Gramática de la lengua castellana* de Antonio de Nebrija (1492),[15] que en la *Library of Congress* se define del siguiente modo:

> This is also the first grammar of any vernacular language to be printed in Europe. The book was published in 1492, at a time when Castilian was still not considered a „language of culture." The author, Antonio de Nebrija (circa 1444-1522), had previously written an *Introductiones latinae* (Introduction to Latin). He concluded that students would be better able to study Latin if there were established rules for their native language of Castilian and if they were taught these rules. The work is divided into five books: „Orthography," „Prosody," „Etymology," „Syntax," and „Introductions to the Castilian language for those of a foreign tongue who want to learn." The text is printed

[12] Enlace: http://digital. Slub-dresden.de/werkansicht/dlf/161856/1/.
[13] Enlace: https://www.digitale-sammlungen.de/
[14] Enlaces: www.wdl.org y https://www.europeana.eu/e
[15] Con ID digital: https://hdl.loc.gov/loc.wdl/wdl.15288

repositorio universidad

> in Gothic type with black ink. The first page is printed in red and black. The blank spaces throughout were reserved for enlarged initials, which were never added.[16]

En el ámbito nacional contamos con otros archivos y bibliotecas importantes en los que poder acceder a una selección de manuales antiguos de lenguas extranjeras, como son el Archivo General de Indias (AGI) de Sevilla,[17] o la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes (BVMC).[18]

El AGI es uno de los archivos históricos más importantes del mundo especializado en la documentación relacionada con la administración colonial española en América y Filipinas (siglos XV al XIX). En él se conservan numerosos manuales históricos de lenguas extranjeras e indígenas, principalmente vinculados a la labor evangelizadora y administrativa de la Corona española en América y Asia durante los siglos XVI al XVIII. Aunque el AGI no es una biblioteca lingüística especializada, su fondo documental incluye gramáticas, vocabularios y catecismos redactados por misioneros, muchos de ellos en lenguas no españolas, como gramáticas y vocabularios escritos en lenguas indígenas americanas o asiáticas de Náhuatl, quechua, aimara, guaraní, mapudungun, lenguas mayas o tagalo, por ejemplo. La mayoría de los fondos del AGI están indexados y, al igual que los del resto de centros adscritos a la Subdirección General de Archivos Estatales del Ministerio de Cultura y Deporte, pueden consultarse a través del Portal de los Archivos Españoles (PARES).[19]

En la BVMC la mayoría de los documentos disponibles son reproducciones digitales (facsímiles escaneados o transcripciones) de obras originales antiguas. Por ejemplo, las gramáticas de Nebrija o diccionarios del siglo XVI que aparecen en ella son digitalizaciones de copias físicas existentes en otras colecciones.

Junto a todos estos archivos y bibliotecas destaca la labor desarrollada por importantes proyectos de investigación, como algunos de los mencionados en el apartado anterior, los cuales, además de promover la producción de diferentes publicaciones en forma de libros y artículos sobre historia de la enseñanza de lenguas, son a su vez importantes bases de datos. Así lo es, por ejemplo, la Biblioteca Virtual MANES, un repositorio digital que ofrece acceso a manuales escolares antiguos (siglos XIX-XX) utilizados en España y Latinoamérica disponible en la UNED y entre los que se incluyen libros de LE en francés, inglés o latín. Otros ejemplos en España son *Bibliografía*

[16] Enlace: https://www.loc.gov/item/2021667003/
[17] Enlace: https://www.cultura.gob.es/archivos/mc/archivos/agi.html
[18] Enlace: www.cervantesvirtual.com
[19] Enlace: https://pares.cultura.gob.es/inicio.html

repositorio universidad

Temática de Historiografía Lingüística Española. Fuentes Secundarias (BiTe)[20], proyecto dirigido por Miguel Ángel Esparza, o la *Biblioteca Virtual de la Filología Española. Fase II. Consolidación, mejora y ampliación de los datos y de la web. Estudio de los materiales contenidos*, dirigido por Manuel Alvar, que ha dado por resultado la Biblioteca Virtual de la Filología Española (BVFE), un portal web que incluye obras relacionadas con la lengua española que han sido digitalizadas por instituciones de todo el mundo, permitiendo acceder también a las fichas bibliográficas de sus autores.[21]

En general, son bases de datos en línea accesibles creadas con el objetivo de facilitar material bibliográfico para nuevas investigaciones históricas y pedagógicas y ofrecen un mayor alcance que las bibliografías y fuentes de documentación que las precedieron, como catálogos, registros y diccionarios bio bbibliográficos tradicionales. Es decir, como las bibliotecas virtuales, estos proyectos son también ejemplos de conservación patrimonial.

Otras plataformas digitales donde se pueden encontrar recursos históricos sobre la enseñanza de lenguas son *Google Books*, *Internet Archive* y *HathiTrust Digital Library*.[22] En *Google Books*, por ejemplo, se encuentra la *Grammatica y pronunciacion alemana y española. Española y alemana* (1634) de Juan Ángel de Zumaran, el primer manual de español para alemanes y de alemán para españoles de la historia, o el *Arte de la lengua mexicana* (1645), explicada en castellano por El Padre Horacio Carochi, rector del Colegio de la Compañía de Jesús de San Pedro y San Pablo de México;[23] un ejemplo en *Internet Archive* es la versión digitalizada por Harvard de la ya mencionada *Gramática* de 1492 de Nebrija,[24] otro es la edición costeada por Bartolomé Ulloa en 1773 de las *Introducciones latinas : contrapuesto el romance al latín* (1444-1522)[25] de este mismo autor. Y en *HathiTrust Digital Library* podemos encontrar digitalizada, por ejemplo, la obra de John Palsgrave *Lesclarcissement de la langue françoyse* (1530)[26], citado ya anteriormente.

De estas obras citadas, interesa aquí destacar la *Grammatica* de 1634 de Juan Ángel de Zumaran, un maestro de lenguas que en la lingüística europea destaca por pertenecer al grupo de los pioneros en escribir sus gramáticas en alemán, introduciendo así una nueva tendencia (Corvo, 2011c, p. 189),

[20] Puede leerse sobre su presentación en Esparza (2005).
[21] Más sobre esta investigación puede leerse en Calero et al. (2018).
[22] Enlaces: https://books.google.com, https://archive.org/ y https://www.hathitrust.org/
[23] En el enlace siguiente se recoge la reimpresión realizada por el Museo Nacional de México en 1892: https://www.google.es/books/edition/GRAMMATICA_Y_PRONVNCIACION_ALEMANA_Y_ESP/pCgdcaY8ZOUC?hl=es&gbpv=1&dq=Juan+%C3%81ngel+de+Zumaran&pg=PP7&printsec=frontcover
[24] Enlace: https://archive.org/details/GramaticaCastellana/mode/2up
[25] Enlace: https://archive.org/details/A041137/mode/2up
[26] Enlace: https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=inu.30000007175171&seq=115

repositorio universidad

que seguirían muchos después, como Nicolas Mez de Braidenbach en su *Gramatica, o instrucción española y alemana* (1666), por ejemplo. Es una obra de la que solo se conocen dos ejemplares en España y uno en Alemania; el manejado aquí se conserva en la BNE Madrid (signatura R 7483).

El nombre de *Grammatica* en este caso define a un manual de lenguas que, junto al contenido gramatical, incluye una colección de diálogos, una nomenclatura, una colección de refranes y un grupo de oraciones religiosas. En la HEyALE europea destaca por ser el primer manual de lenguas bilingüe español-alemán conocido y en él ambas lenguas funcionan como lengua "para aprender" y "para ser aprendida" (Corvo 2011a, pp. 3[illegible]). Presenta los rasgos característicos de los manuales de este autor: por un lado, un muy variado contenido lingüístico y, por otro, metodologías pedagógicas extinguidas, como el de la doble columna en el caso de la nomenclatura y el de la doble página (o páginas contiguas) en el caso de la mayoría de los elementos lingüísticos que integran esta *Grammatica* de 1654.

La *Gramática* de Nebrija, los *Colloquia* anónimos y esta *Grammatica* de Zumaran son los tres casos paradigmáticos en la ilustración de obras desarrollada en estas páginas, todas ellas de gran valor no solo por su papel impreso, tipografía y procedencia (patrimonio documental), sino también por su consideración como testimonios lingüísticos, registrando estructuras gramaticales y variantes lingüísticas hoy desaparecidas, como las formas híbridas de francés y neerlandés usadas en Amberes presentes en los *Colloquia octo linguarum*, por ejemplo, y representando un patrimonio didáctico perdido. ¿O no?

CONCLUSIONES

Docencia hacia una nueva materia

La cuestión con la que termina el apartado anterior puede responderse con un no rotundo, pues coincido con Stern (1983, p. 76) cuando decía: "Through studying the history of language teaching we can gain perspective on present-day thought and trends and find directions for future growth."

Efectivamente, usando el símil informático, la HEyALE, en tanto que historia milenaria de tradiciones y de innovaciones, nos ofrece innumerables ventanas a las que poder asomarnos para aprender. Partiendo de esta reflexión, este trabajo busca ahora la posibilidad de beneficiar la capacitación de los docentes de lenguas extranjeras mediante la propuesta de una nueva materia universitaria. Dicha asignatura enseñaría a contemplar el pasado como un espacio de aprendizaje, lo que ayudaría a poner fin a la

repositorio universidad

mitificación de los métodos (Howatt y Smith, 2014, pp. 76-77) y a suplir la carencia formativa del profesorado de idiomas aludida en las páginas iniciales de este trabajo.

La realidad es que la desconexión entre la investigación especializada y la formación universitaria genera una paradoja: mientras se invierten grandes sumas de dinero en proyectos sobre manuales históricos, su ausencia en los planes de estudio limita la capacitación de futuros profesionales para interpretar este legado. Dicho de otro modo, los manuales históricos de LE son un recurso docente con potencial desaprovechado.

Por suerte, en los últimos años encontramos ya algunos casos de lo que podríamos considerar "buena práctica", como iniciativas en esta línea. Estas generalmente están integradas en estructuras más amplias con repercusión en la formación avanzada universitaria, en forma de cursos o de talleres asociados a proyectos o a másteres generalmente, interesados también por el contenido lingüístico aplicado con perspectiva diacrónica y, consecuentemente, por los manuales históricos. Por ejemplo, la Universidad de Bonn ofrece esta posibilidad en su Máster de Educación,[27] en el que participé por invitación en junio de 2024 con una conferencia que fue integrada en el módulo *Fachdidaktische Vertiefung* (Especialización didáctica), dedicado al aprendizaje basado en la investigación histórica, teórica y empírica de las lenguas extranjeras; fue presentada con el siguiente título: "*Die Geschichte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen kennen, um aus einer Vergangenheit zu lernen. Darstellung eines Forschungsprojekts*/ Conocer la historia de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras para aprender del pasado - Ejemplificación de una investigación."

En la actualidad, desde el Instituto de Investigación LINGUA (iLingua)[28] de la Universidad de Vigo se están diseñando diferentes Microcredenciales universitarias, esto es, programas formativos reducidos (2-5 créditos) dirigidos a la recualificación profesional. Una de ellas es "Técnicas históricas e innovadoras en torno a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en la actualidad", que recojo aquí como ejemplo de propuesta hacia una posible materia universitaria futura. La microcredencial se oferta como formación de 4 ECTS.

Entre sus objetivos están: actualizar competencias docentes, pues ayuda a entender críticamente tendencias actuales —como el enfoque por tareas— desde una perspectiva histórica; fomentar la innovación, pues revisitar métodos olvidados —que no perdidos— puede inspirar soluciones creativas para problemas actuales —por ejemplo, combinarlos con tecnología— o

[27] Enlace: https://www.igw.uni-bonn.de/de/studium/studiengaenge/master-of-education
[28] Enlace: https://ilingua.uvigo.gal/

repositorio universidad

aportar diferenciación en el CV en un mercado saturado de formaciones técnicas. Y está dirigida, al menos, al siguiente grupo de destinatarios: profesores de idiomas que deseen contextualizar su práctica docente, editores de materiales didácticos que busquen inspiración en métodos pasados, gestores educativos interesados en innovación pedagógica, profesionales de la traducción o de la lingüística que quieran ampliar su cultura profesional y a analistas de patrimonio documental que busquen mejorar la catalogación de descriptores pedagógicos específicos.

Sus contenidos clave parten de los orígenes y de las metodologías tradicionales de la HEyALE, destacando aspectos que van desde la enseñanza del latín y el griego en la Europa antigua hasta la enseñanza de las lenguas en la era digital, pasando por el "así llamado" MGT o las revoluciones pedagógicas del siglo XX. Cuenta con un antecedente: la creación de la materia "Enseñanza de lenguas extranjeras en la historia", impartida por mí en diferentes programas de doctorado y de máster en la Universidad de Vigo,[29] como representación de una introducción a la HEyALE limitada al contexto del Occidente europeo. (Corvo, 2021).

El reto es más que interesante, pues, pese a que los esfuerzos realizados desde la investigación, son enormes. Como hemos visto, es fácil concluir que los archivos patrimoniales conservan manuales aún por estudiar, por lo que aún queda mucho por aprender.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anónimo (1623). *Colloquia et dictionariolum octo linguarum*. Amsterdam, Leiden. http://digital.slub-dresden.de/werkansicht/dlf/2984/1/

Barsanti Vigo, M. J. (2021). De la Enseñanza Secundaria a la Enseñanza Superior: El caso de las lenguas extranjeras en la EUEE de la Universidad de Vigo en sus cien años de historia. En A. B. Barragán Martín et al. (Comps.), *Innovación Docente e Investigación en Arte y Humanidades: Nuevos Enfoques en la Metodología Docente* (pp. 593-601). Dykinson.

Bonilla Carvajal, C. A. (2013). Método 'traducción gramatical', un histórico error lingüístico de perspectiva: orígenes, dinámicas e inconsistencias. *Praxis & Saber 4*(8), 243-263. https://doi.org/10.19053/22160159.2660

[29] Doctorado Filología Inglesa, Francesa y Alemana (2003-2007), Doctorado Lengua y Sociedad de la Información: La Lingüística y sus Aplicaciones (2004-2009), Doctorado Lengua, Literatura y Pensamiento: miradas desde el siglo XXI (2007-2009), Máster Universitario en La Lingüística y sus Aplicaciones (2009-2013); además de como parte de la materia "Aspectos socioculturales y lingüísticos en la enseñanza de segundas lenguas", dentro del Máster Interuniversitario en Lingüística Aplicada (2013-2015).

repositorio universidad

Calero Hernández, E., Fernández de Gobeo, N., Peña Arce, J. (2018). *La Biblioteca Virtual de la Filología Española (BVFE): la digitalización de obras complutenses*. https://docta.ucm.es/entities/publication/3826f309-96f4-4f0a-a24d-8c816ac4a817

Canales Muñoz, E., y González Amador, A. (s.d.). *La enseñanza del latín a lo largo de los siglos*.

Carpi, E. (2009). El discurso de los mercaderes españoles en los *Colloquia e Dictionariolum octo linguarum*. *Quaderni del CIRSIL 8*, 93-108. https://core.ac.uk/download/84310847.pdf

Corvo Sánchez, M. J. (2006). Historia y tradición en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en Europa (III): Roma. *Babel Afial. Aspectos da Filoloxía Inglesa e Alemá, 15*, 43-64. http://revistas.webs.uvigo.es/index.php/AFIAL/article/view/199/195

Corvo Sánchez, M. J. (2011a). *Juan Ángel de Zumarán: maestro de lenguas extranjeras en el siglo XVII. Una aportación a la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras*. EAE (LAP LAMBERT)

Corvo Sánchez, M. J. (2011b). Historia y tradición en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en Europa (VIII): Siglos XVII y XVIII – La enseñanza moderna y las tradiciones nacionales. *Babel Afial. Aspectos da Filoloxía Inglesa e Alemá, 20*, 63-191. http://revistas.webs.uvigo.es/index.php/AFIAL/article/view/266/261

Corvo Sánchez, M. J. (2011c). Das Werk Juan Ángel de Zumarans in der Geschichte der europäischen Linguistik. *Beiträge zur Geschichte der Sprachwissenschaft 2, 21*(2), 179-198.

Corvo Sánchez, M. J. (2021a). Grammar-translation method? Why a history of the methods? Considerations from a Spanish perspective. *Language & History 64(3)*, 204-220. https://doi.org/10.1080/17597536.2021.1996086

Corvo Sánchez, M. J. (2021b). De una historia de los métodos a una historia de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. En A. B. Barragán Martín et al. (Comps.), *Innovación Docente e Investigación en Arte y Humanidades: Nuevos Enfoques en la Metodología Docente.* Dykinson S.L. http://hdl.handle.net/10093/8723

Esparza Torres, M. A. (2005). Materiales para una historia de la lingüística española: la Bibliografía temática de historiografía lingüística española. En *Actas V Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística (SEHL)* (pp. 337-348). Sociedad Española de Historiografía Lingüística.

Howatt, A. P. R. y Smith, R. (2014). The History of Teaching English as a Foreign Language, from a British and European Perspective. *Language & History 57*(1), 75-95. https://doi.org/10.1179/1759753614Z.00000000028

Nebrija, E. A. (1992). *Gramática castellana*. (M. A. Esparza Torres y R. Sarmiento, Eds.) Fundación Antonio de Nebrija y SGEL (Obra original publicada en 1492).

repositorio universidad

Ossenbach, G. (2010). Manuales escolares y patrimonio histórico-educativo. *Educatio Siglo XXI, 28*(2), 115-132.

Richards, J. C. y Schmidt, R. W. (2010). *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Pearson Education.

Rizza, R. (ed.) (1996). *Colloquia, et dictionariolum octo linguarum*. Mauro Baroni Editore.

Tavoni, M. (1998). Renaissance Linguistics. En G. Lepschy (Ed.), *History of Linguistics. Renaissance and Early Modern Linguistics* (pp. 1-108). Longman.

Zumaran, J. A. (1634). *Grammatica y pronvnciacion alemana y española, española y alemana* […]. *Teutsche vnnd Spannische Spannische vnd Teutsche Grammatica vnd außsprach* […]. Imprenta: Miguel Riccio Impressor Academico.

repositorio universidad

repositorio universidad

17.

¿CÓMO ENTENDEMOS LOS MAPAS? EL IMPACTO DE LAS ESCALAS EN MAPAS

María José Pérez-Fabello
Diego Campos-Juanatey

INTRODUCCIÓN

Las personas construyen progresivamente una imagen mental de su ciudad, influida por una multiplicidad de variables como la edad, el género, el lugar de residencia o trabajo, los años de permanencia en la ciudad, el nivel socioeconómico y educativo, el medio de transporte habitual, la familiaridad con los mapas, así como el diseño urbano y la disposición de mojones urbanos (Álvarez Díaz, 2013). Esta representación cognitiva se configura a partir de percepciones inmediatas, recuerdos de experiencias previas y emociones vinculadas al entorno. Se trata, por tanto, de una construcción dinámica y bidireccional entre el individuo (observador) y el medio ambiente, lo que explica que distintas personas puedan generar representaciones sustancialmente diferentes de un mismo espacio urbano (Campos-Juanatey, 2016).

Lázaro Ruiz (2008) señala que existen variaciones significativas entre hombres y mujeres en la elaboración de mapas cognitivos. Aunque se han atribuido estas diferencias al hecho de que los hombres tienden a transitar con mayor frecuencia el espacio público (Appleyard, 1970, 1976), Lázaro Ruiz (2000) aclara que, cuando se detectan diferencias a favor de los hombres, estas se limitan a aspectos como la orientación, el tamaño y la precisión de los mapas. Asimismo, sostiene que dichas diferencias responden en mayor medida a la familiaridad con el entorno urbano que al género. Así, Campos-Juanatey et al. (2015a, b) no encontraron diferencias significativas en el conocimiento general de la ciudad según el género, pero sí en función del número de años de residencia.

Además de los mapas cognitivos, que constituyen una forma intuitiva de orientación, en contextos menos familiares las personas recurren a mapas cartográficos, entre los que destacan los del tipo you-are-here.

repositorio universidad

Estos mapas constituyen una herramienta clave en entornos urbanos, ya que permiten orientarse, identificar puntos de interés próximos y planificar desplazamientos de forma eficiente y segura. Su objetivo principal es ofrecer información inmediata sobre el lugar donde se encuentra el usuario y su relación con los elementos circundantes, por lo que resulta esencial una fuerte vinculación entre el mapa y la realidad representada (Campos-Juanatey, 2016).

Existe una serie de conceptos en el diseño de los mapas urbanos que afectan a su utilidad y facilitan su comprensión. Para mejorar la comprensión es determinante el tipo de representación de la escala (Campos-Juanatey, 2016). Campos-Juanatey y diversos colaboradores (Campos et al., en prensa; Campos-Juanatey et al., 2025; Campos-Juanatey y Lado, 2023; Lado y Campos-Juanatey, 2025), iniciaron una serie de estudios para conocer cómo funcionan distintos tipos de representación de la escala del mapa. Así, evaluaron la importancia de la representación de la escala (numérica, gráfica lineal, o gráfica circular) en la estimación de la distancia entre objetos del mapa (distancias de 5, 10, 15, o 20 minutos caminando) (Campos-Juanatey et al., 2025), y en la comprensión de las escalas de los mapas (Campos et al., en prensa; Campos-Juanatey y Lado, 2023; Campos-Juanatey et al., en prensa; Lado y Campos-Juanatey, 2025a). También midieron la seguridad de las respuestas de los participantes en cuanto a la estimación de las distancias entre los objetos en el mapa (Lado y Campos-Juanatey, 2025b).

Los resultados de Campos-Juanatey et al (2025), pusieron de manifiesto que es la escala de círculo con la que se obtienen más aciertos en la estimación de las distancias entre dos objetos en un mapa, frente a las escalas de número y de línea. Además, existieron diferencias significativas en los resultados entre hombres y mujeres, siendo los hombres los que obtuvieron puntuaciones más altas.

Los estudios sobre comprensión de mapas intentaron averiguar qué tipo de escala es más fácil de comprender al estimar las distancias entre dos objetos en la Prueba de Estimación de Distancias (Campos-Juanatey et al., 2025). Los resultados, nuevamente señalaron que los mapas que mejor se comprendieron fueron los mapas con la escala de círculo, seguidos por la escala de línea, y finalmente, la escala de número (Campos et al., en prensa; Campos-Juanatey y Lado, 2023; Campos-Juanatey et al., en prensa; Lado y Campos-Juanatey, 2025a).

Siguiendo esta línea de trabajos, llevamos a cabo una investigación para averiguar si la representación de la escala del mapa: número, línea y círculo, y el género de los estudiantes de bellas artes influyen en la comprensión de

repositorio universidad

mapas. La hipótesis afirma que la escala del mapa (número, línea y círculo) y género influyen en la comprensión de mapas. Las variables independientes son el tipo de escala del mapa y el género, y la variable dependiente es la facilidad de comprensión de los mapas.

MÉTODO

Participantes

En esta investigación participó un total de 94 estudiantes de bellas artes (24 mujeres y 70 hombres), con una media de edad de 19.72 años (SD = 1.83), y un rango entre 18 y 25 años.

Diseño y procedimiento

Los 84 mapas de la prueba de Desplazamiento en Mapas (Campos-Juanatey et al., 2025) con sus escalas de número, línea y círculo se presentaron al azar a los participantes. Los bloques de mapas eran semejantes entre sí, excepto en el tipo de escala. Posteriormente, utilizamos el Cuestionario de Facilidad de Comprensión de la Representación de la Escala del Mapa (Campos-Juanatey y Lado, 2023) para averiguar la facilidad de comprensión que tenían los participantes en función del tipo de representación de la escala.

Los participantes, en grupos de aproximadamente 20 alumnos, recibieron una carpeta de papel que contenía cuatro ejemplares de pruebas, los tres grupos de mapas (número, línea y círculo) y el Cuestionario de Facilidad de Comprensión de la Representación de la Escala del Mapa. Los participantes comenzaban por los tres grupos de las pruebas de desplazamiento en mapas, a las que se permitió un tiempo de 1 minuto para cada bloque de 28 mapas en cada escala, es decir, 1 minuto para cada bloque de mapas y 3 minutos para el total de la prueba. Cada grupo de mapas tenía sus propias instrucciones escritas. Al finalizar la prueba de los mapas, se les pasó el Cuestionario de Facilidad de Comprensión de la Representación de la Escala del Mapa, sin límite de tiempo.

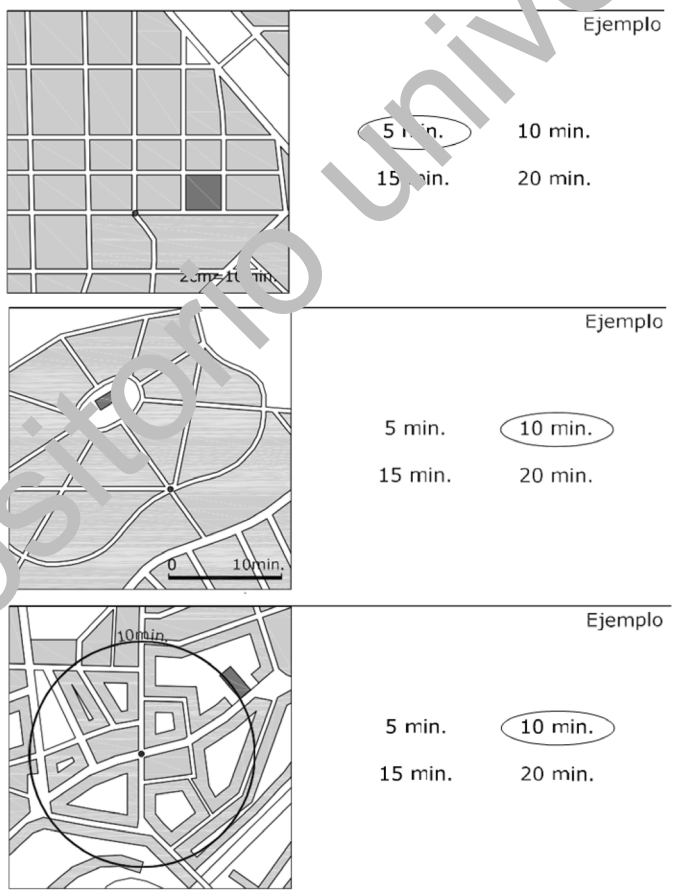
El estudio fue aprobado por la Comisión de Bioética de la Universidad de Santiago de Compostela, y se llevó a cabo siguiendo las normas éticas contenidas en la Declaración de Helsinki de 2013. La participación fue voluntaria y a los participantes se les garantizó la confidencialidad de los resultados.

repositorio universidad

Instrumentos y medidas

Utilizamos la prueba de Desplazamiento en Mapas (Campos-Juanatey et al., 2025) que consta de 84 mapas construidos semejantes entre sí, distribuidos del siguiente modo: 28 de estos mapas tenían una escala que decía que 2 cm en el mapa eran igual a 10 minutos caminando (2 cm = 10 min), 28 mapas tenían una escala que consistía en una pequeña línea que equivalía a diez minutos caminando (▬▬ = 10 min), y otros 28 mapas tenían un círculo que equivalía a 10 minutos caminando. En cada mapa había un punto de salida y una meta y había que calcular si para llegar a la meta se necesitarían, andando, 5, 10, 15 o 20 minutos (ver un ejemplo de cada escala en la Figura 1).

FIGURA 1. Ejemplos de un Ítem de Cada Escala de la Prueba de Desplazamiento en Mapas



repositorio universidad

También utilizamos el Cuestionario de Facilidad de Comprensión de la Representación de la Escala del Mapa (Campos-Juanatey y Lado, 2023). El cuestionario consta de tres ítems, el primero mide la facilidad de comprensión de la distancia entre dos puntos del mapa cuando se utilizó la escala con número, otro mide la facilidad de comprensión de la distancia cuando se utilizó la escala con línea, y el tercer ítem mide la facilidad de comprensión de la distancia entre dos puntos de un mapa cuando se utilizó la escala con círculo. Cada ítem s valora entre 1 = muy difícil de comprender, y 10 muy fácil de comprende

Análisis de datos

Para averiguar si existía relación entre la facilidad de comprensión de mapas con la escala de números, la facilidad de comprensión de mapas con la escala de líneas, y la facilidad de comprensión de mapas con la escala de círculo, efectuamos tres correlaciones de Pearson.

Para comprobar si existía diferencia en facilidad de comprensión de los mapas en función de la forma de representación de la escala del mapa y del género de los participantes, se efectuó un Análisis Mixto de Varianza, de 3 (tipo de escala: Número, Línea, y Círculo) x 2 (género). Los análisis intrasujetos se efectuaron con el tipo de mapa, y los análisis intersujetos se efectuaron con el género. Los análisis estadísticos fueron desarrollados utilizando el IBM SPSS Statistics Version 25.0, statistical software (IBM Corporation, Armonk, NY, USA)

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis de correlaciones entre las escalas demostró que la facilidad de comprensión de los mapas con la escala de número correlacionó significativamente con la escala de línea (r =.44, p < .001) y con la escala de círculo (r =.15, p < .05). La facilidad de comprensión de los mapas con la escala de línea correlacionó significativamente con la escala de círculo (r =.27, p < .001). Estos resultados son similares a los obtenidos por (Campos-Juanatey et al., 2025).

Las medias y desviaciones típicas de facilidad de comprensión de los diferentes tipos de mapas, en función de la escala y del género de los participantes se encuentran en la Tabla 1. El análisis mixto de varianza indicó que el tipo de mapa, según la escala (número, línea y círculo), influyó significativamente en la facilidad de comprensión de los mapas, $F(1.92)$ = 41.41, p < .001, η^2_p = .31, potencia = 1. Las diferencias menos significativas indicaron que existían diferencias entre los tres grupos, es decir, los mapas

repositorio universidad

con círculo fueron significativamente más fáciles de comprender ($p < .001$) que los mapas con línea y que los mapas con número. Los mapas con una escala de línea fueron significativamente más fáciles de comprender ($p < .01$) que los mapas con la escala con número.

Estos resultados confirman los estudios precedentes en los que se decidió que los mapas urbanos debían tener como escalas los círculos (Applied Information Group, 2006, 2007, 2016; Aretz y Wickens, 1992; Campos-Juanatey, 2016, 2021a, 2021b; Campos-Juanatey et al., 2025; Campos-Juanatey et al., 2018). También coincide con los estudios previos en los que se demostró que las escalas con círculo eran más fáciles de comprender que las escalas con línea, y que las escalas con número (Campos et al., en prensa; Campos-Juanatey y Lado, 2023; Campos-Juanatey et al., en prensa; Lado y Campos-Juanatey, en prensa).

TABLA 1. Medias y desviaciones típicas de facilidad de comprensión de mapas, en función de la escala del mapa y del género de los participantes

	ESCALA DEL MAPA					
	NÚMERO		LÍNEA		CÍRCULO	
Género	M	SD	M	SD	M	SD
Hombres	7.00	1.82	7.83	1.40	9.00	1.82
Mujeres	6.72	2.3	7.37	2.06	8.97	1.43
Total	6.79	2.19	7.49	1.92	8.97	1.53

El género de los estudiantes no influyó significativamente en la comprensión de los mapas, $F(1,92) = 0.78$, $p = .38$, $\eta^2_p = .01$, potencia = .14. La interacción entre el tipo de escala, y el género de los participantes, tampoco resultó significativa, $F(1, 92) = 0.14$, $p = .71$, $\eta^2_p = .01$, potencia = .07. Los hombres y las mujeres no mostraron diferencias significativas en la comprensión de las escalas de mapas. Resultados similares los han encontrado Lado y Campos-Juanatey (2025a) que tampoco encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres en la comprensión de las escalas de los mapas. Esto parece descartar que sea la falta de comprensión la responsable de las diferencias de género con respecto a la estimación de las distancias en los aciertos (Campos-Juanatey et al., 2025).

La principal limitación de este estudio radica en el tipo de población analizada, la cual resulta un poco reducida. Sería conveniente que futuras investigaciones amplíen la muestra a otros grupos poblacionales e incluyan una mayor variedad de rangos de edad. Considerando que este tipo de ma-

repositorio universidad

pas está destinado, principalmente, a personas visitantes que desconocen la ciudad, se recomienda trabajar específicamente con esta población en estudios posteriores. A partir de los resultados obtenidos, se sugiere optar por representaciones circulares en las escalas cartográficas, ya que estas podrían facilitar su interpretación y promover el uso de este tipo de mapas. Esta mejora representaría un beneficio significativo, tanto para los usuarios como para la propia localidad, en tanto que estos mapas fomentan el desplazamiento a pie y el uso del transporte público, contribuyendo así a la promoción de la sostenibilidad social y ambiental.

CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio evidencian que la forma de representación de la escala en los mapas urbanos influye de manera significativa en su facilidad de comprensión. En concreto, las escalas representadas mediante círculos fueron percibidas como las más intuitivas y fáciles de interpretar, seguidas por las escalas en formato de línea, y en último lugar, las representadas numéricamente. Estos hallazgos refuerzan investigaciones previas y avalan el uso de escalas circulares como una estrategia eficaz para mejorar la comunicación visual en entornos urbanos.

Asimismo, se comprobó que ni el género de los participantes ni la interacción entre el tipo de escala y el género tuvieron efectos significativos sobre la comprensión, lo que sugiere que las diferencias observadas en estudios previos sobre precisión en estimaciones espaciales no se deben a dificultades en la interpretación de la escala.

Desde una perspectiva aplicada, la elección de escalas más comprensibles —como la circular— puede optimizar la utilidad de los mapas del tipo you-are-here, promoviendo desplazamientos a pie y el uso del transporte público, y contribuyendo así a la sostenibilidad social y ambiental. Se recomienda ampliar la investigación a otras poblaciones y rangos de edad, especialmente visitantes, con el fin de consolidar y generalizar estos resultados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez Díaz, G. (2013). *Mapas cognitivos de escolares mexicanos*. Editorial Académica Española.

Appleyard, D. (1970). Styles and methods of structuring a city. *Environment and Behavior, 2*, 100-117.

repositorio universidad

Appleyard, D. (1976). *Planning a pluralistic city. Conflicting realities in Ciudad Guayana*. MIT Press.

Applied Information Group (2006). *Legible London: A wayfinding study*. London.

Applied Information Group (2007). *Legible London: The yellow book*. London.

Applied Information Group (2016). *Legible London: West end prototype – Applied wayfinding*. London.

Aretz, A. J., y Wickens, C. D. (1992). The mental rotation of map displays. *Human Performance, 5*, 303-328. https://doi.org/10.1207/s15327043hup0504_2

Campos, A., Lado, M., y Campos-Juanatey, D. (2025). Facilidad de comprensión de mapas cuando se varía el tipo de escala y el tamaño de la escala. *Actas del XVIII Congreso Internacional Gallego-Portugués de Psicopedagogía*. Braga. Portugal.

Campos-Juanatey, D. (2016). *Diseño de mapas you-are-here*. Andavira Editores.

Campos-Juanatey, D. (2021a). Los "you-are-here maps" de Moscú. Unos mapas didácticos que reflejan los conocimientos actuales. *Actas del XVI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 137-147). Braga, Portugal.

Campos-Juanatey, D. (2021b). Los "you-are-here maps" como modelos educativos en ciudades pequeñas: El caso de Aveiro. *Actas del XVI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 148-157). Braga, Portugal.

Campos-Juanatey, D., y Lado, M. (2023). Comprensión de mapas en función de la forma de representación de la escala del mapa. En M. Peralbo, A. Risso, A. Barca, J. C. Brenlla, B. Duarte, L. Almeida, y A. Cruz-Santos. *Actas del XVII Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 2479-2486). Universidad de A Coruña: Servicio de Publicaciones. https://doi.org/10.17979/spudc.9000263

Campos-Juanatey, D., Lado, M., y Campos, A. (2025a). Estimating the distance between map points may be related to forms of representing the map's scale. *Perceptual and Motor Skills, 32*(2), 315-331. https://doi.org/10.1177/00315125241300778

Campos-Juanatey, D., Pérez-Fabello, M. J., Lado, M. (2025b). Facilidad de comprensión de la escala de mapas: Diferencia entre el alumnado de diferentes titulaciones. *Actas del XVIII Congreso Internacional Gallego-Portugués de Psicopedagogía*. Braga. Portugal.

Campos-Juanatey, D., Pérez-Fabello, M. J., y Tarrío, S. (2015a). El mapa cognitivo de los estudiantes de Bellas Artes I: El conocimiento de hitos urbanos. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (01), 142–145. https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.01.684

Campos-Juanatey, D., Pérez-Fabello, M. J., y Tarrío, S. (2015b). El mapa cognitivo de los estudiantes de Bellas Artes II: El conocimiento del centro histórico de *Pontevedra. Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (01), 146–150. https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.01.685

repositorio universidad

Campos-Juanatey, D. Pérez-Fabello, M. J. y Tarrio, S. (2018). Diseño de paneles turísticos y "you-are-here-maps": El caso de Londres. *Topofilia. Revista de Arquitectura, Urbanismo y Territorios, 11*(16), 110-122

Lado, M., y Campos-Juanatey, D. (2025a). Importancia de la forma de representación de la escala del mapa en la facilidad de comprensión del mapa. Un estudio con el alumnado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos. *Actas del XVIII Congreso Internacional Gallego-Portugués de Psicopedagogía* Braga. Portugal.

Lado, M., y Campos-Juanatey, D. (2025b). La forma diferente de representación de la escala del mapa influye en la seguridad de la respuesta. *Actas del XVIII Congreso Internacional Gallego-Portugués de Psicopedagogía.* Braga. Portugal.

Lázaro Ruiz, V. (2000). *La representación mental del espacio a lo largo de la vida*. Egido Editorial.

repositorio universidad

repositorio universidad

18.

VENTAJAS DE EMPLEAR METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE INGENIERÍA

Eugenio I. Fuentes-Fernández
Margarita R. Pino-Juste
Manuel Caballero-Núñez

INTRODUCCIÓN

La educación en ingeniería, en el contexto contemporáneo, enfrenta la imperativa necesidad de adaptarse a las crecientes demandas de un mundo en constante evolución, marcado por la transformación digital y los desafíos de la Industria 4.0 (Andueza et al., 2024). Este panorama requiere que los futuros ingenieros no solo dominen conocimientos técnicos, sino que también desarrollen un perfil integral que incluya habilidades metodológicas, sociales y personales (Jorge et al., 2020). En respuesta a esta exigencia, la enseñanza universitaria ha iniciado un profundo cambio, pasando de un modelo tradicional, centrado en la mera transmisión de contenidos, a uno basado en el desarrollo de competencias y la colocación del estudiante en el centro del sistema educativo (González et al., 2006).

En este marco, las metodologías activas se erigen como pilares fundamentales de la innovación pedagógica. Una de las más destacadas es la *Flipped Classroom* o clase invertida, una estrategia que invierte el esquema tradicional de enseñanza (Ferrer et al., 2020). Históricamente, aunque asociada a las innovaciones contemporáneas y su expansión ligada a las nuevas tecnologías y la ubicuidad pedagógica, sus orígenes se remontan a trabajos de la década de los noventa, como el "peer instruction" del profesor Eric Mazur. En este modelo, el aprendizaje de los contenidos teóricos se produce fuera del aula, a menudo mediante recursos multimedia como vídeos o lecturas, liberando así el tiempo en clase para actividades prácticas, colaborativas y de resolución de problemas, así como para la aclaración de dudas específicas. Este enfoque busca, fundamentalmente, desplazar la responsabilidad del aprendizaje del docente al estudiante, concediéndole una mayor autonomía y participación, aunque siempre de manera dirigida (Pino Juste, 2019).

repositorio universidad

La adopción generalizada de metodologías activas, que incluyen, además de la clase inversa, el aprendizaje basado en proyectos (PBL), el aprendizaje cooperativo, la gamificación, la simulación y el aprendizaje basado en problemas (PrBL) (Seguel Arriagada et al., 2024), se fundamenta en el constructivismo. Esta teoría pedagógica sostiene que el estudiante es el constructor activo de su propio conocimiento, mientras que el profesor actúa como facilitador, observador y mediador en este proceso (Barragan-Arias & Arias-Ortiz, 2018). Al involucrar directamente al estudiante en tareas, acciones y actividades, estas metodologías buscan trascender la mera asimilación teórica para fomentar una comprensión profunda y aplicable del conocimiento.

El objetivo es cerrar la brecha entre la teoría y la práctica, preparando a los futuros ingenieros para abordar problemas complejos y multidisciplinares del mundo real, integrando el saber con la experiencia y la vida profesional, objetivo común con otros niveles de estudios no universitarios, como la Formación Profesional, en la que los resultados de la implantación de las metodologías activas están siendo muy estudiados (Olivero, 2022). Esta integración y contextualización del aprendizaje resultan esenciales para que los conocimientos sean significativos y duraderos (Seguel Arriagada et al., 2024).

Desarrollo de competencias para la Industria 4.0 y más allá

La formación de ingenieros debe trascender la mera adquisición de conocimientos técnicos para incluir un espectro más amplio de competencias esenciales para el perfil profesional del siglo XXI y las demandas de la Industria 4.0.

Un estudio en la Universidad de Brasilia analizó cómo las metodologías de aprendaje activo, incluyendo la *Flipped Classroom*, contribuyen al desarrollo de habilidades para la Industria 4.0 en estudiantes de ingeniería (Jorge et al., 2020). Se identificaron 29 habilidades en cuatro categorías: metodológicas, técnicas, sociales y personales. El análisis concluyó que las metodologías activas fomentaron principalmente el desarrollo de las dimensiones personal y social (por ejemplo, flexibilidad, motivación para aprender, trabajo en equipo, comunicación). Las habilidades técnicas, sin embargo, no se desarrollaron tanto, lo que sugiere la necesidad de un enfoque más equilibrado. Este hallazgo resalta la capacidad de las metodologías activas para desarrollar competencias transversales críticas, que son a menudo subestimadas en enfoques tradicionales.

El currículo del Grado en Building Information Modelling (BIM)/ Construcción Digital en TU Dublín es un ejemplo de cómo las metodologías activas se integran para formar profesionales con habilidades clave para

repositorio universidad

la industria (Chance, 2024). El programa, de un año de duración, combina aprendizaje basado en el *trabajo (work-based learning)*, un proyecto de tesis, ensayos reflexivos y estrategias de gestión de equipos ágiles. Se fomenta el desarrollo de habilidades empresariales como la innovación, el liderazgo, la colaboración y el emprendimiento, junto con la responsabilidad global, la conducta ética, la motivación y la comunicación efectiva. Este enfoque activo, con énfasis en el trabajo en grupo, actividades prácticas y proyectos busca no solo la adquisición de conocimientos de BIM, sino también el desarrollo de un perfil profesional integral y adaptable.

La metodología STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics) es otro modelo educativo activo que promueve la integración interdisciplinaria de estas áreas del conocimiento, que se ha demostrado muy útil (Pino Juste, 2018). Se sustenta en el aprendizaje basado en proyectos (PBL), aprendizaje basado en problemas (PrBL) y el aprendizaje cooperativo. La aplicación de dos proyectos en las actividades de diseño de máquinas Rube Goldberg y Construcción de transformadores monofásicos en la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo, en Ecuador (Santillán-Aguirre et al., 2020), evidenció que STEAM fomenta:

- Un enfoque interdisciplinario, integrando ciencias, ingeniería, tecnología, matemáticas, física y arte para resolver problemas complejos de la vida real.
- Habilidades sociales para resolver problemas, promoviendo el trabajo en equipo y la colaboración para soluciones integrales y creativas.
- Estrategias creativas, infundiendo creatividad a través del arte para comunicar la ciencia y el diseño (maquetas, prototipos, manuales, bocetos).
- Oportunidades y desafíos digitales, utilizando herramientas tecnológicas (ej. cortadora láser en el STEAM ThinkingLab) y espacios de socialización para motivar y replicar experiencias.
- Capacidades integrales del equipo humano, aprovechando las habilidades individuales y la colaboración para el éxito de los proyectos.

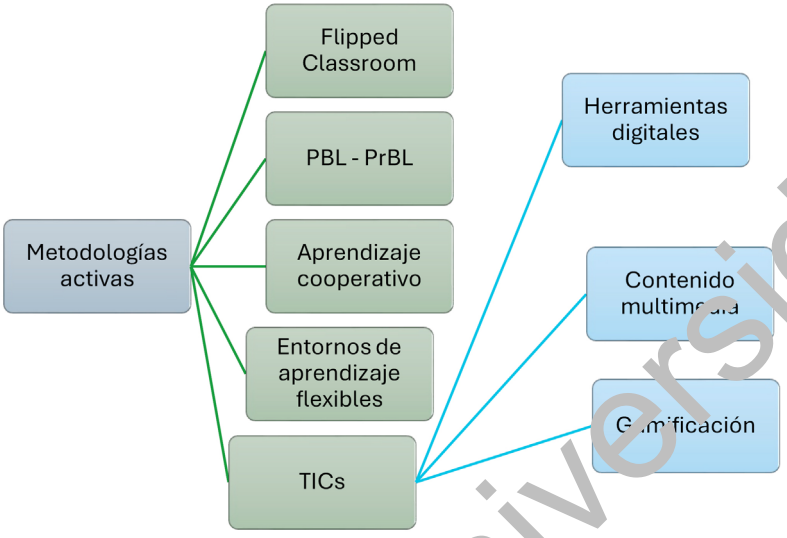
Metodologías activas

La implementación de metodologías activas en la formación en ingeniería es un proceso complejo y multifacético que busca transformar el rol del estudiante y del docente, así como la dinámica del aula y el proceso de evaluación.

Los estudios analizados evidencian diversas aproximaciones y sus resultados, como se indica a continuación.

repositorio universidad

FIGURA 1. Tipos de metodologías activas



Flipped Classroom y modelos híbridos en la práctica docente

La clase inversa, como se ha mencionado, es una estrategia clave para invertir el proceso de aprendizaje. En el Máster en Ingeniería Industrial de la Universidad Pública de Navarra (UPNA), se diseñó un modelo que combinaba la metodología *Flipped Classroom* para la adquisición de contenido teórico con el aprendizaje basado en proyectos (PBL) para la aplicación práctica (Andueza, 2024). El curso, "Sistemas Electrónicos e Instrumentación", de carácter obligatorio y con una carga de 3 ECTS por sesión, se estructuró para que los estudiantes dedicaran 5.5 horas de trabajo pre-clase (equivalente a 0.27 ECTS) al estudio de materiales audiovisuales, notas y ejercicios. El tiempo en el aula se reservaba para actividades prácticas y resolución de dudas. Esta implementación se llevó a cabo con un grupo experimental de 45 estudiantes, cuyos resultados se compararon con un grupo de control de 38 estudiantes que seguían un modelo de clase tradicional.

Los materiales audiovisuales utilizados en la fase pre-clase fueron, en general, valorados muy positivamente por la mayoría de los estudiantes (media de 3.73 en una escala Likert de 4 puntos), incluyendo aquellos con menor base en electrónica. Sin embargo, la implementación de la *Flipped Classroom* en este contexto arrojó resultados polarizados. Un 40% de los estudiantes percibió obstáculos significativos, atribuyéndolos a su conocimiento previo heterogéneo, a una mala gestión del tiempo por parte de los estudiantes, y a la

repositorio universidad

relación con los compañeros. Específicamente, la sucesión de sesiones en días consecutivos (miércoles y jueves) generó una carga de trabajo pre-clase percibida como "frenética" por algunos estudiantes, especialmente los de perfiles más eléctricos con menos base electrónica, lo que les impidió prepararse adecuadamente y, por ende, aprovechar la dinámica de clase inversa. Esto limitó su participación y el logro de los objetivos de aprendizaje (Andueza, 2024).

A pesar de estas dificultades en la fase teórica, el componente de proyecto basado en IoT (Internet de las Cosas) fue valorado muy positivamente por la totalidad de los estudiantes, independientemente de su formación previa. Su naturaleza colaborativa, abierta y aplicada fue percibida como altamente beneficiosa. En cuanto a los resultados académicos globales, no se observó una mejora significativa en comparación con el grupo de control, lo que sugiere la necesidad de rediseñar el curso para abordar el desequilibrio en los conocimientos electrónicos iniciales de los estudiantes[2]. Este caso subraya la importancia de considerar la homogeneidad de conocimientos previos y el diseño de la carga de trabajo en la planificación de la clase inversa[18,28].

Las ventajas generales de la *Flipped Classroom*, según los estudios, incluyen una mayor participación del alumnado en la conducción de la clase, la posibilidad de introducir dilemas y situaciones de la vida real en el aula, el fomento del trabajo en equipo y la inteligencia social, y la libertad para que los estudiantes planteen preguntas (Bola Martínez et al., 2018). Por otro lado, las desventajas incluyen la mayor dedicación y conocimientos tecnológicos requeridos del profesorado, la potencial falta de recursos tecnológicos en algunos centros o por parte de los estudiantes, y el riesgo de que, a pesar de la intención activa, los estudiantes asuman un rol pasivo.

Aprendizaje basado en proyectos (PBL) y aprendizaje basado en problemas (PrBL)

Estas metodologías, frecuentemente utilizadas en la enseñanza de ingeniería, ponen al estudiante en el centro del aprendizaje al desafiarlo a resolver problemas complejos o a desarrollar proyectos que simulan situaciones profesionales. La Universidad de Brasilia, por ejemplo, ha implementado ampliamente el PBL y la clase inversa en su curso de "Introducción a la Ingeniería de Producción (IEPR)" desde 2018 (da Silva et al., 2024). Este curso se centra en talleres que abordan problemas y oportunidades de la vida real, incluyendo proyectos relacionados con sistemas sostenibles, innovadores, de protección de la privacidad y orientados a negocios. Los estudiantes trabajan en grupos de 3 a 5 personas, utilizando el PBL y la clase inversa para comprender la ingeniería de producción, preparar materiales educativos

repositorio universidad

(gráficos, textos, pósteres, vídeos), dar conferencias, formular preguntas, interactuar con actores relevantes y realizar búsquedas bibliométricas. Los resultados de este modelo han sido positivos, con aproximadamente 600 estudiantes, 150 grupos, 300 informes y 12 eventos de cierre desde su implementación, lo que sugiere su efectividad en la formación de ingenieros (da Silva et al., 2024).

El grupo GREIDI (Grupo de Estudio para la Innovación Docente en Ingeniería) de la Universidad de Valladolid ha aplicado activamente el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje basado en proyectos en diversas asignaturas de ingeniería desde el curso 2005/2006 4748. Su objetivo principal era incrementar la motivación del estudiante y facilitar el desarrollo de competencias fundamentales para su profesión (González et al., 2006). Las experiencias de este grupo abarcaron 12 asignaturas, la mayoría troncales y de primeros cursos. Los profesores del GREIDI observaron que, si bien las metodologías activas por sí solas no siempre lograron motivar a los alumnos desinteresados, sí hubo una mejora significativa en las calificaciones y la calidad de los trabajos de los estudiantes que ya estaban motivados.

Un desafío recurrente, especialmente en asignaturas básicas y con un alto número de matriculados en los primeros cursos, fue la dificultad para realizar un seguimiento individualizado de los estudiantes. El aprendizaje en grupo, aunque útil para reducir la sobrecarga del profesor y fomentar el aprendizaje entre pares, requiere un diseño y monitoreo cuidadoso para asegurar la contribución de todos sus miembros. Se emplearon estrategias como la selección aleatoria de estudiantes para la exposición oral de trabajos o la revisión de tareas en grupo para incentivar la interdependencia positiva. Sin embargo, la inexperiencia de los estudiantes en técnicas grupales, especialmente al inicio de la universidad, a menudo dificultó el funcionamiento efectivo de los grupos, lo que llevó a la sugerencia de ofrecer seminarios o cursos específicos sobre estas técnicas (González et al., 2006).

Aprendizaje cooperativo (trabajo en grupo)

El aprendizaje cooperativo es una estrategia metodológica que organiza a los estudiantes en grupos pequeños para trabajar juntos, buscando maximizar tanto el aprendizaje individual como el colectivo. Se basa en cinco componentes esenciales: interdependencia positiva (el éxito individual depende del éxito del grupo), interacción promotora cara a cara, responsabilidad individual (ligada al autoaprendizaje), habilidades interpersonales y de

repositorio universidad

grupos pequeños, y procesamiento de grupo (reflexión sobre el desempeño del equipo).

La Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB), en Colombia, implementó una experiencia de aprendizaje cooperativo en su curso "Seminario de Ingeniería III", con el propósito de formar ingenieros con una mentalidad global, emprendedora y creativa (Barragan-Arias & Arias-Ortiz, s. f.). El curso integró aprendizaje autónomo, cooperativo y basado en proyectos, buscando despertar la creatividad, identificar oportunidades de negocio y diseñar modelos de negocio viables (utilizando la metodología Canvas). El proceso metodológico incluyó fases de planificación, desarrollo, seguimiento y evaluación sistemática. Durante el desarrollo, los estudiantes trabajaban en equipos aleatorios de cuatro, investigando y produciendo mapas conceptuales o esquemas mentales, mientras el profesor actuaba como observador y mediador.

Los resultados de este proyecto piloto fueron altamente positivos. Los estudiantes reportaron una mejora significativa en habilidades como la creatividad, la flexibilidad al cambio, la tolerancia, la cooperación, la productividad, la reflexión, el pensamiento crítico, el autoaprendizaje, la gestión de la información y la comunicación oral y escrita. La autoevaluación de los estudiantes mostró que la actividad los motivó a investigar más, a mejorar su organización y puntualidad, y a contribuir más al equipo. El 100% de los estudiantes manifestó satisfacción con la metodología, deseando que se repitiera. Los profesores, por su parte, observaron una mayor concentración, atención y participación de los estudiantes, así como una mejor estructura y presentación en los informes escritos. Este estudio también destacó la evolución del rol del profesor a planificador, observador, motivador, facilitador y mediador.

La revisión sistemática de literatura realizada por Seguel-Arriagada et al. confirma la prevalencia del aprendizaje cooperativo como la metodología activa más declarada en las investigaciones sobre formación en ingeniería (36% de los estudios). Esto es coherente con el ejercicio profesional de la ingeniería, que a menudo se desarrolla en ambientes multidisciplinares que exigen colaboración en el diseño, ejecución y evaluación de proyectos.

DESARROLLO

El papel transformador de la tecnología y los entornos de aprendizaje

La integración de la tecnología es un componente vital de muchas metodologías activas, potenciando la interacción y la personalización del aprendizaje.

repositorio universidad

Herramientas 3D-PDF y digitales

En el curso de Expresión Gráfica en Ingeniería Electrónica y Automática de la Universidad de Zaragoza, se aplicó una metodología de aprendizaje activo apoyada en herramientas 3D-PDF y Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para abordar dificultades en la participación homogénea y la comprensión tridimensional de ejercicios 2D (Ferrer et al. 2020). La metodología propuesta para el año académico 2018-2019 combinó el uso de 3D-PDF para la resolución de trabajos prácticos supervisados junto con cuestionarios de autoevaluación y e-feedback para motivar a los estudiantes y mejorar su gestión del tiempo. Las piezas industriales se modelaron en SolidWorks y se convirtieron a 3D-PDF para que los estudiantes pudieran visualizarlas durante el proceso de trabajo. La implementación de tareas semanales de dificultad creciente, con retroalimentación en tiempo real, demostró una mejora significativa en los resultados académicos de los estudiantes en la parte de estandarización. La mayoría de los estudiantes expresó su preferencia por esta dinámica de tareas continuas para una mejor gestión del tiempo.

Contenido multimedia generado por estudiantes

Una aproximación innovadora en la Universidad de Málaga involucró a los estudiantes de Ingeniería Eléctrica en la creación de vídeos educativos (Boluda-Ruiz et al., 2024). A diferencia de los modelos donde el profesor genera el contenido, aquí los estudiantes aprendían "haciendo vídeos", una estrategia que buscaba incrementar la motivación y participación, y fortalecer habilidades transversales como el trabajo en equipo, la comunicación oral y el pensamiento crítico y creativo. Los vídeos podían ser individuales (como en el curso "Análisis de Circuitos", un curso de primer año, donde se resolvían ejercicios) o grupales (como en "Transmisión de Información Multimedia", un curso de tercer año, donde se explicaban artículos científicos). Los resultados mostraron una alta satisfacción con la metodología y un éxito notable en los objetivos planteados, concluyendo que la creación de contenido audiovisual mejora la comprensión y retención de la información. Sin embargo, el nivel de madurez y responsabilidad de los estudiantes tuvo un impacto considerable en los resultados.

Gamificación y herramientas interactivas

La plataforma Kahoot! se utilizó en la asignatura "Gestión y Explotación de Puertos" del Grado en Ingeniería Civil en la Universidad de Ali-

repositorio universidad

cante para evaluar el nivel de atención, comprensión e implicación de los estudiantes (Pagán et al., 2022). Esta herramienta permite la realización de cuestionarios, tanto individuales como grupales, con límites de tiempo y puntos por respuestas correctas y rápidas, fomentando la participación activa. Aunque se sugirió aplicar los cuestionarios cada 15 minutos para mantener la atención, esto no siempre fue factible debido a la organización del curso. Sin embargo, la experiencia evidenció el potencial de Kahoot! para la gamificación del aula. Otro estudio sobre las ventajas de la gamificación se realizó en la Universidad de Extremadura (Murillo-Zamorano et al., 2021), del que se concluyó que, si bien no se percibió una mejora en el rendimiento académico, sí que hubo una sustancial mejora en habilidades clave como el trabajo en equipo, la capacidad analítica y el aprendizaje autónomo.

Entornos de aprendizaje flexibles

La infraestructura física del aula puede influir directamente en la implementación de metodologías activas. Un estudio en una universidad del medio oeste de EE. UU. sobre un curso de "Introducción a Circuitos Electrónicos" comparó la enseñanza en un aula tradicional con un aula flexible (Johnson et al., 2019). Las aulas flexibles, equipadas con mesas y sillas móviles, pizarras móviles y monitores de alta definición, demostraron aumentar el tiempo dedicado al aprendizaje activo por parte del instructor y fomentar una mejor interacción entre estudiantes y con el instructor.

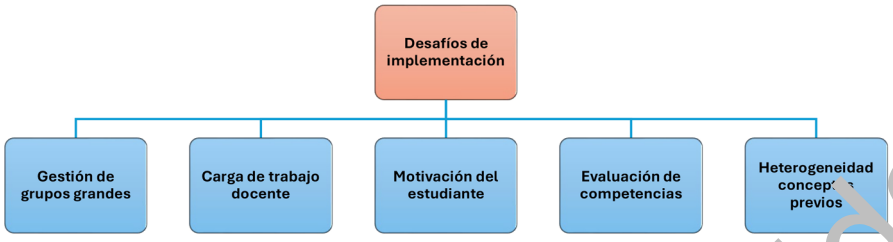
En estos espacios, los profesores pueden moverse libremente y proyectar contenido de forma inalámbrica, facilitando una interacción más frecuente e íntima con los grupos de estudiantes. La investigación encontró una disminución del tiempo en ejemplos dirigidos por el instructor y un aumento significativo en las actividades de aprendizaje activo. Esto apoya la inversión en aulas flexibles como una estrategia eficaz para promover el aprendizaje activo en la educación superior, y es uno de los aspectos a considerar para la implantación más extensa y efectiva de metodologías activas en la enseñanza superior (Børte, 2023).

Desafíos y consideraciones en la implementación

A pesar de los beneficios, la adopción de metodologías activas conlleva retos significativos para el profesorado y las instituciones (Johnson et al., 2019).

repositorio universidad

FIGURA 2. Desafíos de implementación



Carga de trabajo docente

Una de las principales preocupaciones es la mayor dedicación y preparación requerida por parte del profesorado (Chance, 2024). Diseñar nuevas actividades, crear materiales específicos (como vídeos), organizar y gestionar grupos de trabajo, y realizar un seguimiento continuo de los estudiantes implica un esfuerzo considerable que supera la preparación de clases tradicionales. En contextos con un alto número de alumnos, este seguimiento se vuelve especialmente complejo y demandante, y provoca que un significativo porcentaje de docentes renuncie al empleo de estas metodologías, como atestigua, por ejemplo, el análisis que al respecto se realizó en la Universidad del País Vasco, UPV/EHU (Idoiaga Mondragon et al., 2024).

Por otro lado, el ya mencionado grupo GREIDI señaló que este incremento de carga puede llevar a la "decepción" de los profesores si los resultados iniciales no están a la altura del esfuerzo, pudiendo incluso llevar al abandono de las experiencias innovadoras (González et al., 2006).

Gestión de grupos grandes y cursos iniciales

La aplicación de metodologías activas es particularmente desafiante en asignaturas básicas de primeros cursos con un gran número de estudiantes. En estos contextos, el seguimiento individual es muy difícil. Además, los estudiantes de primer año a menudo carecen de experiencia en técnicas de trabajo en grupo y organización, lo que puede llevar a un "mal funcionamiento" de los equipos. Es crucial diseñar cuidadosamente las estrategias de aprendizaje en grupo y considerar ofrecer seminarios sobre estas técnicas para los estudiantes (González et al., 2006).

Motivación del estudiante y rol pasivo

Aunque las metodologías activas buscan aumentar la motivación, los estudios indican que no siempre logran motivar por sí solas a los alumnos que

repositorio universidad

están desinteresados de antemano. Existe el riesgo de que algunos estudiantes adopten un rol pasivo, aprovechándose del trabajo de sus compañeros (Konopka et al., 2015). La gestión de la frustración que esto genera en el profesorado es un aspecto crítico que debe abordarse mediante un análisis sistemático de la experiencia.

Evaluación y medición de competencias

La evaluación de competencias, especialmente las genéricas como la expresión oral o el liderazgo, presenta dificultades intrínsecas, ya que a menudo resultan novedosas en el contexto de la ingeniería. La mayoría de las investigaciones utilizan cuestionarios y encuestas para recoger datos sobre actitudes y percepciones del estudiante, pero hay una baja presencia de escalas estandarizadas que permitan una valoración más objetiva del impacto (Hartikainen et al., 2019).

La evaluación sistemática es fundamental para analizar el impacto de las innovaciones y realizar mejoras continuas, pero es una tarea que añade una carga adicional al profesorado y requiere medios eficaces. Los resultados académicos no son el único indicador de éxito, y las comparaciones directas con métodos tradicionales pueden ser problemáticas debido a cambios en la forma y contenido de las pruebas.

Heterogeneidad de conocimientos previos

Como se vio en el caso de la UPNA, una gran diversidad en los conocimientos previos de los estudiantes puede dificultar la implementación exitosa de metodologías como la *Flipped Classroom*, ya que requiere un ritmo y una preparación pre-clase que no todos los estudiantes pueden asumir por igual (Andueza, 2024).

A pesar de estos desafíos, el trabajo colaborativo entre profesores ha demostrado ser muy gratificante y beneficioso. El intercambio de ideas y esfuerzos en grupos como GREIDI (González et al., 2006) impulsa nuevas experiencias, mejora las existentes y permite una reflexión conjunta sobre los problemas, facilitando el aprendizaje continuo del propio profesorado.

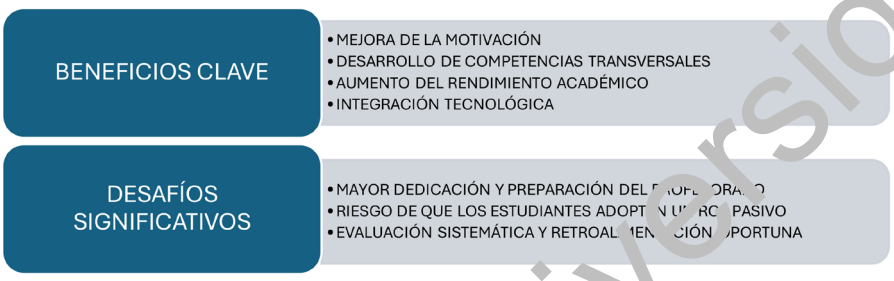
CONCLUSIONES

La *Flipped Classroom* (clase invertida) y el conjunto de metodologías activas representan una revolución pedagógica en la educación en ingeniería, redefiniendo fundamentalmente el proceso de enseñanza-aprendizaje al

repositorio Universidad

trasladar el foco del docente al estudiante y enfatizar la aplicación práctica del conocimiento (Seguel Arriagada et al., 2024). Los estudios revisados de universidades en España (UPNA, Valladolid, Málaga, Alicante, UPV/EHU, …) y de otros países, así como una revisión sistemática global, ofrecen una visión integral de su impacto y viabilidad.

FIGURA 3. Conclusiones



Los beneficios clave de la implementación de estas metodologías son consistentes y multifacéticos:

- *Mejora de la motivación y participación estudiantil.* Experiencias como la de la UNAB muestran una alta satisfacción y un renovado entusiasmo por el aprendizaje.
- *Desarrollo robusto de competencias transversales.* Se observan mejoras significativas en el pensamiento crítico, la capacidad de autoaprendizaje, la gestión del tiempo, la comunicación oral y escrita, y, muy especialmente, el trabajo en equipo y la colaboración. La investigación de la Universidad de Brasilia para la Industria 4.0 destaca el desarrollo de habilidades personales y sociales como flexibilidad, motivación y trabajo en equipo, aunque señala la necesidad de equilibrar el desarrollo de habilidades técnicas.
- *Aumento en el rendimiento académico y la comprensión de los contenidos.* Si bien los resultados pueden ser más notorios en estudiantes ya motivados o con una base sólida, se reportan aumentos en calificaciones y tasas de aprobación en diversos contextos. La comprensión profunda de conceptos y la capacidad de aplicarlos a problemas reales se ven reforzadas.
- *Integración de la tecnología*. Catalizador fundamental. Herramientas como los vídeos (creados por el profesor o por los propios estudiantes), los documentos 3D-PDF, las plataformas de aprendizaje en línea (Moodle, Sakai), y las aplicaciones interactivas como, por ejemplo,

repositorio universidad

Kahoot! potencian la interactividad, personalización y flexibilidad de las clases. Además, el diseño de entornos de aprendizaje físicos flexibles, con mobiliario adaptable, pizarras móviles y monitores de alta definición, ha demostrado un aumento en el tiempo dedicado al aprendizaje activo y una mejora sustancial en la interacción entre estudiantes y con el instructor.

No obstante, la implementación no está exenta de algunos desafíos significativos:

- La exigencia de una *mayor dedicación* y *preparación* por parte del profesorado es un factor recurrente. Esto incluye no solo la creación de nuevos materiales, sino también la gestión de dinámicas de aula más complejas.
- Existe el riesgo de que *los estudiantes adopten un rol pasivo* si no se les motiva adecuadamente o si el diseño de la actividad no es el idóneo, especialmente en grupos numerosos o con perfiles de conocimiento muy heterogéneos. La inexperiencia de los alumnos en el trabajo en grupo en los primeros años de universidad también puede ser una barrera.
- La *evaluación sistemática y la retroalimentación* oportuna son cruciales para el éxito y la mejora continua, pero añaden una capa de complejidad y esfuerzo al proceso.

En síntesis, la *Flipped Classroom* y otras metodologías activas son indispensables para la evolución de la educación en ingeniería. Aunque su éxito puede variar según el contexto, el perfil de los estudiantes y la calidad de la implementación, los resultados globales indican su enorme potencial transformador. Al situar al estudiante en el centro de su propio aprendizaje y al fomentar la aplicación práctica y el desarrollo de un amplio abanico de competencias, estas metodologías preparan a los futuros ingenieros con las habilidades necesarias para afrontar los problemas complejos del mundo real y las demandas de una industria en constante cambio.

En esta nueva situación, el rol del profesor evoluciona de un mero transmisor de contenidos a un facilitador, guía y mediador, cuyo éxito se mide no solo por lo que enseña, sino por lo que sus estudiantes logran aprender y aplicar de forma autónoma y colaborativa. La reflexión continua y la adaptación de estas prácticas son fundamentales para su consolidación y expansión.

repositorio universidad

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andueza Unanua, A. M., Ruiz Zamarreño, C., Socorro Leranoz, A. B., Urrutia Azcona, A., Leandro González, D., Goicoechea Fernández, J., Erro Betrán, M. J., & Elosua Aguado, C. (2024, junio). *Application of active methodologies based on real cases - University-Industry Collaboration*. 16º Congreso de Tecnología, Aprendizaje y Enseñanza de la Electrónica, TAEE. Málaga, España.

Barragan-Arias, I. C., y Arias-Ortiz, C. (2018). Aprendizaje cooperativo en la formación de ingenieros. *Revista Libre Empresa*, *15*(1), 119–132. https://doi.org/10.18041/1657-2815/librempresa.29.006

Boluda-Ruiz, R., Salcedo-Serrano, P., Castillo-Vázquez, B., & García-Zambrana, A. (2024). Revolutionizing electrical engineering education: A new active learning method based on student-generated multimedia content. *IEEE Access*. (12), 92931-92944. https://doi.org/10.1109/ACCESS.2024.3423334

Børte, K., Nesje, K., y Lillejord, S. (2023). Barriers to student active learning in higher education. *Teaching in higher education*, *28*(3), 597-615. https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1839746

Chance, S., y McAuley, B. (2024, julio). *Active Learning to Enhance the Architecture, Engineering, and Construction Sector*. 16th International Symposium on Project Approaches in Engineering Education and 21st International Conference on Active Learning in Engineering Education Workshop, PAEE/ALE 2024; *14*, 33-42.

Diago Ferrer, L., Zubiaurre Iziquierdo, V., y Tardio Monreal, E. (2020). Active learning, improvement of spatial abilities and understanding of technical drawing in the graphic expression course. *Lecture Notes in Mechanical Engineering*, 374-385.

Ferro, A. O., Mota, D. V., Teixeira, V. S. C., y Moreira, A. B. (2023). *Active learning methodology applied in electric machines classes*. COBEP 2023 - 17th Brazilian Power Electronics Conference and SPEC 2023 - 8th IEEE Southern Power Electronics Conference, Proceedings. Florianopolis, Brasil.

González González, M. L., Pérez Barreiro, C., Martínez Monés, A., Arranz Manso, G., Lesandi Batzán, M., Hernández Díez, C., Martínez Marcos, B., Simón Hurtado, A., y Vivaracho Pascual, C. (2006, septiembre). *Aplicación de metodologías docentes activas en ingeniería: Experiencia del grupo GREIDI*. 14º Congreso Universitario de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas EUITI de Gijón, España.

Hartikainen, S., Rintala, H., Pylväs, L., y Nokelainen, P. (2019). The concept of active learning and the measurement of learning outcomes: A review of research in engineering higher education. *Education Sciences*, *9*(4), 276.

Idoiaga Mondragon, N., Beloki, N., Yarritu, I., Zarrazquin, I., y Artano, K. (2024).

repositorio universidad

Active methodologies in Higher Education: reasons to use them (or not) from the voices of faculty teaching staff. *Higher Education*, *88*(3), 919-937.

Johnson, A. W., Blackburn, M. W., Su, M. P., y Finelli, C. J. (2019). How a flexible classroom affords active learning in electrical engineering. *IEEE Transactions on Education*. *62*(2), 91-98. 8470966.

Jorge, J. M., Oliveira, A. C. A., y Santos, A. C. (2020). Analyzing how university is preparing engineering students for Industry 4.0. *Advances in Transdisciplinary Engineering*, *12*(25), 82-91.

Konopka, C. L., Adaime, M. B., y Mosele, P. H. (2015). Active teaching and learning methodologies: some considerations. *Creative Education*, *6*(14), 1536-1545.

Kyrkjebø, E. (2020). A guide to student-active online learning in engineering. *Modeling, Identification and Control, 41*(2), 91-107.

López-Fernández, D., Salgado Sánchez, P., Fernández, J., Tinao, I., y Lapuerta, V. (2020). Challenge-based learning in aerospace engineering education: The ESA Concurrent Engineering Challenge at the Technical University of Madrid. *Acta Astronautica*, *171,* 369–377. https://doi.org/10.1016/j.actaastro.2020.03.027

Murillo-Zamorano, L. R., López Sánchez, J. A., Godoy-Caballero, A. L., y Bueno Muñoz, C. (2021). Gamification and active learning in higher education: is it possible to match digital society, academia and students' interests?. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *18*, 1-27.

Olivero, E. D. F., y Medina, N. M. S. (2022). Revisión bibliográfica sobre el uso de metodologías activas en la Formación Profesional. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (30), 131-155.

Pino Juste, M. (2018). Nuevas técnicas y recursos para una escuela del siglo XXI. En José Jesús Gázquez Linares (coord.). *Variables Psicológicas y Educativas para la intervención en el ámbito escolar.* (pp.157-165). ASUNIVEP.

Pino Juste, M. (2019). Metodologías activas como clave en los procesos de innovación en la escuela. En Miguel A. Santos Rego et al (eds.). *Éxito Educativo: Claves de Construcción y Desarrollo* (pp. 129-150). Tirant lo Blanch.

Razo Abundis, I. Y., Dibut-Toledo, L. S., y Portal-Gallardo, J. A. (2024). Las metodologías activas de aprendizaje en las carreras de ingeniería. *Revista UGC*, *3*(2), 46–51. https://universidadugc.edu.mx/ojs/index.php/rugc/article/view/47

Santillán-Aguirre, J. P., Jaramillo-Moyano, E. M., Santos-Poveda, R. D., y Cadena-Vaca, V. D. C. (2020). STEAM como metodología activa de aprendizaje en la educación superior. *Polo del Conocimiento*, *5*(8), 467–492. https://doi.org/10.23857/pc.v5i8.1599

Seguel-Arriagada, A., Torres-Valderrama, S., y Jiménez Pérez, L. (2024). Experiencias formativas en ingeniería basadas en metodologías activas: Una revisión sistemática de la literatura. *Revista Innovaciones Educativas*, *26*(41),

repositorio universidad

261–281. https://doi.org/10.22458/ie.v26i41.5073

Silva, J. M., Gomes, P. C. D. R., Monteiro, S. B. S., Gonçalves, M. C., Neumann, C., Rosa, A. P., Ferreira, H. C., y Torres, M. H. (2024). Active learning for introduction to engineering courses: The University of Brasilia production engineering case as support for a unifying proposal centred on PBL & Flipped Classroom. *International Symposium on Project Approaches in Engineering Education, 14*, 43-51. https://doi.org/10.5281/zenodo.14060737

Truscott, F., Tilley, E., Mitchell, J., y Nyamapfene, A. (2023). Staff experiences of leading large-scale multi-departmental project-based learning for first year engineering students. European Society for Engineering Education (SEFI) *51st Annual Conference of the European Society for Engineering Education: Engineering Education for Sustainability, Proceedings*, 1337-1344. https://doi.org/10.21427/7Y9A-6C85

repositorio universidad

19.

PERFILES PASS EN EL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES MEDIANTE UN ANÁLISIS DE CLUSTERS

Aroa Otero Rodríguez

INTRODUCCIÓN

En el contexto actual de la educación inclusiva, la atención al alumnado con Altas Capacidades Intelectuales (AA. CC.) se configura como un eje prioritario para garantizar el desarrollo pleno del potencial individual y prevenir situaciones de desajuste educativo. Lejos de constituir un fenómeno homogéneo, las altas capacidades presentan una enorme diversidad en cuanto a sus manifestaciones, lo que dificulta su identificación cuando se emplean únicamente criterios psicométricos convencionales, como el cociente intelectual (CI). Esta limitación conlleva un riesgo notable: una detección tardía o inexistente puede derivar en una falta de atención educativa adecuada, lo que, en muchos casos, conduce al desinterés, la desmotivación e incluso al fracaso escolar de estudiantes con altas capacidades intelectuales no identificadas (Tourón, 2019).

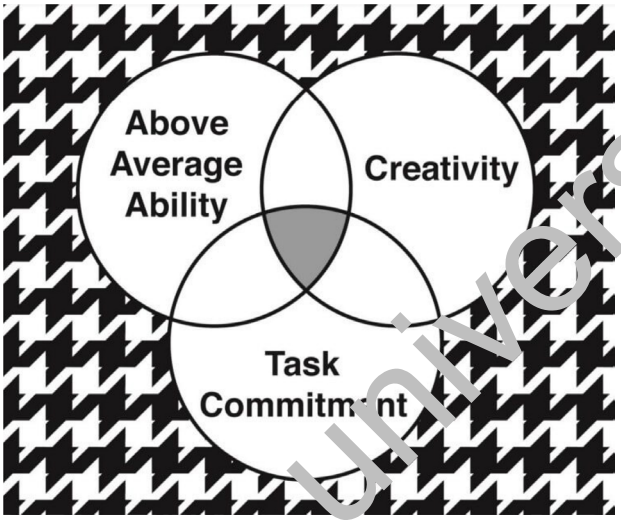
En esta investigación se parte, por tanto, de la necesidad de explorar nuevas formas de identificación temprana y eficiente del alumnado con altas capacidades en el entorno escolar, lo cual permitiría implementar intervenciones más ajustadas y evitar el desaprovechamiento del potencial cognitivo.

Uno de los modelos teóricos más influyentes en la conceptualización de las AA. CC. es la Teoría de los Tres Anillos de Joseph Renzulli (1978, 2005, 2016). Como se puede apreciar en la Figura 1, esta perspectiva plantea que la alta capacidad intelectual no es una condición estática, determinada únicamente por una inteligencia elevada, sino una interacción dinámica entre tres factores clave: una capacidad intelectual

repositorio universidad

superior a la media, un alto nivel de creatividad y un elevado grado de implicación en la tarea.

FIGURA 1. Representación gráfica de Three-Ring Conception of Giftedness (Renzulli, 2016)[30]



Esta visión multidimensional ha contribuido a desmitificar la idea de la superdotación como una realidad uniforme, permitiendo entender el talento como un potencial que puede desarrollarse o inhibirse según las oportunidades educativas ofrecidas. Además, Renzulli (2016) resalta el papel del entorno en la emergencia de conductas dotadas, lo cual refuerza la importancia de una identificación proactiva desde el ámbito escolar, que considere no solo las habilidades cognitivas tradicionales, sino también aspectos motivacionales, sociales y creativos.

Desde esta perspectiva, el estudiante con AA. CC. no necesariamente mostrará un rendimiento escolar sobresaliente si su contexto educativo no favorece el desarrollo de sus talentos o si sus características personales no son reconocidas por el profesorado. De hecho, en muchos casos, estos alumnos pueden pasar desapercibidos o, peor aún, ser malinterpretados como desatentos, disruptivos o apáticos.

Por ello, una identificación temprana y ajustada a la realidad escolar constituye un objetivo central para la equidad educativa, ya que posibilita

[30] Traducción de los textos de la figura: Capacidad superior a la media, compromiso con la tarea, creatividad.

repositorio universidad

una intervención que fomente el aprendizaje significativo, la autorregulación y el bienestar emocional del estudiante. En este sentido, la inclusión de modelos teóricos amplios y funcionales en los protocolos de detección cobra especial relevancia.

En el marco de esta investigación, se propone complementar la teoría de Renzulli con una mirada más funcional del funcionamiento cognitivo, como la ofrecida por el modelo PASS (Planificación, Atención, Procesamiento Simultáneo y Sucesivo), desarrollado por Das et al. (1994). Este modelo, basado en los principios neuropsicológicos de Luria, describe la inteligencia no como una capacidad general unitaria, sino como la interacción entre distintos procesos mentales.

En concreto, la Planificación se relaciona con la toma de decisiones, la autorregulación y la resolución de problemas; la Atención hace referencia al mantenimiento y dirección del foco cognitivo; el Procesamiento Simultáneo permite integrar información compleja de forma global y visual; y el Procesamiento Sucesivo se vincula con la organización secuencial de la información verbal o auditiva (Naglieri y Otero, 2018)

El modelo PASS se presenta como una herramienta eficaz para identificar perfiles cognitivos diversificados, permitiendo detectar de manera más precisa y funcional las fortalezas cognitivas específicas del alumnado con AA. CC. En combinación con el modelo de Renzulli, que incluye dimensiones creativas y motivacionales, esta aproximación puede mejorar significativamente los procesos de identificación en el contexto escolar, especialmente si se emplea desde las primeras etapas educativas.

Tal identificación temprana no solo favorece la adaptación del currículo y la implementación de medidas de enriquecimiento o ampliación, sino que también previene fenómenos de desmotivación, ansiedad o fracaso escolar derivados de una falta de adecuación entre el ritmo del aula y las necesidades de estos estudiantes (Sastre-Riba y Castelló, 2018).

En el proceso de evaluación psicopedagógica del alumnado con AA. CC. una de las pruebas más utilizadas a nivel internacional y nacional es la escala de inteligencia de Wechsler, tanto en su versión para niños (WISC-V; Wechsler, 2011) como para adolescentes y adultos (WAIS-IV). Estas pruebas permiten obtener una estimación del CI general, así como una descomposición en diferentes índices cognitivos: Comprensión Verbal, Razonamiento Perceptivo, Memoria de Trabajo y Velocidad de Procesamiento.

La información obtenida a través de estas escalas es especialmente valiosa para identificar perfiles cognitivos característicos en el alumnado con altas capacidades, así como para detectar posibles disincronías o fortalezas específicas que podrían pasar desapercibidas en una evaluación global. Según

repositorio universidad

lo establecido por el Protocolo para a detección, identificación e intervención educativa co alumnado con altas capacidades intelectuais (Xunta de Galicia, 2019), estas pruebas forman parte del conjunto de herramientas recomendadas dentro del proceso diagnóstico, junto con la observación sistemática, el análisis del rendimiento académico y el juicio profesional.

En el contexto gallego, la administración educativa ha mostrado una creciente sensibilidad hacia estas cuestiones. Así lo refleja el documento de la Xunta de Galicia (2019), el cual establece pautas para una detección temprana y una intervención educativa ajustada. El protocolo aboga por una visión amplia de las AA. CC., recogiendo la definición de la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE), e incluye criterios múltiples de evaluación que incorporan pruebas psicopedagógicas, observación docente, rendimiento académico y juicio profesional del equipo docente. Asimismo, el protocolo destaca la importancia de establecer planes individualizados de actuación y medidas de enriquecimiento curricular, adaptadas al perfil cognitivo del alumno.

En esta línea, la presente investigación pretende analizar cómo el modelo PASS puede contribuir a mejorar la eficacia y rapidez de los procesos de identificación del alumnado con AA. CC. en el aula, a partir de observaciones funcionales y datos objetivos sobre el funcionamiento cognitivo. La hipótesis de partida es que una detección más ajustada y temprana posibilita la puesta en marcha de estrategias educativas eficaces, con un impacto positivo en la trayectoria académica y emocional del alumnado.

Esta perspectiva no solo se alinea con el enfoque inclusivo de la educación actual, sino que también responde a los principios de justicia educativa y atención a la diversidad recogidos en los marcos normativos europeos y autonómicos.

MÉTODO

Participantes

La muestra del presente estudio está constituida por 108 alumnas y alumnos de entre 9 a 12 años con Altas Capacidades Intelectuales, de diferentes centros públicos y privados de Educación Primaria, ubicados en las provincias de Pontevedra y A Coruña. Por lo que, la muestra es diversa al existir distintos niveles socioeconómicos y culturales. Toda la población evaluada tiene nacionalidad española y no proviene de minorías étnicas ni de colectivos inmigrantes.

Para la selección de la muestra se ha tenido en cuenta el nivel intelectual, que debe ser igual o superior a 130 en alguna prueba de inteligencia. Por

repositorio universidad

lo que la elección, se ha realizado en cada uno de los centros. A continuación, se presenta la Tabla 1 con datos descriptivos en función del género y la edad y como se puede observar casi no existen diferencias en el género y tampoco por grupo de edad.

TABLA 1. Datos descriptivos de la muestra en función de la edad y género

9 N= 27		EDAD			
		10 N=28	11 N=25	12 N=28	
Género	M	12	12	12	
	H	15	16	12	15

Diseño y procedimiento

El presente estudio adoptó un diseño de investigación cuantitativo, de tipo no experimental y transversal, con el objetivo de identificar patrones subyacentes en el comportamiento de los participantes mediante un análisis two-step cluster. Para la selección de la muestra, se contactó con 362 centros de Educación Primaria de las provincias gallegas mediante correo electrónico o llamada telefónica, proponiéndoles una reunión informativa con el equipo directivo. De estos, 40 centros aceptaron participar (todos pertenecientes a las provincias de Pontevedra y A Coruña), mientras que 322 declinaron, en 18 casos por motivos internos o por negativa de las familias.

La muestra se restringió a alumnado de entre 9 y 12 años con AA. CC., definido por un coeficiente intelectual igual o superior a 130, matriculado en centros de Educación Primaria. Una vez obtenido el consentimiento informado por parte del equipo directivo, las familias y el alumnado, se procedió a la firma de las autorizaciones correspondientes para la realización de las evaluaciones durante el horario lectivo. La investigadora principal fue la responsable de aplicar las pruebas de forma individual en espacios privados dentro de los centros, como aulas o despachos. El protocolo de evaluación incluyó la aplicación de la escala WISC-IV® para medir el coeficiente intelectual y la batería DN: CAS para evaluar los procesos cognitivos. El tiempo total de evaluación varió en función del perfil del alumnado: aproximadamente tres horas, distribuidas en dos sesiones, en los casos en los que no se disponía de una evaluación previa del cociente intelectual. Los datos fueron registrados inicialmente en hojas

repositorio universidad

de cálculo Excel y, posteriormente, transferidos a la base de datos SPSS para su análisis estadístico.

Instrumentos y medidas

En el presente estudio se emplearon dos herramientas fundamentales para evaluar los procesos cognitivos y el nivel intelectual de los estudiantes con Altas Capacidades Intelectuales (AA. CC.). En primer lugar, se utilizó la Batería Das-Naglieri de Evaluación Cognitiva (Cognitive Assessment System, D.N. CAS; Naglieri y Das, 1997), que ha sido adaptada a la población española por Deaño (2005). Esta batería permite una evaluación detallada de los procesos cognitivos a través de cuatro escalas clave: Planificación, Atención, Procesamiento Simultáneo y Procesamiento Sucesivo.

Cada una de estas escalas ofrece una puntuación estándar final normalizada (media = 100, desviación típica = 15) ajustada a la edad del niño o adolescente. A su vez, cada escala se desglosa en tres subtests que proporcionan puntuaciones escalares (media = 10, desviación típica = 3). La Batería Das-Naglieri está diseñada para ser administrada a niños y adolescentes de entre 5 y 17 años, y presenta una fiabilidad notable, con coeficientes que varían entre .86 y .90 (Deaño et al., 2007). Este sistema de evaluación permite captar de manera precisa las capacidades cognitivas subyacentes que facilitan el análisis de los perfiles cognitivos de los alumnos.

Por otro lado, se empleó la Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños, versión IV (WISC-IV®), una herramienta ampliamente reconocida para evaluar el nivel intelectual general de los estudiantes. Esta escala se utiliza tanto para medir el Coeficiente Intelectual Total (CI) como para comparar las habilidades cognitivas de los estudiantes con los grupos normativos por edad. El WISC-IV® mide el CI dentro de un rango de 40 a 160 y está diseñado para niños y adolescentes desde los 6 años y 0 meses hasta los 16 años y 11 meses. Este índice se obtiene a partir del sumatorio de las puntuaciones escalares y su posterior conversión a puntuaciones compuestas. La escala incluye cuatro índices principales: Comprensión Verbal, Razonamiento Perceptivo, Memoria de Trabajo y Velocidad de Procesamiento.

Los resultados del WISC-IV® ofrecen información detallada sobre las capacidades cognitivas de los estudiantes, lo que facilita una comprensión más profunda de sus habilidades y talentos (Wechsler, 2014). La fiabilidad del WISC-IV® es alta, con coeficientes calculados mediante el método test-retest que varían entre .84 y .96, mientras que la validez factorial de la escala se establece en .89, según los análisis factoriales

repositorio universidad

realizados (Kaufman et al., 2006). Estas características hacen que el WISC-IV® sea una herramienta fiable y precisa para evaluar el nivel intelectual general, lo que resulta esencial en la identificación de estudiantes con AA. CC. y en la planificación de intervenciones educativas adaptadas a sus necesidades.

La combinación de estas dos herramientas permite una evaluación integral de los estudiantes con AA. CC., tanto desde la perspectiva de los procesos cognitivos fundamentales que subyacen a su rendimiento académico, como desde el análisis del Cociente Intelectual Total y las diferentes áreas cognitivas que influyen en su capacidad para resolver problemas, aprender y aplicar conocimientos en contextos educativos.

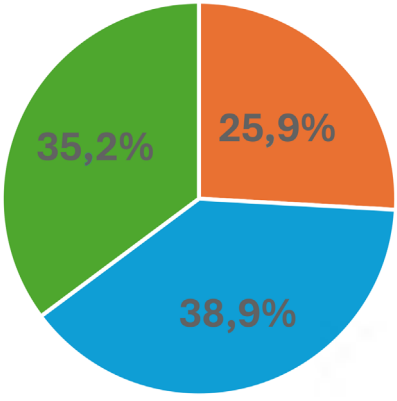
Análisis de datos

Los resultados de una investigación dependen de las estrategias y técnicas de análisis de datos que se utilicen. Los datos recogidos en esta investigación son de corte cuantitativo y se recurrió a diversos análisis estadísticos con la ayuda del *software* SPSS (versión 20.0 para Mac).

RESULTADOS

A continuación, se presenta un gráfico donde se observan los tres perfiles PASS mediante el análisis "two step clusters", en el alumnado de AA. CC., evaluado mediante la prueba DN CAS.

FIGURA 2. Representación gráfica de frecuencias de los tres perfiles PASS



repositorio universidad

El algoritmo clúster busca separar diferentes grupos, es decir, estudiantes con características similares que los diferencien de los demás. Para ello, compara las puntuaciones de los alumnos en cada uno de los cuatro dominios de una misma escala, y reúne a los que tienen puntuaciones similares, y separa a los que tienen puntuaciones diferentes. Específicamente, el grupo de la derecha tiene puntuajes más altos en los cuatro dominios.

A continuación, si nos fijamos en el grupo medio, es el que tiene la puntuaciones más bajas, sobre todo en el aspecto "simultáneos", que también son más bajas en "planificación" y "sucesivas" (aunque las diferencias con el resto de grupos son muy pequeñas). Pero en este grupo intermedio resulta que la puntuación de "atención" no es la más baja de los tres grupos. Por último, el grupo de la izquierda está en el medio de los demás, aunque su puntaje de "atención" es el más bajo de los tres.

TABLA 2. Resultados del algoritmo cluster en la escala ENN CAS

	CLUSTER 1	CLUSTER 2	CLUSTER 3
	LOW COGNITIVE PROFILE N (38) 38.9%	MEDIUM COGNITIVE PROFILE N (42) 3[illegible].2%	HIGH COGNITIVE PROFILE N (28) 25.9%
	M	M	M
Simultaneous	[illegible]64	116.95	129.64
Attention	138.7[illegible]	123.43	142.68
Planning	104.42	118.02	127.25
Successive	118.84	122.24	129.07

Estos resultados pueden explicarse a partir de una combinación de factores metodológicos y teóricos. En primer lugar, el tamaño de la muestra empleada en este estudio es limitado, lo que constituye una restricción importante en el análisis de conglomerados. Un número reducido de participantes tiende a afectar la robustez estadística y puede conducir a una representación poco estable de los perfiles identificados. Además, el rango de puntuaciones observado en los dominios cognitivos es relativamente estrecho, debido a que todos los sujetos incluidos presentan características de altas capacidades intelectuales. Esta homogeneidad en los altos puntajes reduce la variabilidad necesaria para establecer diferencias sustanciales entre subgrupos y, en consecuencia, dificulta la creación de perfiles bien diferenciados.

Desde una perspectiva cognitiva, se debe tener en cuenta que los cuatro procesos principales evaluados por el modelo PASS —Planificación, Atención, Procesamiento Simultáneo y Procesamiento Sucesivo— no son

repositorio universidad

totalmente independientes entre sí, sino que están interrelacionados en la mayoría de las actividades mentales (Das et al., 1994). Esta correlación puede dificultar la segmentación clara de perfiles cuando las puntuaciones tienden a agruparse. A pesar de estas limitaciones, el algoritmo de agrupamiento revela que el predictor más relevante es el dominio de procesamiento simultáneo, mientras que el procesamiento sucesivo muestra una menor capacidad para discriminar entre perfiles. Esto no implica que uno sea más importante que otro a nivel funcional, sino que el primero muestra mayor variabilidad en las puntuaciones dentro de la muestra, lo que facilita una mejor separación entre grupos.

Este hallazgo puede vincularse también con el modelo de los tres anillos de Renzulli (1978, 2016), que define las altas capacidades como una interacción entre habilidades por encima de la media, compromiso con la tarea y creatividad. El procesamiento simultáneo está particularmente relacionado con la capacidad de integrar información de manera global, resolver problemas no rutinarios y generar conexiones novedosas entre estímulos —todas ellas habilidades asociadas a la creatividad y el pensamiento divergente (Sternberg y Grigorenko, 2002). En este sentido, la relevancia del procesamiento simultáneo como predictor destacado en este estudio podría estar indicando que esta función cognitiva es una manifestación observable de uno de los componentes fundamentales del modelo de Renzulli.

Asimismo, el valor del índice de silueta obtenido (0.4) sugiere una estructura de conglomerados de calidad moderada, por lo que las agrupaciones deben interpretarse como tendencias exploratorias más que como perfiles concluyentes. Los resultados muestran tres grupos: un perfil bajo con puntuaciones medias en simultáneo, sucesivo y planificación, pero altas en atención; un perfil medio con puntuaciones medias-altas en simultáneo y planificación, y altas en atención y sucesivo; y un perfil alto con puntuaciones elevadas en simultáneo, sucesivo y planificación, y muy elevadas en atención. Esta clasificación interna dentro del grupo de alumnado con AA.CC. refuerza la idea de que, a pesar de una aparente homogeneidad, existen diferencias cualitativas importantes en sus perfiles cognitivos.

Desde el punto de vista aplicado, estos hallazgos tienen implicaciones significativas para la detección e intervención temprana en el ámbito educativo. La identificación de patrones cognitivos a través de funciones como el procesamiento simultáneo puede facilitar estrategias de evaluación más ágiles y eficaces dentro del aula. Esto es especialmente relevante si se considera que uno de los principales desafíos en la atención a la diversidad es precisamente la identificación oportuna del alumnado con altas capacidades, de forma que se eviten el subdesempeño académico y el riesgo de fracaso

repositorio universidad

escolar (Pfeiffer, 2012). En este sentido, el Protocolo para la detección y evaluación del alumnado con altas capacidades intelectuales elaborado por la Xunta de Galicia (2019) destaca la importancia de utilizar criterios tanto cuantitativos como cualitativos, así como diversas herramientas que valoren habilidades cognitivas específicas.

Esto se puede explicar porque el tamaño de la muestra es pequeño para este tipo de análisis y los puntajes de los dominios se mueven en un rango muy estrecho, debido a que la muestra es de la AA. CC. y todos tienen puntajes altos y que en la escala los cuatro dominios están vinculados el uno al otro. En cuanto a la capacidad predictiva, el algoritmo indica que el predictor más importante es "simultáneo" y el menos importante es "sucesivo". Esto solo significa la capacidad de cada dominio para separar sujetos en diferentes grupos. La puntuación "simultánea" parece tener valores más extremos, lo que hace que los alumnos se diferencien mejor. Sin embargo, la puntuación "sucesiva" es muy similar en todos ellos, por lo que no es tan útil diferenciarlos. Por último, habría que señalar que el valor de la silueta (0,4) tampoco es muy prometedor, lo que indica que la calidad de este análisis de conglomerados es regular.

El perfil bajo muestra puntuaciones medias en simultáneo, sucesivo y planificación y alto en atención; el perfil medio obtiene puntuaciones medias altas en simultáneo y planificación y altas en atención y sucesivo; y, por último, el perfil alto que obtiene puntuaciones altas en simultáneo, sucesivo y planificación y muy altas en atención. Los resultados indican que el predictor más importante es el procedimiento simultáneo, por lo que, utilizando las pruebas que determinan dicho procedimiento parece que se puede determinar si un sujeto muestra AA. CC. y, dentro de este grupo, a qué perfil correspondería.

CONCLUSIONES

El análisis realizado sugiere que el procesamiento simultáneo puede actuar como una variable clave en la detección de las altas capacidades intelectuales, al facilitar no solo su identificación inicial, sino también la delimitación de subperfiles dentro de este grupo heterogéneo. Esta evidencia empírica, en conjunto con modelos teóricos como el PASS y la Teoría de los Tres Anillos de Renzulli, permite ampliar la comprensión del fenómeno desde una perspectiva cognitiva y multidimensional. La integración de estos enfoques ofrece una visión más completa del funcionamiento intelectual del alumnado con AA. CC., enriqueciendo los procesos de evaluación e intervención educativa.

repositorio universidad

En este marco, el presente trabajo pretende contribuir a la simplificación y mejora de los procedimientos de identificación mediante el uso de herramientas estandarizadas que permitan un análisis riguroso y detallado de los perfiles cognitivos y ejecutivos de los estudiantes. La detección temprana y precisa resulta esencial para garantizar una respuesta educativa adecuada, que no solo reconozca sus potencialidades, sino que también promueva el desarrollo integral de sus capacidades. Por ello, se hace necesario avanzar hacia un enfoque educativo personalizado, que atienda a la diversidad interna del alumnado con altas capacidades y ofrezca apoyos específicos y estrategias de intervención basadas en evidencias objetivas.

En última instancia, ello favorecerá una educación más inclusiva, equitativa y de calidad, alineada con los principios de atención a la diversidad, prevención del fracaso escolar y optimización del talento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Das, J. P., Naglieri, J. A., y Kirby, J. R. (1994). *Assessment of cognitive processes: The PASS theory of intelligence*. Allyn and Bacon.

Deaño, M. (2005). *D.N: CAS (Das-Naglieri: Sistema de Evaluación Cognitiva) Adaptación Española*. Gersam.

Deaño, M., Alfonso, S., García-Señorán, M. M., y González, M. (2006). Fiabilidad y validez del CAS (Cognitive Assessment System) en población española. *Revista de Psicología General y Aplicada*, *59*(4), 541–559.

Kaufman, A. S., Flanagan, D. P., Alfonso, V. C., y Mascolo, J. T. (2006). Test review: Wechsler intelligence scale for children, (WISC-IV). *Journal of psychoeducational assessment*, *24*(3), 278-295. https://doi.org/10.1177/0734282906288389

Naglieri, J.A. y Otero, T.M. (2018). Redefining Intelligence with the Planning, Attention, Simultaneous and Successive Theory of Neurocognitive Processes. En Kaufman, A. S. *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (4th ed.) pp. 195-218. Guilford Publications.

Naglieri, J. A., y Das, J. P. (1997). Das-Naglieri *Cognitive Assessment System*. Riverside.

Pfeiffer, S. I. (2012). *Serving the gifted: Evidence-based clinical and psychoeducational practice*. Routledge.

Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappan*, *60*(3), 180–184.

Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. En R. J. Sternberg y J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 246–279). Cambridge University Press.

repositorio universidad

Renzulli, J. S. (2016). The three-ring conception of giftedness. En S. M. Reis (Ed.). *Reflections on Gifted Education* (pp. 55-86). Prufrock Press.

Sastre-Riba, S., y Ortiz, T. (2018). Neurofuncionalidad ejecutiva: estudio comparativo en las altas capacidades. *Revista de Neurología*, *66*(1), 51-56. https://doi.org/10.33588/rn.66S01.2018026

Sternberg, R. J., y Grigorenko, E. L. (2002). The Theory of Successful Intelligence as a Basis for Gifted Education. *Gifted Child Quarterly*, *46*(4), 265–277. https://doi.org/10.1177/001698620204600403

Tourón, J. (2019). Las altas capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación: Concept and Identification Issues. *Revista de Investigación Educativa*, *38*(1), 15–32. https://doi.org/10.6018/rie.396781

Wechsler, D. (2011). *WISC-IV. Escala de inteligencia de Wechsler para niños-IV*. TEA. (Edición original, 2005).

Xunta de Galicia (2019). *Protocolo para a atención educativa do alumnado con Altas Capacidades Intelectuais*. Consellería de Cultura, Educación e Universidade.https://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/content_type/learningobject/2019/10/16/40af9b01688982...3a7...08df6271bc0.pdf

repositorio universidad

20.

MINDFULNESS PARA APRENDER: *BREAKS* CONSCIENTES PARA MEJORAR LA ATENCIÓN EN LAS AULAS DE PRIMARIA

Mara Vidal Ferrando
Nerea Blanco Martínez
Daniel González Devesa
Carlos Arán-Pérez

INTRODUCCIÓN

El rendimiento académico (RA) es un tema central en la investigación educativa, ya que representa uno de los principales desafíos para el sistema educativo y constituye un aspecto clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. En este contexto, la atención y la concentración destacan como dos elementos esenciales en el proceso de aprendizaje, debido a que tienen un impacto significativo en el RA (Vanhelst et al., 2016).

En España, el RA del alumnado de Educación Primaria es motivo de preocupación tanto para las familias como para el profesorado. Los resultados de las evaluaciones internacionales, como el Estudio Internacional para el Progreso de la Comprensión Lectora —Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) (Mullis y Martin, 2019)— y el Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias, Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) (Mullis et al., 2019), revelan que en España hay un porcentaje menor de alumnos con altos niveles de competencias matemáticas y lectoras (Escolano-Pérez y Martín-Bozas, 2023). Ante este contexto, mejorar el RA se presenta como uno de los retos más importantes de nuestro sistema educativo.

Tradicionalmente, el RA estaba asociado con las calificaciones obtenidas por los estudiantes, con un enfoque centrado en la medición cuantitativa (Pérez-Porto y Gardey, A., 2021). Actualmente, el RA es un fenómeno más elaborado que simplemente centrarse en el resultado final de un examen. Se trata de un proceso complejo donde se cruzan múltiples variables, que

repositorio universidad

indican que el valor cuantitativo se vería enriquecido si se considerasen ciertos aspectos cualitativos (Cardona et al., 2016). Esto sugiere que, además de la evaluación cuantitativa, hay que tener en cuenta otros factores cualitativos para lograr una evaluación integral. En el conjunto de estos factores, la atención del alumnado, que está vinculada al clima escolar y a la motivación, constituye un factor fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje (León, 2008).

La atención como factor de influencia en el rendimiento académico

La atención es un fenómeno complejo y una habilidad fundamental para el aprendizaje y el proceso de conocimiento (Mayancela, 2019). Además, es fundamental para la creación de nuevas conexiones neuronales el establecimiento de circuitos estables en el cerebro, así como para el proceso central de control y ejecución de la acción. Este proceso no solo influye en la adquisición de conocimientos, sino también en su retención y aplicabilidad a largo plazo (Llorente et al., 2012).

La atención del alumnado es fundamental para conseguir buenos resultados académicos, especialmente cuando se incrementan las exigencias del proceso educativo. Sin embargo, uno de los principales retos que se presentan en el aula es la presencia de múltiples estímulos alrededor, lo que dificulta la capacidad de atención de los estudiantes (Mayancela, 2019).

Los factores que inciden en la atención dentro del aula son diversos y pueden tener un impacto negativo en el RA. Estos elementos están íntimamente relacionados tanto con las características individuales del alumnado como con las condiciones del propio ambiente escolar (Mena Raga, 2021).

De este modo, la atención constituye un factor clave que condiciona el proceso de aprendizaje de los estudiantes. La falta de atención dificulta que el alumnado siga instrucciones y adquieran nuevos conocimientos, lo que repercute directamente en su RA. Como consecuencia, la falta de atención, junto con el retraso en la adquisición de conocimientos, puede derivar en situaciones de fracaso escolar (Salas, 2018).

Efectos de la actividad física sobre la atención

En los últimos años se han publicado diversos estudios que apuntan hacia la actividad física como un nuevo factor de influencia en la atención a tener muy en cuenta, dado que se trata de un elemento modificable. Esta práctica favorece de manera positiva múltiples procesos cognitivos en la infancia, especialmente la atención (Contreras-Jordán et al., 2020). Por lo tanto, es significativo comprender cómo estos beneficios afectan el

repositorio universidad

rendimiento cognitivo, el aprendizaje y la estructura y función cerebral, ya que pueden constituir la base para lograr mejoras más amplias en el RA (Donnelly et al., 2016).

Diversas investigaciones han evidenciado el impacto positivo de la actividad física (AF) en el desarrollo de las funciones ejecutivas en la infancia. Koepp y Gershoff (2022) mostraron que la participación regular en AF y deportes grupales mejora el control inhibitorio, la flexibilidad cognitiva, la memoria de trabajo y la atención. Estos beneficios no solo responden a mejoras neurológicas (Donnelly et al., 2016), sino también a las exigencias motoras, sociales y cognitivas que implica la AF (Tomporowski y Pesce, 2019).

Asimismo, la revisión de Bidzan-Bluma y Lipowska (2018) destaca que los niños activos presentan un mejor desempeño en tareas de velocidad de procesamiento y atención visual selectiva, junto con un mayor autocontrol y regulación emocional. En contraste, la insuficiente práctica de AF se asocia con un deterioro del funcionamiento cognitivo (Bidzan-Bluma y Lipowska, 2018).

A partir de este tipo de investigaciones, surgieron hipótesis vinculadas a la inclusión de breves periodos de AF en el horario lectivo con el fin de mejorar su rendimiento cognitivo, principalmente la atención. Este tipo de intervenciones se conocen con el nombre de "*breaks*".

Los *breaks* como recurso educativo

A pesar de que muchas veces se piensa que se puede procesar información de forma continua, el rendimiento dura aproximadamente 45 minutos, tras los cuales se requieren descansos para reflexionar, consolidar e integrar la información (Orellana, Parra y Vega, 2023).

Los *brain breaks* son períodos cortos de descanso durante la clase que permiten al alumnado despejar la mente y relajarse, recuperando su energía y concentración (Chiari et al., 2013). Su duración suele ser de entre dos y tres minutos, e incluyen movimientos de pie, estiramientos o ejercicio (Orellana, Parra y Vega, 2023). Los descansos activos amplían la duración hasta entre cinco y quince minutos, consistiendo en actividad física integrada en la rutina de clase, lo que permite aumentar los niveles de AF sin reducir el tiempo dedicado al aprendizaje (Melguizo-Ibáñez et al., 2024).

La inclusión de descansos activos en el aula ha demostrado efectos positivos sobre la atención del alumnado. Caterino y Polak (1999) identificaron mejoras en la concentración de estudiantes de Educación Primaria tras incorporar *breaks*, superiores a las obtenidas con tareas académicas.

De forma similar, Janssen et al. (2014) observaron que los descansos con actividad física moderada o intensa incrementaban la atención selectiva,

repositorio universidad

en comparación con pausas pasivas. Asimismo, la revisión sistemática de Pastor-Vicedo et al. (2022), concluyó que los descansos activos mejoran la atención y el rendimiento académico, siendo los más eficaces los de cinco a diez minutos.

La mayoría de los estudios que analizan el efecto de los descansos activos proponen actividades entre moderadas e intensas, de resistencia o fuerza. Por este motivo, parece interesante analizar el efecto que pueden tener los *breaks* en el ámbito educativo cuando se proponen actividades de baja intensidad, que fomentan la relajación y la concentración.

El *mindfulness* como propuesta de intervención: relajación, respiración y estiramientos

El *mindfulness* "es la capacidad de enfocar y regular la atención en el momento presente, observando experiencias, pensamientos y sensaciones sin juzgar" (González, 2024). Esta práctica incluye cinco componentes fundamentales, que pueden aplicarse de manera individual o conjunta: ejercicios de respiración, imágenes visuales y meditación, movimientos corporales, reflexión y ejercicios de aceptación (Magaldi y Park-Taylor, 2016).

La incorporación de descansos basados en *mindfulness* en las rutinas de una clase puede cubrir las demandas de educación socioemocional de todo el grupo (Ennis y Lee, 2024). Como resultado, el alumnado puede mostrarse más atento y calmado. No obstante, hasta la fecha, los estudios sobre el impacto del mindfulness en la cognición son escasos en comparación con los centrados en la actividad física. Aun así, tanto el mindfulness como la actividad física han demostrado ser estrategias eficaces para mejorar la atención (Moguel-Ibáñez et al., 2024).

El *mindfulness* puede cultivarse mediante prácticas como la meditación, el yoga o el tai chi, las cuales se asocian con mejoras en funciones cognitivas (Barrera Picón, 2020; Kwok et al., 2011). En particular, los ejercicios que implican coordinación, como el yoga o el tai chi, han mostrado ser más eficaces que el entrenamiento de fuerza en la mejora de la función cognitiva en personas mayores (Kwok et al., 2011).

Esta relación entre coordinación motora y rendimiento cognitivo también ha sido observada en población infantil (Planinsec, 2002). Chang et al. (2013) explican que este tipo de ejercicios mejora tanto la capacidad neuromuscular como los circuitos neuronales del cerebro, lo que puede favorecer el rendimiento cognitivo. Además, los ejercicios de respiración contribuyen a la regulación emocional y al mantenimiento de la concentración (Magaldi y Park-Taylor, 2016).

repositorio universidad

Estas evidencias subrayan la importancia de estudiar diferentes estrategias físicas y cognitivas para favorecer la atención y la condición física de los estudiantes. En el presente estudio, nos enfocamos en la combinación de movimientos corporales y estiramientos con ejercicios de respiración y relajación, para analizar los beneficios que pueden tener sobre la flexibilidad, la atención y el comportamiento del alumnado de Educación Primaria.

Por lo tanto, el objetivo de este trabajo fue analizar el impacto de la implementación de *breaks* de *mindfulness* en el contexto escolar, valorando posibles mejoras a nivel cognitivo (atención), condicional (flexibilidad) y en el clima escolar del alumnado.

MÉTODO

Participantes

La muestra estuvo compuesta por alumnado de entre 6 a 12 años de dos centros escolares de la provincia de A Coruña. Todos los participantes se encontraban en buen estado de salud y no presentaban contraindicaciones que impidieran su participación en la intervención ni en las pruebas de evaluación aplicadas.

Antes del inicio del estudio, se informó a la dirección de ambos centros educativos sobre los objetivos y el desarrollo previsto de la investigación, obteniéndose la autorización para su realización conforme a los principios éticos establecidos.

Diseño y procedimiento

El estudio se desarrolló bajo un diseño metodológico cuasiexperimental con mediciones pretest y postest.

Este estudio se llevó a cabo entre finales de enero y abril de 2025. Inicialmente, se aplicaron pruebas de evaluación preintervención tanto al grupo experimental como al grupo control, con el objetivo de establecer el nivel de partida en cuanto a flexibilidad y atención del alumnado.

El grupo experimental participó en un programa de *mindfulness* durante ocho semanas consecutivas, de lunes a viernes, en pausas de 10 minutos realizadas diariamente a las 10:50 h, coincidiendo con el cambio de clase y sin interferir en la programación docente habitual. Estas intervenciones se estructuraron en dos partes: una primera centrada en posturas de yoga orientadas a la mejora de la flexibilidad, y una segunda enfocada en técnicas de atención plena y relajación, como la relajación muscular progresiva de

repositorio universidad

Jacobson, meditación, imaginación guiada, ejercicios de respiración, laberintos o sopas de letras.

Por lo tanto, las actividades fueron diseñadas para promover la atención y la autorregulación emocional. Cada semana del programa se articuló en torno a una temática motivadora (emociones, animales, naturaleza, espacio, entre otras) con el fin de mantener el interés del alumnado. El grupo control, por su parte, continuó con su rutina escolar habitual sin recibir ninguna intervención.

Tras la finalización del programa, se aplicaron las pruebas de evaluación postintervención, con el objetivo de analizar la efectividad de los *hábitos de mindfulness* mediante la comparación de los resultados obtenidos entre el grupo experimental y el grupo control.

Instrumentos y medidas

Antropometría

La recogida de datos antropométricos se realizó mediante la medición individual del peso y la estatura de cada participante. El peso fue registrado utilizando una báscula digital, mientras que la altura se determinó con un estadiómetro. A partir de estas mediciones, se calculó el Índice de Masa Corporal (IMC).

Flexibilidad

Se utilizó el test de "*Shoulder Stretch*" para evaluar la movilidad articular de los hombros, centrándose en la flexibilidad de los miembros superiores, siguiendo las indicaciones de la batería Fitnessgram (Meredith y Welk, 2010). El alumnado debía colocarse de pie y juntar ambas manos detrás de la espalda, flexionando un brazo por encima del hombro y el otro por debajo. La prueba se realizó dos veces, alternando la posición de los brazos en cada intento.

Para evaluar la flexibilidad de los músculos de la espalda y de los tendones isquiotibiales, se utilizó la prueba "*V-Sit*", siguiendo los criterios establecidos por Arnheim y Sinclair (1976). Los participantes, individualmente, se sentaron en el suelo con las piernas extendidas y los talones separados aproximadamente 15 centímetros. Se colocó una cinta métrica entre las piernas, alineando la marca de los 30 cm con la altura de los talones. Sin flexionar las rodillas, se les pidió que se inclinaran hacia adelante, procurando alcanzar con las manos el punto más alejado posible, evitando cualquier tipo de balanceo. Se permitieron tres intentos para registrar los resultados, y finalmente se utilizó el mejor de los tres intentos.

repositorio universidad

Atención

Para valorar el impacto de la intervención en la atención de los participantes, se utilizó la Batería de Evaluación Neuropsicológica de las Funciones Ejecutivas en Niños (ENFEN), diseñada para evaluar las funciones ejecutivas en niños de 6 a 12 años (Portellano et al., 2009).

Únicamente se administraron las pruebas de senderos e interferencia para la evaluación del nivel atencional, pues permiten una evaluación objetiva y cuantitativa del nivel de atención del alumnado. La aplicación de estas pruebas se realizó tanto antes como después de la intervención, durante las primeras horas de la mañana (evitando ruidos y distracciones), con el fin de identificar posibles mejoras en el nivel atencional y garantizar la máxima precisión en los resultados.

Clima escolar

Para evaluar el impacto de la intervención en el clima escolar, se diseñó y aplicó una rúbrica dirigida al profesorado. Este instrumento recogió datos cuantitativos sobre aspectos clave del ambiente educativo, como la convivencia, el comportamiento del alumnado y la calidad de las relaciones interpersonales. La escala de puntuación, que va de -2 a 2, permitió valorar los cambios tras la intervención: -2 indica un empeoramiento considerable, -1 un retroceso leve, 0 ausencia de cambios, 1 una mejora ligera y 2 una mejora significativa. El análisis comparativo antes y después de la implementación de los *breaks* facilitó la evaluación del efecto sobre el clima escolar.

Análisis de datos

El procesamiento de datos se realizó con el *software* IBM SPSS versión 25.0, estableciendo un nivel de significancia de $p < 0,05$.

Las variables cualitativas se describieron mediante porcentajes y frecuencias absolutas, mientras que las cuantitativas se presentaron como media ± desviación estándar.

La prueba de Shapiro-Wilk evaluó la distribución normal de los datos. Debido a la falta de normalidad y al tamaño muestral reducido, se aplicaron pruebas no paramétricas: U de Mann-Whitney y test de rangos de Wilcoxon, según la pertinencia.

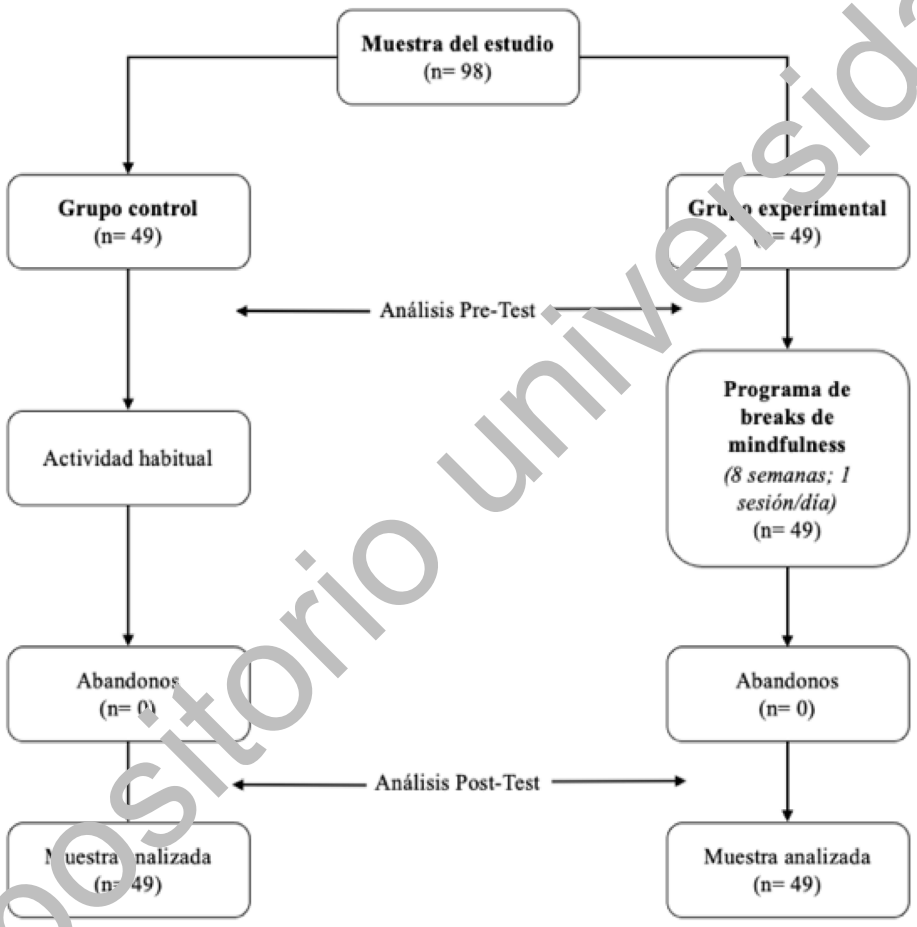
RESULTADOS

La muestra del estudio estuvo constituida por 98 escolares, con edades entre 6 y 12 años, de los cuales 50 eran niños y 48 niñas. La dis-

repositorio universidad

tribución de los participantes se realizó en dos grupos de igual tamaño: grupo experimental y grupo control, con 49 integrantes en cada uno (Figura 1).

FIGURA 1. Esquema del proceso metodológico



En la Tabla 1 se presentan las medias y las desviaciones típicas de las características iniciales de los participantes, comparando los datos entre el grupo experimental y el grupo de control. Se evidencia una notable similitud entre ambos grupos en parámetros como la edad media y el IMC, confirmando que ambos grupos eran comparables entre sí al inicio del estudio.

repositorio universidad

TABLA 1. Características de la muestra

	GRUPO EXPERIMENTAL (N= 49)	GRUPO CONTROL (N= 49)
Sexo (Fem/Masc)	20/29	28/21
Edad (años)	8,29 ± 1,73	8,35 ± 1,74
Altura (cm)	131,39 ± 12,37	133,17 ± [illegible]
Peso (kg)	32,17 ± 11,57	32,[illegible] ± [illegible]
IMC (kg/m2)	18,07 ± 3,57	[illegible] ± 3,36

Los resultados obtenidos al comparar las valoraciones realizadas antes y después de la intervención para el grupo experimental se muestran en la Tabla 2. En esta se aprecian cambios significativos en las pruebas de "flexibilidad superior derecha" (-2,04 ± 5,76 vs -0,59 ± 6,17 cm; p<0,05), "flexibilidad superior izquierda" (0,51 ± 6,32 vs 1,86 ± 5,86 cm; p< 0,05), "flexibilidad inferior" (30,71 ± 8,32 vs 32,02 ± 7,74 cm; p< 0,05), "sendero gris" (6,33 ± 2,60 vs 7,55 ± 2,39; p< 0,05) y "interferencia" (5,78 ± 2,05 vs 6,40 ± 2,08; p< 0,05).

TABLA 2. Efectos del programa de mindfulness en el grupo experimental

	PRE-TEST (N= 49)	POST-TEST (N= 49)	DIFERENCIA
Flexibilidad Sup/Der	-2,04 ± 5,76	-0,59 ± 6,17*	-1,45 ± 2,89
Flexibilidad Sup/Izq	0,51 ± 6,32	1,86 ± 5,86*	-1,35 ± 2,65
Flexibilidad Inferior	30,71 ± 8,32	32,02 ± 7,74*	-1,31± 3,08
Sendero Gris	6,33 ± 2,60	7,55 ± 2,39*	-1,22 ± 1,97
Sendero a Color	4,73 ± 2,40	5,20 ± 2,31	-0,47 ± 2,17
Interferencia	5,78 ± 2,05	6,40 ± 2,08*	-0,63 ± 1,48

** p< 0.05*

Los datos correspondientes al grupo control se reflejan en la Tabla 3. En este grupo, solo se detectaron resultados significativos en las pruebas de "flexibilidad inferior" (29,69 ± 9,70 vs 28,08 ± 4,43 cm; p< 0,05) y "sendero a color" (4,93 ± 2,13 vs 5,86 ± 2,25; p< 0,05).

repositorio universidad

TABLA 3. Efectos en el grupo control

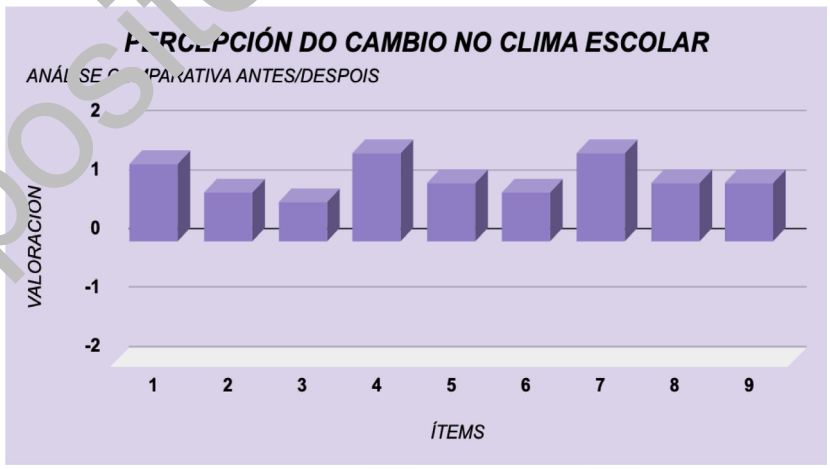
	PRE-TEST (N= 49)	POST-TEST (N= 49)	DIFERENCIA
Flexibilidad Sup/Der	-0,43 ± 6,90	-0,37 ± 6,52	-0,06 ± 3,18
Flexibilidad Sup/Izq	2,49 ± 5,28	2,86 ± 6,14	-0,37 ± 2,64
Flexibilidad Inferior	29,69 ± 9,70	28,08 ± 4,43*	1,61 ± 4,35
Sendero Gris	7,63 ± 1,90	7,84 ± 1,69	-0,20 ± 1,91
Sendero a Color	4,93 ± 2,13	5,86 ± 2,25*	-0,92 ± 1,[illegible]
Interferencia	5,61 ± 1,85	5,86 ± 1,59	-0,2[illegible] ± 1,61

** p< 0.05*

En el análisis intergrupal, se detectaron diferencias significativas en las pruebas de "flexibilidad superior derecha" (1,45 ± 2,39 vs 0,061 ± 3,18 cm; p< 0,05), "flexibilidad superior izquierda" (1,35 ± 2,65 vs 0,37 ± 2,64 cm; p< 0,05), "flexibilidad inferior" (1,31 ± 9,08 vs -1,61 ± 4,35 cm; p< 0,05) y "sendero gris" (1,22 ± 1,9[illegible] vs 0,20 ± 1,91; p< 0,05), en las cuales el grupo experimental mostró una mejora en comparación con el grupo control.

Los efectos de la intervención sobre el clima escolar evidenciaron mejoras en diferentes aspectos del ambiente educativo percibidos por los docentes, mostrando una tendencia general positiva en el clima escolar (Figura 2).

FIGURA 2. Efectos del programa de mindfulness en el clima escolar



repositorio universidad

CONCLUSIONES

Este estudio tuvo como objetivo aportar información sobre el efecto de los descansos de *mindfulness* en la atención, el clima escolar y la flexibilidad del alumnado. Los resultados obtenidos pueden ser tenidos en cuenta a la hora de proponer estrategias para la mejora de estas variables en el contexto escolar.

Según Sánchez-Gómez et al. (2020), la práctica del *mindfulness* en la escuela constituye una herramienta clave para favorecer la atención y potenciar el RA. Los resultados obtenidos en el presente estudio muestran mejoras significativas en la atención, especialmente al analizar los datos de la prueba de "sendero gris", utilizada para evaluar funciones ejecutivas como la atención sostenida y la atención selectiva. La comparación pre-post test entre el grupo experimental y el grupo control reveló una diferencia significativa, lo que indica la eficacia de los descansos de *mindfulness* en la mejora de estas capacidades atencionales.

Estos hallazgos coinciden con la investigación de Sánchez-Gómez et al. (2020), en la que se implementó un programa de *mindfulness* durante 12 semanas con dos sesiones diarias de 10 minutos, dirigido al alumnado de Educación Infantil. Los datos obtenidos evidenciaron mejoras significativas en el bienestar emocional, la capacidad de atención, el rendimiento académico y también en el clima escolar del aula, lo que refuerza la validez de los resultados obtenidos en el presente trabajo. No obstante, en las pruebas de "sendero a color" e "interferencia", ambas centradas en la atención selectiva y sostenida, no se registraron diferencias significativas. Es importante señalar que la intervención estaba diseñada para realizar varios descansos diarios, pero fue adaptada a las preferencias del profesorado, implementándose finalmente una vez al día, lo que podría haber limitado el impacto total del programa.

Adicionalmente, el estudio de Folch et al. (2023) ofrece más evidencias sobre el impacto del *mindfulness* en la mejora de las funciones ejecutivas. En este caso se aplicó una intervención de *mindfulness* durante 13 semanas con niños de entre 9 y 11 años, teniendo una duración de 5 a 10 minutos por sesión. También se utilizó la batería ENFEN, pero se seleccionó una prueba diferente: la prueba de "fluidez verbal", en la cual se obtuvieron resultados positivos tras la intervención.

El clima escolar constituye un elemento esencial para garantizar que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolle de manera eficaz. Este se construye en un entorno donde el profesorado y el alumnado comparten un ambiente de confianza, respeto mutuo y reconocimiento, promoviendo

repositorio universidad

la implicación y la participación de todos los miembros de la comunidad educativa (Moreno Silverio, 2023).

Resulta fundamental buscar y aplicar estrategias que permitan construir y mantener un clima escolar positivo, promoviendo relaciones saludables entre el alumnado y evitando que este se convierta en un factor perjudicial para el aprendizaje. Como objeto de este estudio, la estrategia empleada para mejorar el clima escolar fue la implementación de descansos de *mindfulness* dentro del horario lectivo, con el objetivo de mejorar aspectos clave en la dinámica del aula. Los datos recogidos a través de la rúbrica del profesorado evidencian una mejora tras la intervención, lo que resulta consistente con otras investigaciones previas.

Un ejemplo es el estudio de Moreno-Gómez et al. (2020), en el que se desarrolló un programa de *mindfulness* a lo largo de seis meses, con seis clases semanales, dirigido al alumnado de 5 y 6 años. Los resultados reflejan mejoras significativas en diversos ítems, destacando la disminución de los problemas conductuales, un aspecto directamente relacionado con elementos evaluados en la presente investigación, como la capacidad del alumnado para gestionar y resolver conflictos entre ellos (ítem 2), así como su disposición para trabajar en equipo y escuchar a sus compañeros y compañeras (ítem 3). Sin embargo, aunque estos ítems fueron considerados en el análisis global de la mejora del clima escolar tras la intervención, no fueron los que presentaron cambios más significativos.

Uno de los efectos esperados de la práctica del *mindfulness* es la mejora de la flexibilidad física entre otros beneficios asociados al bienestar integral. En este sentido, Hewett et al. (2011) llevaron a cabo un programa de *mindfulness* con una duración de ocho semanas, en el cual se confirmó la hipótesis de la mejora de la flexibilidad como uno de los resultados destacables de la intervención. En el presente estudio también se evidenció un cambio relevante al comparar los resultados pre-post test entre el grupo participante en el programa y el grupo de referencia. La mejora se evidenció en ambas pruebas aplicadas: en el "*shoulder test*", tanto en la flexibilidad del hombro derecho como del izquierdo, y en la prueba "*V-Sit*", que evalúa la flexibilidad inferior.

Estas mejoras pueden explicarse por el hecho de que una parte del programa incluía la realización de diferentes posturas de yoga específicamente orientadas a trabajar la flexibilidad. Cabe destacar que el alumnado del grupo de intervención partía de valores iniciales poco saludables. Según Amin y Goodman (2014), en los últimos años se han estado valorando los efectos del yoga en el incremento de la flexibilidad y la fuerza. En dicho estudio se desarrolló un programa de yoga de seis semanas con una única

repositorio universidad

sesión semanal de 90 minutos. Los resultados mostraron un aumento significativo en la flexibilidad tras la intervención.

En este sentido, el estudio de Rao et al. (2021) refuerza la evidencia sobre los beneficios del yoga en la mejora de la flexibilidad: un equipo de críquet recibió un programa de yoga de cinco sesiones semanales durante seis semanas, utilizándose una prueba similar a la *"V-Sit"*, la prueba *"Sit and Reach"*, para evaluar los cambios. Los resultados positivos obtenidos en ese estudio aportan fiabilidad y validez a la prueba utilizada en la presente investigación, apoyando así los hallazgos obtenidos. Otro aspecto para destacar es la facilidad y rapidez con la que el alumnado del grupo de intervención experimentó mejoras en su flexibilidad. La revisión de Mayorga-Vega et al. (2016) demuestra que intervenciones breves pero constantes —sesiones de cuatro minutos, dos veces por semana durante nueve semanas—, seguidas de un periodo de descanso y otro de mantenimiento, pueden lograr resultados en un corto período de tiempo.

Estos hallazgos reflejan que no son necesarias intervenciones extensas ni complejas para lograr avances en la flexibilidad, siempre que se mantenga una mínima constancia. Además, aunque no se encontraron estudios que relacionen directamente un bajo nivel inicial de flexibilidad con la rapidez en la que se producen mejoras, este factor podría ser analizado en futuros estudios, a través de comparaciones específicas entre grupos con diferentes niveles iniciales.

A pesar de la relevancia de los resultados obtenidos, este estudio presenta varias limitaciones. En primer lugar, el amplio rango de edad de la muestra (de 6 a 12 años), combinado con un tamaño relativamente reducido de alumnos. En segundo lugar, los descansos fueron realizados con un único grupo, lo que dificultó adaptar el programa a los intereses y necesidades de todo el alumnado. Sería recomendable organizar los grupos por ciclos educativos (1º ciclo, 2º ciclo y 3º ciclo de Primaria), con el fin de garantizar una intervención más ajustada y eficaz. Finalmente, no fue posible implementar dos descansos diarios como estaba previsto, debido a las limitaciones organizativas del centro educativo. La realización de una sola sesión al día pudo reducir el impacto global del programa.

Los resultados recogidos confirman la ventaja de introducir pausas de *mindfulness* en el horario escolar para mejorar aspectos clave que favorecen una educación de calidad, tales como la atención, el clima escolar y la flexibilidad del alumnado. El programa evidenció cambios significativos en el análisis intergrupal en las pruebas de "flexibilidad superior derecha", "flexibilidad superior izquierda", "flexibilidad inferior" y "sendero gris", así como una mejora perceptible en el clima del aula. Sin embargo, no se observaron diferencias significativas en las pruebas de "sendero a color" e "interferencia".

repositorio universidad

En este sentido, sería conveniente realizar más investigaciones sobre los efectos del *mindfulness* en el contexto educativo, empleando muestras más amplias y homogéneas en cuanto al rango de edad, incrementando la frecuencia diaria de las pausas y utilizando instrumentos validados para la evaluación del clima escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amin, D. J., y Goodman, M. (2014). The effects of selected asanas in iyengar yoga on flexibility: Pilot study. *Journal of Bodywork and Movement Therapies, 18*(3), 399–404. https://doi.org/10.1016/j.jbmt.2013.11.008

Arnheim, D. D., y Sinclair, W. A. (1976). *El niño torpe: Un programa de terapia motriz*. Medica Panamericana.

Barrera Picón, A. (2020). Mindfulness: Un programa para su implementación en el entorno laboral. *Revista De Trabajo Y Seguridad Social. CEF,* 193–214. 10.51302/rtss.2020.1138

Bidzan-Bluma, I., y Lipowska, M. (2018). Physical activity and cognitive functioning of children: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 15*(4), 800. https://doi.org/10.3390/ijerph15040800

Cardona, S., Vélez, J., y Tobón, S. (2016). Contribución de la evaluación socioformativa al rendimiento académico en pregrado. *Educar (Bellaterra, Spain), 52*(2) https://doi.org/10.5565/rev/educar.763

Caterino, M. C., y Polak, E. D. (1999). Effects of two types of activity on the performance of second-, third-, and fourth-grade students on a test of concentration. *Perceptual and Motor Skills, 89*(1), 245–248. https://doi.org/10.2466/pms.1999.89.1.245

Chang, Y., Tsai, Y., Chen, T., y Hung, T. (2013). The impacts of coordinative exercise on executive function in kindergarten children: An ERP study. *Experimental Brain Research, 225*(2), 187–196. https://doi.org/10.1007/s00221-012-3360-9

Contreras-Jordán, O. R., León, M. P., Infantes-Paniagua, Á. y Prieto-Ayuso, A. (2020). Efecto de los descansos activos en la atención y concentración de los alumnos de Educación Primaria Efecto de los descansos activos en la atención y concentración de los alumnos de Educación Primaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 34*(1), 145–160. https://doaj.org/article/4d6f85ff7dea4684b7660d48350002a9

Donnelly, J. E., Hillman, C. H., Castelli, D., Etnier, J. L., Lee, S., Tomporowski, P., Lambourne, K., y Szabo-Reed, A. N. (2016). Physical activity, fitness, cognitive function, and academic achievement in children: A systematic review. *Medicine and Science in Sports and Exercise, 48*(6), 1197–1222. https://doi.org/10.1249/MSS.0000000000000901

repositorio universidad

Ennis, R. P., y Lee, E. O. (2024). Mindfulness- and relationship-based interventions: Which break is better for improving classroom behavior? *Education and Treatment of Children, 47*(4), 289–302. https://doi.org/10.1007/s43494-024-00128-x

Escolano-Pérez, E., y Martín-Bozas, F. (2023). Variables explicativas del rendimiento académico en educación primaria: Implicaciones para la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado, 98*(37.3)10.47553/rifop.v98i37.3.97439

Folch, A., Gasol, L., Heredia, L., Vicens, P., y Torrente, M. (2023). Mindful schools: Neuropsychological performance after the implementation of a mindfulness-based structured program in the school setting. *Current Psychology (New Brunswick N.J.), 42*(14), 12118–12128. https://doi.org/10.1007/s12144-021-02525-z

González, E. (2024). *Programa de intervención basado en mindfulness centrado en el alumnado con discapacidad intelectual.* CREA. Colección de Recursos Educativos Abiertos. https://crea.ujaen.es/server/api/core/bitstreams/dcaeeaf2-bc72-40be-a15a-3b91a176cf07/content

Hewett, Z. L., Ransdell, L. B., Gao, Y., Petlichkoff, L. M., y Lucas, S. (2011). An examination of the effectiveness of an 8-week bikram yoga program on mindfulness, perceived stress, and physical fitness. *Journal of Exercise Science and Fitness, 9*(2), 87–92. https://doi.org/10.1016/S1728-869X(12)60003-3

Janssen, M., Chinapaw, M. J. M., Rauh, S. P., Toussaint, H. M., van Mechelen, W., y Verhagen, E. A. L. M. (2014). A short physical activity break from cognitive tasks increases selective attention in primary school children aged 10–11. *Mental Health and Physical Activity, 7*(3), 129–134. 10.1016/j.mhpa.2014.07.001

Koepp, A. E., y Gershoff, E. T. (2022). Amount and type of physical activity as predictors of growth in executive functions, attentional control, and social self-control across 4 years of elementary school. *Developmental Science, 25*(1), e13147. https://doi.org/10.1111/desc.13147

Kwok, T., Lam, K. C., Wong, P. S., Chau, W. W., Yuen, K., Ting, K. T., Chung, E., Lau, J., Ho, F. (2011). Effectiveness of coordination exercise in improving cognitive function in older adults: A prospective study effectiveness of coordination exercise in improving cognitive function in older adults: A prospective study. *Clinical Interventions in Aging, 6*, 261–267. https://doaj.org/article/4307184b7aeb4b4cbeaa4b34c2454e6d

Lan, B. (2008). Atención plena y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. *European Journal of Education and Psychology, 1*(3), 17–26. https://doi.org/10.30552/ejep.v1i3.11

Llorente, C., Oca, J., Solana, A., y Ortiz, T. (2012). Mejora de la atención y de áreas cerebralesasociadas en niños de edad escolar a través de un programa neurocognitivo. *Participación Educativa, 1*(1), 47–60.

Magaldi, D., y Park-Taylor, J. (2016). Our students' minds matter: Integrating

repositorio universidad

mindfulness practices into special education classrooms. *The Journal of Special Education Apprenticeship, 5*(2) https://doi.org/10.58729/2167-3454.1055

Mayancela, M. L. (2019). Factores que inciden en la atención de los niños de sexto año de educación básica de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Quilloac de la comunidad de Quilloac, 2018-2019 [Trabajo de titulación (Licenciatura en Ciencias de la Educación), Universidad Politécnica Salesiana]. https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/17896/1/UPS-CT008477.pdf

Mayorga-Vega, D., Merino-Marban, R., Manzano-Lagunas, J., Blanco, H., y Viciana, J. (2016). Effects of a stretching development and maintenance program on hamstring extensibility in schoolchildren. *Journal of Sports Science and Medicine, 15*(1), 65–74. http://www.fachportal-pädagogik.de/fis_bildung/suche/fis_set.html?FId=1110163

Melguizo-Ibáñez, E., Zurita-Ortega, F., González-Valero, G., Puertas-Molero, P., Tadeu, P., Ubago-Jiménez, J. L., y Alonso-Vargas, J. M. (2024). Los descansos activos como herramienta para mejorar la atención en el contexto educativo. Una revisión sistemática y metaanálisis. *Revista de psicodidáctica, 29*(2), 147–157. https://doi.org/10.1016/j.psicod.2024.01.002 https://dx.doi.org/10.1016/j.psicod.2024.01.002

Mena Raga, Y. (2021). Factores educativos asociados al bajo rendimiento académico de estudiantes del programa flexible aceleración del aprendizaje. *Revista Ratio Juris, 16*(33), 565–594. 10.24142/raju.v16n33a10

Meredith, M. D., y Welk, G. J. (2016). *Fitnessgram/activitygram: Test administration manual* (Updated 4th ed.). Human Kinetics.

Moreno-Gómez, A., Luna, P., y Cejudo, J. (2020). Promoviendo el éxito escolar mediante una intervención basada en atención plena (mindfulness) en Educación Infantil: Programa Mindkinder. *Revista de psicodidáctica, 25*(2), 136–142. https://dx.doi.org/10.1016/j.psicod.2019.12.001

Moreno Silverio, L. R. (2023). Clima escolar como factor de calidad educativa. *Praxis Pedagógica (Bogotá), 23*(35), 98–119. 10.26620/uniminuto.praxis.23.35.2023.98-119

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Pierre, F., Kelly, D. L., y Fishbein, B. (2019). *TIMSS 2019. International results in mathematics and science.* International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA. https://www.iea.nl/sites/default/files/2020-12/TIMSS%202019-International-Results-in-Mathematics-and-Science.pdf

Mullis, I. V. S., y Martin, M. O., (Eds.) (2019). *PIRLS 2021 assessment frameworks.* International Association for the Evaluation of Educational Achievement. ERIC http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=ED606056

Orellana Parra, N., y Vega, M. (2023). Effects of brain breaks on EFL students' writing skills at the tertiary level. *RUNAS. Journal of Education and Culture, 4*(7), e230102. 10.46652/runas. v4i7.102

repositorio universidad

Pastor-Vicedo, J. C., Prieto-Ayuso, A., López-Pérez, S., y Martínez-Martínez, J. (2022). Descansos activos y rendimiento cognitivo en el alumnado: una revisión sistemática. *Apunts: educación física y deportes, 1*(146), 11–23. https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2021/4).146.02 https://doaj.org/article/2f325f46013f4e2a8bbd2be2cebcc2b2

Pérez-Porto, J., y Gardey, A. (2021). *Rendimiento académico.* Definición.DE. Recuperado el 11/06/2025, de https://definicion.de/rendimiento-academico/

Planinsec, J. (2002). Relations between the motor and cognitive dimensions of preschool girls and boys. *Perceptual and Motor Skills, 94*(2), 415–425. 10.2466/pms.2002.94.2.415

Portellano, J., Martínez, R., y Zumárraga, L. (2009). *Evaluación neuropsicológica de las funciones ejecutivas en niños.* TEA Ediciones.

Rao, M. R., Itagi, R. K., y Srinivasan, T. M. (2021). Impact of yoga in facilitating muscular functioning among asymptomatic male cricket players: Longitudinal randomized controlled study. *Journal of Bodywork and Movement Therapies, 27*(NA), 287–293. https://doi.org/10.1016/j.jbmt.2021.02.022

Salas, D. (2018). *La atención en el aula desde la neurociencia: Su aplicación para educación infantil.* [Trabajo Fin de Grado]. Universidad Pontificia Comillas.

Sánchez-Gómez, M., Adelantado-Renau, M., Hueta Andrés, M., y Breso, E. (2020). Mindfulness en educación infantil. *Academia y Virtualidad, 13*(2), 133–144. https://doi.org/10.18359/ravi.4726

Tomporowski, P. D., y Pesce, C. (2019). Exercise, sports, and performance arts benefit cognition via a common process. *Psychological Bulletin, 145*(9), 929–951. https://doi.org/10.1037/bul0000200

Vanhelst, J., Béghin, L., Duhamel, A., Manios, Y., Molnar, D., De Henauw, S., Moreno, L. A., Ortega, F. B., Sjöström, M., Widhalm, K., y Gottrand, F. (2016). *Physical activity is associated with attention capacity in adolescents.* http://hdl.handle.net/1854/LU-7089897

repositorio universidad

repositorio universidad

21.

JUPYTER NOTEBOOK COMO HERRAMIENTA DOCENTE PARA LA ENSEÑANZA DE ANÁLISIS MUSICAL MEDIANTE TIC

Pablo López-Ro[illegible]

INTRODUCCIÓN

El análisis musical es una de las primordiales ramas del estudio de los estilos de composición musical. Tradicionalmente, la metodología de análisis musical se basa en la escucha o lectura pormenorizada de obras o partituras para localizar patrones musicales y conectarlos con su contexto sociocultural. Gracias a este proceso, es posible profundizar en las tendencias de ciertos compositores, escuelas o etapas de la historia de la música, para poder transmitirlas, permitiendo incluso replicarlas.

Desde que los sistemas de escritura musical adquirieron cierta madurez, numerosos teóricos elaboraron tratados para describir los diferentes estilos de composición. Destacan en este sentido, por ejemplo, las aportaciones de Zamacois (1953) y Piston (1987), que han sido la piedra angular del estudio del análisis y estilo musical propios del período clásico (ca. 1750-1820).

Pero también son de referencia para otras corrientes artístico-musicales, como la renacentista, tratados como el de Tinctoris (1477), Zarlino (1558) o el tardío *Gradus ad Parnassum* de Joseph Fux (1725). Así, el análisis musical se ha erigido gracias a los citados trabajos monográficos, no solo se trata de una herramienta fundamental para los músicos, sino que también es una materia transversal en los programas educativos superiores, tanto en España como en otros países.

Al tratarse de una actividad puramente práctica, la adquisición de estas competencias de análisis musical se ha limitado a la recurrente labor de cotejar partituras, utilizándose métodos como el de Zamacois (1960) o Dionisio de Pedro (2001). Sin embargo, durante las últimas décadas han aparecido tecnologías de análisis sistemático, provistas de gran rigor científico capaces

repositorio universidad

de fomentar un análisis empírico de partituras y la contextualización de repertorios (López-Rocamora, 2025). Estas, aunque no niegan la vigencia de los métodos tradicionales, sí los revitalizan y proveen de mayor eficacia. El calado de este fenómeno en la educación puede apreciarse en títulos universitarios internacionales como Digital Humanities y Information Technology (University College Cork, s. f.)[31] y Music and Digital Humanities (Università degli Studi di Milano, s. f.)[32]. También se atiende a este hecho en asignaturas como "Symbolic Musical Information", correspondiente al título Music History and Ethnomusicology (Stanford University, s. f.)[33].

Pero no solo se localiza este en regiones externas a España, sino que ya se atiende a la incursión de las TIC en España con titulaciones como el Grado en Historia y Ciencias de la Música y Tecnología Musical, ofertado por la Universidad Autónoma de Madrid (s. f.) y el Máster en Investigación Musical (UNIR, s. f.), que cuenta con asignaturas específicas como "Análisis Musical Informatizado".

La tímida afloración de títulos y asignaturas que abordan la enseñanza del análisis musical informatizado, sin embargo, no es un hecho generalizado. Autores como Montoya et al. (2023) atisban la aparentemente escasa carga competencial tecnológico-musical en las asignaturas de Mención de Música de un total de 39 universidades españolas. Otros estudios atestiguan que, en la mayor parte de los casos, la inclusión de las TIC en el aula de música se limita a tecnologías que poco tienen que ver con el análisis de partituras digitales (Freixas de Torres, 2023).

A este respecto, Cuenca-Rodríguez et al. (2025) demuestran las posibilidades de inclusión de populares estaciones de trabajo con audio digital (DAW) para la composición de música en los niveles de enseñanza secundaria obligatoria y superior. La indiferencia por el análisis computarizado, además, puede deberse a problemáticas inherentes a la brecha digital, así como de la falta de una infraestructura adecuada para la implementación de las TIC musicales adecuadas (Arostégui, 2005, p. 174). Por otro lado, la disposición del profesorado universitario hacia el uso real de estas tecnologías sigue presentando carencias relevantes (Nicolás y Belmonte, 2023).

Existen numerosas aplicaciones de gran interés y aplicación en contextos formativos, que van más allá de la grabación y creación de audio a través de DAWs. Entre ellas, destaca EducaMus, una plataforma orientada al aprendizaje del lenguaje musical, ahondando en aspectos tanto rítmicos

[31] Consultado el 7 mayo de 2025 en https://www.ucc.ie/en/ck118/

[32] Consultado el 8 mayo de 2025 en https://www.unimi.it/en/education/degree-programme-courses/2025/music-and-digital-humanities

[33] Consultado el 7 de mayo de 2025 en https://music.stanford.edu/about/what-we-do/music-history-and-ethnomusicology

repositorio universidad

como melódicos (Tejeda *el al.*, 2018). Sharpmony, además, automatiza la supervisión de tareas compositivas por parte del docente gracias a la IA (Fernández de la Vega et al., 2021).

Por otro lado, es un gran aporte la plataforma MuseReduce para el terreno del análisis musical, ya que permite codificarlo y renderizar gráficamente como un objeto interactivo, por ejemplo, durante una proyección de diapositivas (Ericson, 2023). Pocos años antes, Müller y Zalkow (2019) presentaron una colección de materiales didácticos diseñados para enseñar los fundamentos del procesamiento informático de música. Sus herramientas toman Jupyter Notebook como punto de partida para explorar música a través de diversas gráficas. Müller (2021), además, extiende su trabajo en una extensa monografía netamente enfocada al procesamiento de música a través de Jupyter Notebook.

Como consecuencia inmediata, trabajos como el de Rodríguez (2020-2023) se centran poner en práctica el uso de Jupyter Notebooks junto al *software* CRIM Intervals en el aula de análisis musical. La valía pedagógica de Jupyter Notebook se ha abordado desde el punto de vista del aprendizaje constructivista (Klaßmann et al., 2018). Dicho aspecto, además, se desarrolla en el seno del equipo de trabajo Jupyter4edu, que vela por la implementación de herramientas de *software* libre, reproducibles e interactivas en la educación superior (Barba et al., 2019). Así pues, se evidencia una necesaria asimilación de las circunstancias tecnológicas actuales en contextos de aprendizaje en aras de un progreso.

Por las citadas razones, este trabajo se centra en valorar los aspectos más y menos ventajosos de Jupyter Notebook para la enseñanza-aprendizaje del análisis musical, concretamente el centrado en la música del período renacentista (ss. XV-XVI). Por tanto, primero se presenta el *software* junto a sus características técnicas y psicopedagógicas, para pasar a diseñar una actividad práctica realizada gracias al mismo. Los aspectos subrayados, de hecho, no son baladí en cuanto a lo que a los procesos de aprendizaje mediante web didáctica y TIC se refiere (Raposo-Rivas, 2007; Mirete et al., 2014).

DESARROLLO

Jupyter Notebook aplicado al análisis musical

El entorno Jupyter Notebook como recurso educativo

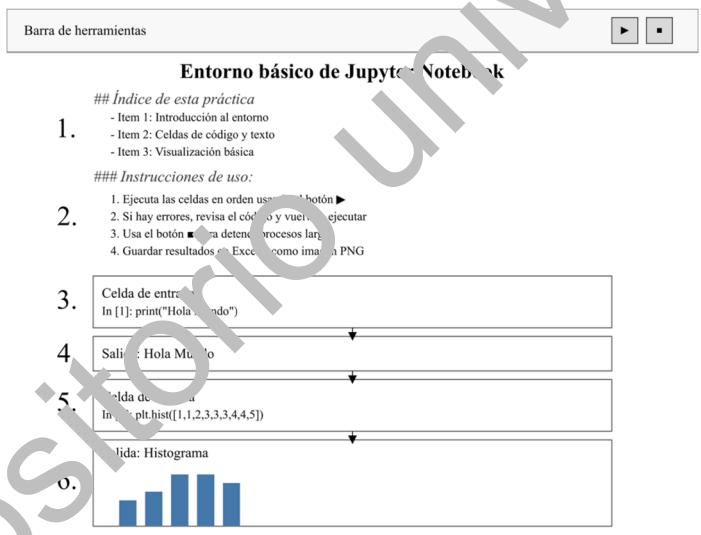
Jupyter Notebook es una plataforma de código abierto, creada en el seno del proyecto Jupyter, que capacita para la creación y transferencia de documentos interactivos que contienen código, texto (formateado o no), ecuaciones matemáticas, *widgets*, formularios, visualizaciones y contenido

repositorio universidad

audiovisual (Kluyver et al., 2016). En el *core* de Jupyter se sitúan los archivos IPYNB, también llamados *notebooks* o cuadernos. Los cuadernos de Jupyter son documentos de estructura y uso sencillos, aunque su diseño requiere de cierto razonamiento, como ocurre con cualquier otro tipo de documento.

Dichos archivos se componen de celdas que aceptan: *texto formateado* o sin formatear; *código* en diferentes lenguajes de *programación* —Ruby, Python, C++ o Java, entre otros—; y *contenido multimedia*, como un vídeo de YouTube o una imagen. Las diferentes celdas, independientemente de su tipología, se deben ejecutar, acción que también es susceptible de interrupción, gracias a los botones *play* y *stop* ubicados en el panel superior. Aunque no todas, algunas de estas celdas —generalmente las de código— pueden generar dinámicamente un apartado adicional que imprime su resultado, como se observa en los puntos 3-4 y 5-6 de la Figura 1.

FIGURA 1. Estructura de un Jupyter Notebook o archivo IPYNB



Jupyter habilita la inclusión de elementos gráficos interactivos como *widgets*, listas desplegables y botones. Los controles ejercidos a través de estos elementos gráficos hacen posible: en primer lugar, modificar los valores de variables; y, en segundo lugar, actualizar la salida gráfica, que se basa en dichos valores. Los citados elementos visuales abren muchas posibilidades de experimentación, evitando modificar código manualmente

Toda la suma de las opciones que abarca Jupyter Notebook lo dotan de un importante potencial psicopedagógico. El hecho de interactuar y personalizar el cuaderno Jupyter de base con la libertad creativa con la que

repositorio universidad

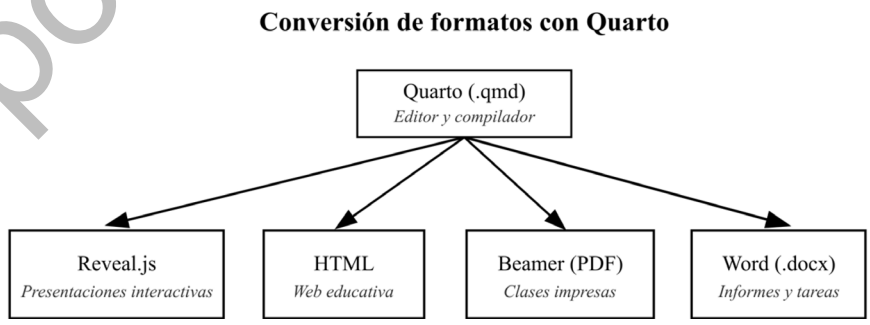
un científico experimental manipula el instrumentario de su laboratorio, sitúa la propia interacción con el *software* como el mismo origen del conocimiento alcanzado. Entre los aspectos psicopedagógicos más interesantes se consideran los siguientes:

- Modificación directa del código: permite al alumno explorar, conectar errores y corregir, construyendo activamente su conocimiento.
- Salida inmediata e interactiva: refuerza la retroalimentación inmediata, fundamental para este tipo de aprendizaje.
- Widgets y visualización dinámica: se cuenta con elementos manipulables enfocados a experimentar conceptos de forma intuitiva (sliders, gráficos en vivo, etc.).
- Celdas de texto formateadas con encabezados, instrucciones y enlaces: integran la instrucción explícita para el uso del cuaderno Jupyter.
- Contenidos reproducibles: los cuadernos permiten combinar instrucciones y ejecución de código, reflejando el discurrir del pensamiento del usuario y facilitando, además, la conversión a otros tipos de formato.

De los ítems anteriores se deduce la clara capacidad de Jupyter para respaldar el aprendizaje constructivista, activo o por descubrimiento. No obstante, el descubrimiento ha de ser semidirigido (Kirschner et al., 2006), pues es necesario partir de un cuaderno prediseñado y explicado previamente, que ofrece cierto margen, pero no la total libertad que puede conducir a problemas con el propio *software*.

Los archivos IPYNB, así como las numerosas salidas que producen son reproducibles. En este sentido, existe la posibilidad de renderizar estos documentos como diapositivas o documentos enriquecidos, con Quarto. Este hecho permite la adaptación del archivo para que un docente pueda proyectarlo y explicarlo previamente a las prácticas del alumnado (Figura 2).

FIGURA 2. Conversión desde IPYNB hacia diferentes formatos a través de Quarto



repositorio universidad

En la figura anterior se aprecia cómo un archivo IPYNB, en su versión en texto plano (formato QMD), se puede renderizar en los siguientes formatos: (a) presentaciones de diapositivas interactivas, con la tecnología de reveal.js; (b) HTML, para sitios web; (c) en PDF, por ejemplo, para elaborar apuntes o entregar un trabajo realizado a través de un cuadernillo Jupyter; y (d) en DOCX, con utilidad similar a la anterior, aunque con posibilidades de edición ulterior.

Hacia un ejemplo de actividad de análisis musical interactivo con Music21

Jupyter Notebook crea un entorno experimental que, al ser combinado con el lenguaje de programación Python, goza del acceso a una gran cantidad de paquetes. Entre estos destaca el de aplicación musicológica Music21, que habilita en este caso a los docentes y discentes para experimentar y analizar música codificada digitalmente. La combinación de ambos programas hace posible tanto cargar partituras digitales como manipularlas para extraer información (Cuthbert y Ariza, 2010) con gran flexibilidad.

Para definir un ejemplo de proceso de análisis con la intención de ejemplificar las aptitudes de Jupyter y Music21, se parte de un repertorio limitado de música vocal polifónica del Renacimiento. Concretamente, el presente ejemplo se basa en comparar los "Kyrie" —el primer movimiento del ordinario de la misa— de sendas *Missa l'homme armé* a 4 voces (llamadas *superius, altus, tenor* y *bassus*) de Josquin des Prés (ca. 1450–1521) y Cristóbal de Morales (1500–1553). Para ello, en primer lugar, se crea una lista desplegable útil para seleccionar cada partitura digital de una forma intuitiva (Figura 3).

FIGURA 3. Listas desplegables de selección de obras musicales generadas por ipywidgets



Una vez seleccionadas ambas partituras, se las almacena en las variables "morales" y "josquin", gracias a la sintaxis de music21 *morales=converter.parse(score1.value)* (Figura 4). De esta manera, los datos de cada partitura ocupan un espacio en la memoria del ordenador, siendo accesibles en cualquier momento a través de las ya citadas palabras clave.

repositorio universidad

FIGURA 4. Almacenamiento de las partituras seleccionadas dentro de las variables "morales" y "josquin"

```
In [2]: display(score1)
        display(score2)

        Selecci...  morales_kyrie.music
        Selecci...  josquin_kyrie.musicx

In [3]: morales = converter.parse(score1.value)
        josquin = converter.parse(score2.value)
        ##########################################################
        ###### Las siguientes lineas no deben modificarse ######

        data = {'Autor/a': [morales.metadata.composer, josquin.metadata.composer], 'Título': [morales.metadata.title, josquin.metadata.t…]}
        full_data.update(data)
```

Completado este paso, el estudiante analista comprobará que las partituras se han cargado con éxito con el método *measures(1, 2).show()*, que renderiza gráficamente los dos primeros compases almacenados en la variable "josquin" (Figura 5). El resultado que se busca producir con esta acción es la sensación de que, tras el código, efectivamente, hay música.

FIGURA 5. Visualización de un fragmento de la Missa L'homme armé a 4 voces de Josquin

```
In [4]: josquin.measures(1, 2).show()
```

Kyrie, Missa L'homme armé super voces, 4vv, V-CVbav C.S. 154, 1502/2

Josquin des Prez (ca 1450 – 1521)



Al diseñar cuadernos Jupyter con orientación al análisis musical, es preciso utilizar algoritmos que extraigan información descriptiva. Para lograr este propósito, se parte bien de *software* desarrollado por terceros o de aportaciones novedosas. A continuación, se presenta, a modo de ejemplo, una serie de algoritmos de nueva creación junto a los resultados que estos producen.

En primer lugar, se procede a extraer información definitoria de las obras a un nivel panorámico, como lo es el modo polifónico. Así, la Figura

repositorio universidad

6 muestra la extracción del modo polifónico sobre el que se compone cada obra, basándose en las consideraciones teóricas de Meier (1988, pp. 47–88).

FIGURA 6. Extracción del modo polifónico de obras musicales a través de Music21

```
In [6]: # EN EL CASO DEL KYRIE DE MORALES

        # * Nótese que debemos añadir a la variable finalis ".name" para obviar información innecesaria para el algoritmo.

        mode1 = get_mode(morales, get_finalis(morales).name)

        # EN EL CASO DEL KYRIE DE JOSQUIN

        mode2 = get_mode(josquin, get_finalis(josquin).name)

        ########################################################
        ###### Las siguientes líneas no deben modificarse ######

        data = {'Modo': [mode1, mode2]}
        full_data.update(data)
        tmp_dct = {k:full_data[k] for k in ('Autor/a', 'Título','Modo') if k in full_data}
        tmp_df = pd.DataFrame(tmp_dct)
        tmp_df
```

Out[6]:

	Autor/a	Título	Mo
0	Cristóbal de Morales (ca 1500 - 1553)	Kyrie, Missa L'homme armé, 4vv, 1544b	D
1	Josquin des Prez (ca 1450 – 1521)	Kyrie, Missa L'homme armé super voces, 4vv, V-...	otus

Tras este primer acercamiento panorámico, se procede a valorar características de las voces por separado, como el ámbito vocal de cada voz que forma parte de las obras a trabajar. El ámbito vocal determina el intervalo presente entre la nota más grave y la más aguda de cada parte de la polifonía, expresado a través del nombre de cada una de dichas notas, separadas por un guion (Figura 7).

FIGURA 7. Extracción del ámbito vocal de cada voz de las obras musicales

```
        amb_josquin4 = ambito_per_voice(josquin, 'bassus')[0].nameWithOctave + '-' + ambito_per_voice(josquin, 'bassus')[1].nameWithOctave

        ########################################################
        ###### Las siguientes líneas no deben modificarse ######

        data = {'Ámbito superius': [amb_morales1, amb_josquin1], 'Ámbito altus': [amb_morales2, amb_josquin2], 'Ámbito tenor': [amb_morales3
        full_data.update(data)
        tmp_dct = {k:full_data[k] for k in ('Autor/a', 'Título','Ámbito superius', 'Ámbito altus', 'Ámbito tenor', 'Ámbito bassus') if k in
        tmp_df = pd.DataFrame(tmp_dct)
        tmp_df
```

Out[5]:

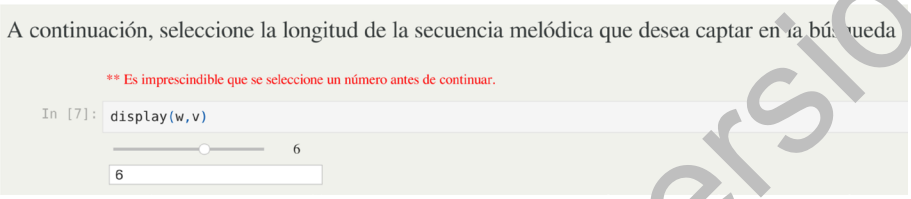
	Autor/a	Título	Ámbito superius	Ámbito altus	Ámbito tenor	Ámbito bassus
0	Cristóbal de Morales (ca 1500 - 1553)	Kyrie, Missa L'homme armé, 4vv, 1544b	A3-D5	D3-A4	E3-F4	G2-C4
1	Josquin des Prez (ca 1450 – 1521)	Kyrie, Missa L'homme armé super voces, 4vv, V-...	A3-D5	C3-G4	C3-D4	F2-C4

Tras esta primera aproximación, que actúa más bien como toma de contacto gracias a descriptores musicales genéricos, se pasa a cuestiones más específicas. Por consiguiente, se procede a recuperar todas las posibles subsecuencias melódicas de cada voz de la longitud N, donde a cada una se le llama N-grama. Las mencionadas secuencias se codifican con el llamado *Parsons code* (Parsons, 1975), que refleja únicamente si una melodía sube, baja o se mantiene, mediante los caracteres “u”, “U”, “d”, “D” o “=”.

repositorio universidad

Dichos caracteres denotan la ascensión y descenso limitados (“u” y “d”), más amplios (“U” y “D”) y la repetición del tono anterior (“=”, aunque originalmente se codificaba como “r”, de *repeat*). A la hora de definir la longitud de los N-gramas, cumplen un destacado papel psicopedagógico los *widgets*, como el que se muestra a continuación (Figura 8).

FIGURA 8. Selección de un valor numérico a través de ipywidgets



Los *widgets* fomentan la interacción con el código y la modificación de los resultados evadiendo la necesidad de escribir código directamente. Después de seleccionar la longitud de las secuencias melódicas —6-gramas en este caso—, se procede a extraer en tablas las más y menos repetidas en cada voz de cada una de las obras procesadas (Tabla 1). Como resultado, el presente ejemplo ilustra únicamente algunas de las secuencias melódicas más comunes dentro de las variables “morales” y “josquin”. Sin embargo, el conjunto total de los datos obtenidos excede con creces la extensión y potencial descriptivo de este ejemplo simplificado.

TABLA 1. Relación de 6-gramas melódicos más comunes en las partituras de Josquin y de Morales

VARIABLE	SUPERIUS	ALTUS	TENOR	BASSUS
“morales”	==dDdd	=dddud	==U=dd	==dddU
“josquin”	=ddddd	=dDddu	===U==	=ddudd

Otro aspecto clave es la posible predominancia de melodía ascendente o descendente que se asocia a palabras concretas del texto litúrgico de cada obra. En este sentido, se propone una escala [-1, 1], donde 0 determina que una palabra se canta con la misma nota, -1, que todas las notas descienden respecto a su precedente y +1, que todas ascienden. El proceso de recopilación de esta información se realiza extrayendo de cada voz, el valor de comportamiento melódico asociado a cada palabra que conforma el texto (Figura 9).

repositorio universidad

FIGURA 9. Extracción característica relativa al movimiento melódico en relación con la letra

```
#########################################################
###### Las siguientes líneas no deben modificarse ######

data = {'Relación música/texto superius': [mt_superius_mor, mt_superius_jos], 'Relación música/texto
        'Relación música/texto tenor': [mt_tenor_mor, mt_tenor_jos], 'Relación música/texto bassus':
full_data.update(data)
tmp_dct = {k:full_data[k] for k in ('Título','Relación música/texto superius', 'Relación música/text
tmp_df = pd.DataFrame(tmp_dct)
print_newlines(tmp_df)
```

	Título	Relación música/texto superius	Relación música/texto tus
0	Kyrie, Missa L'homme armé, 4vv, 1544b	{'eleison': -0.19865319865319872, 'Kyrie': -0.20467836257309943, 'Christe': 0.2051282051282504}	{'eleison': -0.261961722488 834, 'K rie': 0.2656434474616292 Chri ': -0.11688311688 168 }
1	Kyrie, Missa L'homme armé super voces, 4vv, V-CVbav C.S. 154, 1502/2	{'eleison': -0.10465116279069765, 'Kyrie': 0.16959064327485363, 'Christe': 0.00952380952380949}	{'eleison': 0.17771739 04348, 'K ie': 0.4000000000 0000 hriste': -0 3 3131 1313}

El último paso de este recorrido consiste en almacenar todos los resultados en una tabla completa (llamada "full table"). El usuario, además de poder visualizar la salida recuperada *in situ*, también cuenta con la opción de exportarla en diferentes formatos, como XLSX, nativo de MS Excel (Figura 10).

FIGURA 10. Almacenamiento de toda la información recogida y guardado en XLSX

Será posible almacenar todos estos datos en hojas de cálculo.

```
In [14]: full_table = pd.DataFrame(full_data)
         full_table
         full_table.to_excel('output.xlsx')
         full_table
```

Out[14]:

	Autor/a	Título	Ámbito superius	Ámbito altus	Ámbito tenor	Ámbito bassus	Modo	Ngramas superius más repetidos	
0	Cristób de Mo les (ca 15 553)	Missa mme armé, 4vv, 1544b	A3-D5	D3-A4	E3-F4	G2-C4	Deuterus	==dDdd	=U=dd=\n==d
1	Josquin des Prez (ca 1450 – 1521)	Kyrie, Missa L'homme armé super voces, 4vv, V-...	A3-D5	C3-G4	C3-D4	F2-C4	Protus	=ddddd	R=U=dd\n=U=ddd\

2 rows × 22 columns

La finalidad de este paso final tiene un valor añadido de notable trascendencia para el aprendizaje adquirido. No solo se realiza un análisis semidirigido y personalizado, sino que también se puede iniciar una discusión en el espacio de aprendizaje sobre los resultados cotejados. En este sentido, los integrantes de la sesión están en posición de iniciar un debate por gru-

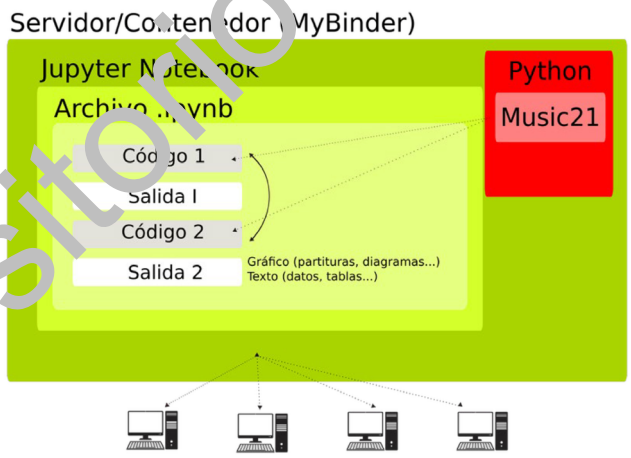
repositorio universidad

pos sobre las observaciones recogidas del análisis de su repertorio; además, pueden realizarse exposiciones, fomentando así el pensamiento crítico y la capacidad de síntesis de información.

Implementación docente en contextos digitales

El hecho de que Jupyter Notebooks sea una herramienta computacional, la alinea con la posibilidad de servirla *online*. Dicho matiz la hace apropiada para modalidades remotas —como *webinars*—, pero también presenciales, en las que el usuario goza del acceso independiente a recursos desde su propio ordenador. La principal barrera técnica que se presenta es cómo hacer estos recursos disponibles para los participantes de la práctica sin la necesidad de interminables configuraciones. En este punto entran en juego MyBinder y JupyterHub, que sirven como contenedores o servidores del contenido de la actividad. Dichos contenedores, al tener ya preinstalados Python y Music21, así como otros posibles paquetes necesarios, facilitan el acceso a ellos sin necesidad de instalarlos nuevamente en cada computadora (Figura 11).

FIGURA 11. Infraestructura útil para utilizar Jupyter en una sesión presencial y remota



La figura 11 ilustra el comportamiento del entorno necesario para facilitar la implementación de esta actividad. Primero, un servidor o contenedor equipado con todos los recursos necesarios —Python, Music21, ipywidgets, etc.— se configura. En segundo lugar, este espacio contiene los cuadernos (archivos IPYNB), donde se ejecuta código Python para extraer o guardar

repositorio universidad

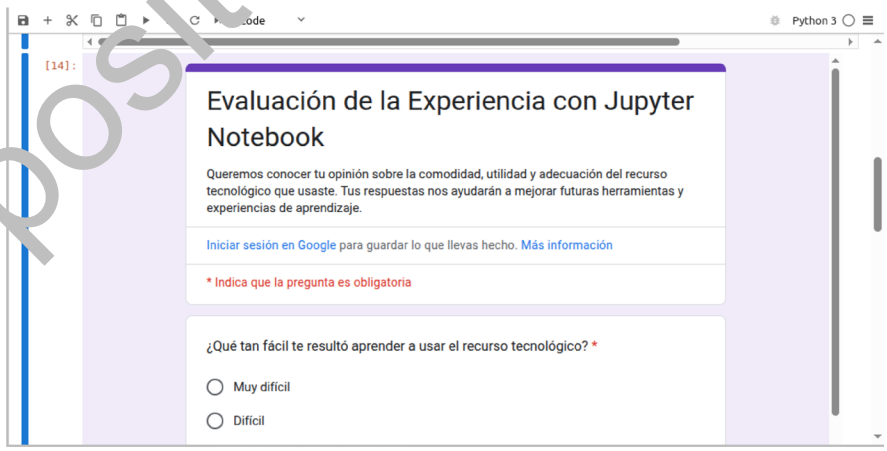
información en formato tabular de imagen. Por último, cada usuario puede conectarse a esta área de trabajo a través de un enlace sin la imposición de extensos tiempos de espera.

En cuanto al desarrollo de los cuadernos, tienen cabida algunas recomendaciones, como la elaboración de un apartado de instrucciones lo suficientemente detallado y clarificador. También se estima pertinente hacer un uso extensivo del formateo de texto de los cuadernos Jupyter para facilitar la interiorización de los conceptos de mayor relevancia. Con este objeto, se permite añadir tantos encabezados como se desee, así como listas numeradas, imágenes, texto coloreado y un largo etcétera.

Por otro lado, la inclusión de imágenes y gráficos generados dinámicamente y los comentarios en el código también pueden resultar en una experiencia más gratificante y dinámica para el estudiantado al aportarle una mayor retroalimentación. A esta tendencia de trabajo con material audiovisual se suman plataformas como Kaltura Capture, cuyo uso es más común en ambientes universitarios (Belmonte y Hernández-Ramos, 2024). Además de lo mencionado, se precisa del uso de *widgets* para fomentar una experiencia amigable y facilitar la interacción con los cuadernos.

La consecución de estos objetivos, por último, puede quedar registrada gracias a la inyección de formularios de Google orientados a recoger evidencias de la calidad del aprendizaje (Figura 12). De esta manera, se tiene la oportunidad de obtener una visión de las percepciones del alumnado, así como los posibles aspectos a mejorar (Figura 12).

FIGURA 12. Inclusión de un formulario de Google en el cuaderno Jupyter para valorar la actividad



repositorio universidad

CONCLUSIONES

Jupyter Notebook y Music21 forman un binomio muy interesante para trabajar con alumnos ejercicios en talleres de análisis musical computarizado. Jupyter goza de numerosos aspectos psicopedagógicos capaces de suavizar la interacción con el mismo y generar una atracción (Raposo-Rivas, 2007), como la posibilidad de incluir elementos de interfaz gráfica y audiovisuales. Por otro lado, Jupyter fomenta la experimentación y la generación de conocimiento en base a esta misma, aunque dentro de ciertos márgenes definidos por un docente.

La implementación de esta metodología puede resultar, a priori, tediosa si no se cuenta con ciertos conocimientos de programación informática, lo que lleva a la necesidad de contar con el apoyo técnico. No obstante, la adquisición de conocimientos básicos de programación en Python y Music21 se puede dar a través de recursos didácticos públicos en línea. Asimismo, la puesta en marcha de un contenedor de las características citadas a través de MyBinder es, igualmente, gratuito y sencillo de configurar.

Este método permite dar un paso adelante en la evolución hacia el aprendizaje mediante herramientas TIC todavía en una fase prematura. En este sentido, resulta esencial fomentar actitudes de apertura y predisposición a la innovación educativa por parte del futuro profesorado universitario (Acosta y Belmonte, 2025). Dicha evolución brinda a alumnos de nuevas generaciones un entorno amigable y cercano a su acervo tecnológico, que cada vez es mayor, lo que exige una renovación. Como afirman Bernárdez-Gómez et al. (2020), "el horizonte educativo en el que nos encontramos inmersos demanda estrategias de enseñanza actualizadas, innovadoras y atractivas" (p. 350).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, A., y Belmonte, M.L. (2025). Actitudes de futuros pedagogos hacia la innovación educativa en el contexto universitario. *Research in Education and Learning Innovation Archives, 34*, 13–26. https://doi.org/10.7203/realia.34.29172

Aróstegui, J. L. (2005). Las tecnologías de la información y la comunicación en el aula de música. *Musiker: Cuadernos de Música, 14*(1), 173–189. https://www.eusko-ikaskuntza.eus/PDFAnlt/musiker/14/14173189.pdf

Barba, L. A., Barker, L. J., Blank, D. S., Brown, J., Downey, A. B., George, T., Heagy, L. J., Mandli, K. T., Moore, J. K., Lippert, D., Niemeyer, K. E.,

repositorio Universidad

Watkins, R. R., West, R. H., Wickes, E., Willing, C., y Zingale, M. (2019). *Teaching and Learning with Jupyter*. Jupyter4Edu. https://jupyter4edu.github.io/jupyter-edu-book/

Belmonte, M. L., y Hernández-Prados, M. Á. (2024). Kaltura Capture como sistema de gestión de contenido audiovisual en el contexto universitario. *Etic@ net. Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento, 24*(2), 522–540. http://doi.org/10.30827/eticanet.v24i2.31008

Bernárdez-Gómez, A., Belmonte, M. L., y Galián, B. (2020). Microenseñanza y autoscopia como elementos de evaluación docente, de la teoría a la práctica. *Revista Meta: Avaliação, 12*(37), 848–868. http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v12i37.2733

Cuenca-Rodríguez, M. E., Pascual-Moltó, I., y Pastor-Prada, R. (2025). Tecnologías digitales en la educación musical. El uso de estaciones de trabajo de audio digital (DAW) con aprendizaje basado en proyectos (ABP). *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 24*(1), 101–117. https://doi.org/10.17398/1695-288X.24.1.101

Cuthbert, M. S., y Ariza, C. (2010). A toolkit for computer-aided musicology and symbolic music data. En *Proceedings of the 11th International Society for Music Information Retrieval Conference (ISMIR 2010)*. https://dspace.mit.edu/handle/1721.1/84963

Ericson, P., Weigl, D. M., Rammos, Y., y Rohrmeier, M. (2023). Musereduce: A generic framework for hierarchical music analysis. En A. Ang y J. Bain (Eds.), *Music Encoding Conference 2023 Proceedings* (pp. 40–51). Music Encoding Initiative. https://doi.org/10.17613/mczq-3s12

Fernández de la Vega, I., Alvarado Díaz, J., y Morita-Hernández, M. (2021). Sharpmony: A Computational Intelligence based tool for 4-part harmony. En E. Alba, C. Luque, F. Chicano, C. Cotta, D. Camacho, M. Ojeda-Aciego, S. Montes, A. Troncoso, J. Riquelme, R. Gil-Merino (Eds.), *XIX Conferencia de la Asociación Española para la Inteligencia Artificial, CAEPIA 20/21* (pp. 1009–1012). CAEPIA. https://sharpmony.unex.es/doc/Sharpmony-CAEPIA-2021.pdf

Freitas de Torres, L. (2023). Las TIC en educación musical: Una propuesta de herramientas digitales para la enseñanza-aprendizaje de la música. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades, 21*(1), 1–28. https://doi.org/10.30827/dreh.vi21.24626

Fux, J. J. (1725). *Gradus ad Parnassum*. Johann Peter van Ghelen.

Kirschner, P. A., Sweller, J., y Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist, 41*(2), 75–86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1

repositorio universidad

Klaßmann, S., Varelmann, T., Dahmen, N., y Seifert, U. (2018). *Jupyter Notebook for Constructivist Digital Learning*. Universidad de Colonia.

Kluyver, T., Ragan-Kelley, B., Pérez, F., Granger, B. E., Bussonnier, M., Frederic, J., Kelley, K., Hamrick, J. B., Grout, J., Corlay, S., Ivanov, P., Avila, D., Abdalla, S., y Willing, C. (2016). Jupyter Notebooks – a publishing format for reproducible computational workflows. En F. Loizides y B. Schmidt (Eds.), *Positioning and Power in Academic Publishing: Players, Agents and Agendas* (pp. 87–90). IOS Press. https://doi.org/10.3233/978-1-61499-649-1-87

López-Rocamora, P. (2025). (En prensa). Cristóbal de Morales en la Venecia del siglo XVI: análisis del repertorio impreso por Antonio Gardano y Girolamo Scotto. *Revista de Musicología, 48*(1), 23–49.

Meier, B. (1988). *The modes of classical vocal polyphony* (E. S. Beebe, Trad.). Broude Brothers Limited.

Mirete, A. B., García-Sánchez, F. A., y Maquilón, J. J. (2014). Webs didácticas en educación superior: Análisis de su contenido y valoración del estudiante. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 28*(1), 95–114. https://doaj.org/article/baac0502f3724b2e871b2b09[illegible]fb4[illegible]5

Müller, M., y Zalkow, F. (2019). FMP Notebooks. Educational Material for Teaching and Learning Fundamentals of Music Processing. En A. Flexer, G. Peeters, J. Urbano, A. Volk (Eds.), *Proceedings of the 20th International Society for Music Information Retrieval Conference* (pp. 573–580), ISMIR. https://www.audiolabs-erlangen.de/resources/MIR/FMP/data/C0/2019_MuellerZalkow_FMP_ISMIR.pdf

Müller, M. (2021). *Fundamentals of Music Processing: Using Python and Jupyter Notebooks* (2.ª ed.). Springer Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-69808-9

Nicolás, M.J., y Belmonte, M.L. (2023). Evaluación de las actitudes ante el uso de las TIC en el profesorado universitario. *Tecnología, Ciencia y Educación, 25*, 29–52. https://doi.org/10.51302/tce.2023.1424

Parsons, D. (1975). *The directory of classical themes*. Cambridge.

Pedro, D. (2001). *Manual de formas musicales*. Editorial Real Musical.

Piston, W. (1987). *Harmony*. W. W. Norton y Co.

Raposo Rivas, M. (2007). Utilización didáctica de la web de un Departamento de Secundaria. *Comunicar, 28*, 213–219.

Rodríguez-García, E. (2020–2023). Rodríguez García reports on CRIM in the Classroom: CRIM in the Analysis Classroom. En R. Freedman (Ed.), *CRIM Essays and Experiments*. Haverford College y CRIM Project. https://crimwp.richardfreedman.sites.haverford.edu/?page_id=1090

Stanford University (s. f.). Music History and Ethnomusicology. Department of Music. https://music.stanford.edu/about/what-we-do/music-history-and-ethnomusicology

repositorio universidad

Tejada, J., Arenas, M., Thayer, T., Merino, C., Oyanedel, M., y Ibáñez, T. (2018). Educa-Mus. Una plataforma online para la formación continua musical del profesorado de Educación Básica en Chile. En *XI Congreso Internacional de Investigadores en Educación (INVEDUC)*, Osorno.

Tinctoris, J. (1477). *Liber de arte contrapuncti*. Coussemaker.

UNIR (s. f.). Guía docente: Análisis Musical Informatizado. Máster Universitario en Investigación Musical. https://cms.unir.net/musical03_analisis_musical_informatizado

Universidad Autónoma de Madrid (s. f.). Grado en Historia y Ciencias de la Música y Tecnología Musical. Universidad Autónoma de Madrid. https://www.uam.es/uam/hmusica

Università degli Studi di Milano (s. f.). Music and Digital Humanities. Università degli Studi di Milano. https://www.unimi.it/en/education/degree-programme-courses/2025/music-and-digital-humanities

University College Cork (s. f.). *Digital Humanities and Information Technology*. UCC Undergraduate Courses. https://www.ucc.ie/en/ck118/

Zamacois, J. (1958). *Tratado de armonía*. Editorial Labor.

Zamacois, J. (1960). *Curso de formas musicales*. Editorial Labor.

Zarlino, G. (1558). *Le istitutioni harmoniche*. Francesco Senese.

repositorio universidad

22.

RELACIONES INTERPERSONALES EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

María Luisa Belmonte
José Antonio García-Candel

INTRODUCCIÓN

Conceptualización de las personas en situación de discapacidad intelectual

A lo largo de la historia, la evolución del concepto de discapacidad intelectual se ha ido transformando a través de diferentes modelos teóricos. El primero de ellos es el modelo de prescindencia. Basado en creencias religiosas, la discapacidad es vista como un defecto causado por un fallo moral, lo que genera en la familia un sentimiento de vergüenza. Así pues, la persona en situación de discapacidad había sido vista como incapaz de desempeñar un papel activo en la sociedad, lo que ha tenido graves consecuencias en su adaptación comunitaria y por ende en su calidad de vida (Belmonte et al., 2020; Belmonte y García-Candel, 2025; García-Candel et al., 2024; Moreno y Belmonte, 2022).

A partir del siglo XIX y con el avance de la ciencia surge el modelo médico o rehabilitador, el cual defiende que tener una discapacidad es sinónimo de tener un cuerpo defectuoso o alguna deficiencia que condiciona y restringe la experiencia vital de la persona con discapacidad (Pérez y Chhabra, 2019). En este modelo se busca la rehabilitación a través de la explicación científica de la condición para ser un sujeto de pleno derecho en la sociedad. Es en los años 70 cuando emerge el modelo social británico, el cual define la discapacidad como una construcción social (Pérez y Chhabra, 2019). Este nuevo modelo, sugiere un cambio de paradigma. Es decir, define a la sociedad como la "incapacitada" por no poder adaptarse a las necesidades de las personas en situación de discapacidad.

Como resultado de todo lo anterior, se alcanza el planteamiento actual sobre estas personas, el enfoque de derechos, abordado por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2006 (Organiza-

repositorio universidad

ción de las Naciones Unidas, 2006). Esta sostiene en sus preámbulos que la discapacidad es un concepto en constante evolución, el cual incluye a aquellas que tengan discapacidad física, mental, intelectual o sensorial a largo plazo que, al interactuar diversas barreras debidas a factores sociales y ambientales, les impiden participar plena y eficazmente en la sociedad.

Competencias comunicativas en personas con discapacidad intelectual

"El horizonte educativo en el que nos encontramos inmersos demanda estrategias de enseñanza actualizadas, innovadoras y atractivas" (Bernárdez-Gómez et al., 2020, p. 850). Sobre todo, esta innovación es esencial para la mejora educativa (Acosta y Belmonte, 2025; Nicolás y Belmonte, 2023; López-Rocamora, 2020; López-Rocamora, 2025). Las habilidades comunicativas de carácter lingüístico se desarrollan en un individuo a lo largo de su vida, permitiéndole interactuar en su entorno natural y social más próximo.

En consecuencia, el adecuado desarrollo de las habilidades comunicativas permite al individuo un intercambio de información muy significativo dentro de su proceso social (Bravo y Enríquez, 2023). Las personas en situación de discapacidad intelectual presentan mayor dificultad para establecer una buena práctica comunicativa, pues la adquisición, desarrollo, consolidación y uso del lenguaje se ve alterado desde la infancia hasta la adultez (Molina y Vargas, 2014).

Asimismo, en estas personas pueden darse algunas limitaciones en el desarrollo de habilidades sociales, lo que puede repercutir negativamente en los vínculos que estas tengan, generando conflictos, en determinados contextos sociales como el académico, laboral o familiar.

Las personas con discapacidad intelectual generalmente tienen muy en cuenta las relaciones interpersonales, valorando mucho su círculo cercano de amistades y las relaciones sentimentales que establecen o desean, aunque sean una meta para alcanzar, que a veces es demasiado lejana (García-Candel et al., 2023). De este modo, favorecer la igualdad de oportunidades facilita una sociedad igualitaria y una mayor calidad de vida para todos (Moreno y Belmonte, 2022). Por ello, cabe destacar la importancia de educar desde la perspectiva de la diversidad, reconociendo que la interacción entre personas diversas es fundamental para el aprendizaje (Belmonte y Bernárdez-Gómez, 2021).

Resolución de conflictos y comunicación asertiva

La cultura inclusiva unida al fomento de la diversidad enmarcado en un entorno de enseñanza-aprendizaje, facilita la integración de las personas con discapacidad intelectual (Belmonte et al., 2022; Belmonte et al., 2023;

repositorio universidad

Belmonte et al., 2024). Se ha demostrado que los programas educativos que trabajan en el desarrollo de destrezas sociales se asocian con mejores habilidades de resolución de conflictos en la vida cotidiana.

Del mismo modo, tiene mucho que ver con el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones (García-Candel et al., 2025), lo que va a permitir capacitar a la persona para afrontar los retos que se le presentan en la vida cotidiana, con la meta clara de aumentar su bienestar personal y social (González-Collado et al., 2018) y, por ende, su calidad de vida (Belmonte y García-Candel, 2025; García-Candel et al., 2024).

Las principales habilidades sociales tienen que ver con comunicarse de forma asertiva con los demás, en contraposición con una comunicación pasiva o agresiva (Belmonte y Estupiñán, 2024; Bernal et al., 2025). Es decir, con cómo se controla esa comunicación o con cómo se escucha al otro, entre otras (Goleman, 1997). La asertividad es la habilidad que cada persona tiene para expresar de manera directa, opiniones, sentimientos y pensamientos.

Además, ayuda defender los derechos propios de una forma adecuada, sin negar ni despreciar los de los demás. La comunicación asertiva permitirá a la persona obtener beneficios tanto en el área personal como profesional ya que: "desarrolla la seguridad personal, la autoimagen, la autoestima, el autoconcepto, y permite evitar las situaciones estresantes. A la vez, hace que la persona esté a gusto consigo misma y para con los demás. Sin duda hace a la persona más efectiva en el acto comunicativo" (Castro y Calzadilla 2021, p.134).

Por el contrario, en los estilos de comunicación pasivos o agresivos no ocurre esto. Dentro del estilo pasivo se dejan de defender los derechos o de expresar las opiniones propias, además se caracteriza por evitar el conflicto, querer contentar a los demás o no decir que no, porque le es complicado hacerlo. La persona con discapacidad tiende a doblegarse a los intereses del otro. A diferencia de este, en el estilo agresivo, la persona con discapacidad intelectual pretende tener el dominio del acto comunicativo, defendiendo sus deseos faltando al respeto hacia los derechos de los demás (Castro y Calzadilla, 2019).

Proyecto Todos Somos Campus

El programa Todos Somos Campus (TSC) nace desde la Universidad de Murcia, como una iniciativa social para favorecer y facilitar la incorporación del colectivo de jóvenes con discapacidad intelectual al mercado laboral, mejorando así su calidad de vida (Belmonte et al., 2020). Con este fin se

repositorio universidad

plantea la realización de un proyecto formativo para el empleo, capaz de dar respuesta a las necesidades individuales de los participantes, construyendo itinerarios formativos integrales y personalizados para que los jóvenes con discapacidad intelectual puedan participar como miembros de pleno derecho en su comunidad, favoreciendo sus potencialidades y oportunidades laborales.

Dada la importancia del diseño e implementación de actividades que doten a las personas con diversidad funcional de recursos y estrategias socioemocionales para afrontar los retos que se les presenten en su vida cotidiana o dentro del entorno socioeducativo, desde esta investigación se ha pretendido estudiar las relaciones interpersonales del alumnado de TSC, para trabajar y mejorar en la medida de lo posible la resolución de conflictos y la comunicación asertiva en un futuro.

Así pues, TSC incide directamente en la mejora de las competencias personales para una correcta transición a la vida adulta y activa de las personas con discapacidad intelectual, abogando con firmeza por la participación de este colectivo como miembros de pleno derecho en su comunidad, lo que implica necesariamente promover sus potencialidades, es decir, facilitar recursos para el aumento de la inclusión laboral y social de este colectivo (García-Candel et al., 2023).

MÉTODO

Esta investigación evaluativa descriptiva se sitúa dentro del paradigma cualitativo de investigación.

Participantes

La muestra que compone este estudio es de 19 personas con discapacidad intelectual, estudiantes del programa formativo Todos Somos Campus de la Universidad de Murcia, del curso académico 2023/2024, el cual persigue la inclusión sociolaboral de sus participantes, los cuales deben tener entre 18 y 30 años, y estar inscritos en el Sistema de Garantía Juvenil, además de encontrarse en situación de discapacidad intelectual igual o superior al 33% reconocida oficialmente por el Instituto Murciano de Acción Social, disponer de la capacidad de desplazamiento autónomo y poseer "habilidades académicas básicas de competencias mínimas en lectoescritura y cálculo" (García-Candel et al., 2023, p.92).

A continuación, se presenta la distribución muestral de los estudiantes (Tabla 1).

repositorio universidad

TABLA 1. Distribución muestral de los participantes

VARIABLES	OPCIONES	PORCENTAJE (%)	FRECUENCIA (F)
Género	Mujer	9	47,4
	Hombre	10	52,6
Edad	18-20	4	22,2
	21-25	10	55,6
	26-30	3	16,7

Tal y como se observa en la Tabla 1, la muestra de este estudio está compuesta por diez hombres (52,6 %), y nueve mujeres (47,4 %). La mayoría de ellos con edades de entre 21 y 25 años.

Procedimiento

En la primera fase, se realizó la concreción del problema de investigación, en este caso, fue la necesidad de conocer las relaciones interpersonales entre el alumnado del programa TSC. Posteriormente, en la fase de desarrollo, una vez seleccionada la muestra de estudio se procedió a elegir qué instrumento serviría para llegar a la información requerida. En este caso, se empleó un test sociométrico para conocer la afinidad y el rechazo entre los estudiantes del programa. Después, se procedió al análisis del sociograma extraído de la prueba sociométrica. Finalmente, en la fase final se analizaron e interpretaron los datos recabados durante la fase de desarrollo.

Técnicas e instrumentos de recogida de información

Para llevar a cabo un diagnóstico evaluativo sobre la sociabilidad de programa formativo universitario, se utilizó una técnica cualitativa y como instrumento una prueba sociométrica de dos preguntas. Con relación a la afinidad se les preguntó: "¿Con qué compañero te sentarías en clase?". La pregunta en relación con el rechazo, se les preguntó: "¿Con qué alumno no te sentarías en clase?".

Análisis de datos

El análisis cualitativo de los datos se llevó a cabo con la ayuda del *software* ATLAS.ti V23. Para ello, se agruparon las coincidencias de afinidad y rechazo. Seguidamente, se elaboraron las diferentes redes en base al coeficiente de concurrencia obtenido entre los diferentes participantes del programa.

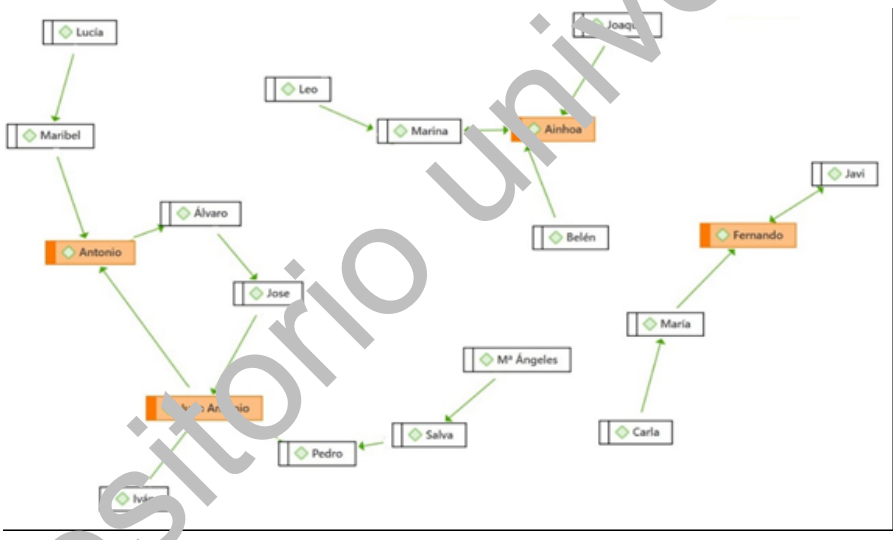
repositorio universidad

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados de la prueba sociométrica, considerando las redes de afinidad y rechazo de los estudiantes del programa TSC.

En cuanto a la red de afinidad (Figura 1), se distingue el color naranja, que se refiere a las cuatro personas más elegidas, calificadas como líderes y/o populares (Antonio, Juan Antonio, Ainhoa, Fernando). Se observan dos diadas (elecciones mutuas) o parejas dentro de la red de afinidad (Marina-Ainhoa y Fernando-Javi). También se identifican algunos alumnos que eligen a otros, pero no son elegidos por nadie. Estos podrían atribuirse como los olvidados (Lucía, Leo, Belén, Joaquín, Carla, Iván y María Ángeles).

FIGURA 1. Sociograma de interrelaciones de afinidad

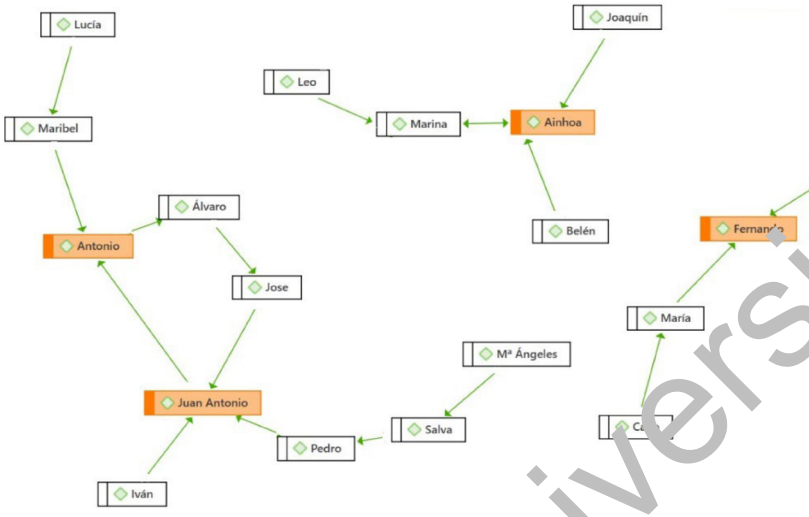


En lo que respecta a la red de rechazo (Figura 2), se distingue el color azul celeste que se refiere a las personas que reciben más rechazos que lecciones (Ainhoa, Lucía, Álvaro y Belén). Se observa también algunas diadas o parejas (elecciones mutuas) dentro de la red de rechazo (Javi-María, Lucía-Antonio, Lucía- Ainhoa, Mariángeles-Joaquín).

Por otro lado, se identifica la posición de la estudiante olvidada (Carla), ya que ni rechaza ni recibe rechazos. Cabe destacar que, tanto para la red de afinidad como para la de rechazo, los nodos que se presentan sin colorear (en blanco) designan a los sujetos que no son los más recusados, ni tampoco los que más relaciones de afecto o inclinación tienen sobre los demás.

repositorio universidad

FIGURA 2. Sociograma de interrelaciones de rechazo



Por último, atendiendo a la comunicación que afirman tener estos estudiantes del programa TSC, se observa en la Tabla 2, que el 42,1% de estos estudiantes se percibe a sí mismo como una persona que se comunica asertivamente, el 36,8% percibe su comunicación como pasiva, y solo el 15,8% como agresiva.

TABLA 2. Tipos de comunicación que afirman tener los estudiantes

VARIABLES	OPCIONES	PORCENTAJE (%)	FRECUENCIA (F)
Comunicación	Asertiva	8	42,1
	Pasiva	7	36,8
	Agresiva	3	15,8

CONCLUSIONES

La condición de discriminación que restringe las actividades de la vida diaria de las personas con discapacidad intelectual continúa siendo actualmente un hecho irrefutable, ya sea por tradición, o por falta de información (Belmonte y García-Sanz, 2013). Un correcto desarrollo de la comunicación es imprescindible para emprender relaciones y alcanzar destrezas ligadas al proceso del habla, lectura, escritura y escucha (Belmonte y Hernández-Prados, 2024), desde los primeros años de vida de las personas. Estas actividades

repositorio universidad

cruciales para el ser humano "son entendidas como proceso de carácter lingüístico, base fundamental para la interacción en su entorno social" (Bravo y Enríquez, 2023, p. 174).

Quienes no desarrollan estas habilidades comunicativas, por tanto, tienden a cometer errores comunicativos, y/o de escucha, prudencia, falta de credibilidad, confianza, problemas para hablar en público, entre otras. Por eso se convierte en necesario dotar a las personas en situación de discapacidad intelectual de estas competencias, ya que "el cambio social hacia la inclusión es un tema muy común, pero el progreso es lento" (Mirete et al., 2022, p. 615), y aunque no sea fácil, debe empezar por sus propios protagonistas.

Las instituciones, desgraciadamente, se han consagrado como un entorno de segregación y exclusión para colectivos vulnerables como el de las personas con discapacidad intelectual (Mañas et al., 2020), y es ahí donde radica la importancia de evaluar los procesos que se dan entre iguales dentro de ellos (Belmonte et al., 2021; Belmonte et al., 2024).

Tal y como se puede observar, en este estudio existe una estudiante que recibe la calificación de popular/elegida y rechazada al mismo tiempo. Esto se correspondería con ser la persona rechazada parcial. Asimismo, se destaca que otro participante es el rechazado integral que recoge más elecciones de rechazo por parte de sus compañeros y compañeras, seguido de otras dos. Se observa también que hay estudiantes que solo menos de la mitad de sus compañeros consideran comunicarse asertivamente.

La comunicación asertiva es una aptitud primordial para el desenvolvimiento de la vida diaria (Belmonte y Estupiñán, 2024; Bernal et al., 2025). Esta se define como la capacidad de hacer valer los deseos, valores, necesidades y expectativas propias, lo que involucra estar en mejor contacto con uno mismo y con los demás. Las personas que practican la conducta asertiva son más seguras de sí mismas, más transparentes, fluidas en la comunicación y no necesitan recurrir tanto al perdón, porque al ser honestas y directas impiden el resentimiento (Bautista et al., 2020).

De esta forma, se constata la importancia del desarrollo de estrategias positivas para resolver posibles conflictos entre iguales de forma dialogada (Belmonte et al., 2021; Martín y Casas, 2019). De acuerdo con Caridad et al. (2017), al trabajar adecuadamente, con un estilo de comunicación asertiva, se establece un balance de poder en las relaciones entre los individuos, de manera que cada uno obtenga provecho de la interrelación, la finalidad no es someter a otros, sino más bien asegurar la satisfacción mutua en la resolución de conflictos.

Por todo ello, es imprescindible continuar trabajando esta comunicación asertiva, con el fin de facilitar el proceso de comunicación, así como prevenir los estados conflictivos dentro del aula. Todo esto conlleva una

repositorio universidad

mejora de la formación "hacia la igualdad de la diferencia, a fin de ir consolidando un conocimiento real sobre la discapacidad, alejado de prejuicios y falsas creencias" (Mirete et al., 2020, p.192).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta A., y Belmonte, M. L. (2025). Actitudes de futuros pedagogos hacia la innovación educativa en el contexto universitario. *Research in Education and Learning Innovation Archives, 34*, 13-26. https://doi.org/10.7203/realia.34.29172

Bautista, J., Ramos, B., Pérez, M. A., y González, S. F. (2020). Relación entre autoestima y asertividad en estudiantes universitarios. *Revista Académica de Investigación, TLATEMOANI*. https://www.eumed.net/rev/tlatemoani/34/autoestima-estudiantes.html

Belmonte, M. L., Bernárdez-Gómez, A., y Mirete, A. B. (2021). La voz del silencio. Evaluación cualitativa de prácticas de acoso en personas con discapacidad intelectual. *Revista brasileira de educação especial, 27*(e0027), 215-230. https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0027

Belmonte, M. L., Cerdán, A., Egea, M. P., y Bernal, A. (2024). Aprendizaje basado en el juego en el programa universitario para personas con discapacidad intelectual Todos Somos Campus. *Papeles, 16*(32), e1246. https://doi.org/10.54104/papeles.v16n32.1946

Belmonte, M. L., Fernández, N., y Mirete, A. B. (2023). Cuentos para la inclusión y el cambio de actitudes hacia la diversidad. *Revista Brasileira de Educaçao, 28*, e280027. https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280027

Belmonte, M. L., Mirete, A. B., y Mirete, L. (2022). Experiencias de vida para fomentar el cambio actitudinal hacia la discapacidad intelectual en el aula. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 25*(2), 159-172. https://doi.org/10.6018/reifop.522781

Belmonte, M. L., Mirete, L., y Galián, B. (2020). Evaluación de la pertinencia del título universitario "Todos Somos Campus" dirigido a personas con discapacidad intelectual. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 34*(1), 263-279. https://doi.org/10.47553/rifop.v34i1.77724

Belmonte, M. L., y Bernárdez-Gómez, A. (2021). Evaluation of self-concept in the project for people with intellectual disabilities: "We Are All Campus". *Journal of Intelligence, 9*(50), 1-12. https://doi.org/10.3390/jintelligence9040050

Belmonte, M. L., y Estupiñán, R. (2024). Autopercepción sobre la comunicación asertiva en estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista Andina De Educación, 7*(2), 7210-7217. https://doi.org/10.32719/26312816.2024.7.2.10

Belmonte, M. L., y García-Sanz, M. P. (2013). La escuela de vida, otra mirada a la discapacidad intelectual. *Revista Fuentes,* (14), 147–170. http://www.revistafuentes.es/

repositorio universidad

Belmonte, M. L., y García-Candel, J. A. (2025). Perfiles de empoderamiento en estudiantes con discapacidad intelectual del programa Universitario Todos Somos Campus. *Revista Complutense de Educación, 36*(4).

Belmonte, M. L., y Hernández-Prados, M. Á. (2024). Kaltura Capture como sistema de gestión de contenido audiovisual en el contexto universitario. *Etic@ net. Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento, 24*(2), 522-540. http://doi.org/10.30827/eticanet.v24i2.31008

Bernal, A., Belmonte, M. L., y Bernárdez-Gómez, A. (2025). Evaluación y asertividad: cohesión de grupo entre estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 23*(1), 1-22. https://doi.org/10.11600/rlcsnj.23.1.6448

Bernárdez-Gómez, A., Belmonte, M. L., y Galián, B. (2020). Microenseñanza y Autoscopia como elementos de evaluación docente, de la teoría a la práctica. *Revista Meta: Avaliação, 12*(37), 848-868. http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v12i37.2733

Bravo, G., y Enríquez, L. (2023). Desarrollo de habilidades comunicativas en estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista Cognosis, 8*(EE1), 173-190. https://doi.org/10.33936/cognosis.v8iEE1.

Caridad, M., Cardeño, N., Cardeño, E., y Castellano, M. I. (2017). Contribuciones de la comunicación asertiva en la resolución de conflictos dentro de instituciones de educación superior. *Revista Espacios, 38*(50), 6–18. https://www.revistaespacios.com/a17v38n50/a17v38n50p06.pdf

Castro, G., y Calzadilla, G. (2021). La comunicación asertiva. Una mirada desde la psicología de la educación. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, *12*(3), 131-151. https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalia/article/view/1177

García-Candel, J. A., Belmonte, M. L., y Bernárdez-Gómez, A. (2023). Expectations of personal life development and decision-making in People with moderate intellectual disabilities. *Journal of Intelligence, 11*(24), 1-15. https://doi.org/10.3390/jintelligence11020024

García-Candel, J. A., Belmonte, M. L., y Gomariz-Vicente, M. A. (2024). La tolerancia a la frustración en jóvenes con discapacidad intelectual de Todos Somos Campus, en la Universidad de Murcia. *Revista de Educación Inclusiva, 17*(1), 10-30.

García-Candel, J. A., Belmonte, M. L., y Gomariz-Vicente, M. Á. (2025). Inteligencia emocional en jóvenes con discapacidad intelectual del programa "Todos somos campus". *MODULEMA. Revista científica sobre Diversidad Cultural, 9*, 42-62. https://doi.org/10.30827/modulema/v9i/31770

García-Candel, J. A., Bernárdez-Gómez, A., y Belmonte, M. L. (2024). Family perceptions about the methodology of the "We All Are Campus" training program. International *Journal of Educational Methodology, 10*(3), 387-396. https://doi.org/10.12973/ijem.10.3.387

Goleman, D. (1997). *La práctica de la inteligencia emocional*. Kairós.

repositorio universidad

González-Collado, C., Iglesias García, M. T., y Sabín Fernández, C. (2018). Inteligencia emocional en personas reclusas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, *50*(1), 7-25. https://doi.org/10.14201/scero2019501725

López-Rocamora, P. (2020). Marina: una propuesta hacia la ansiada «Ópera Nacional». *Hoquet: Revista del Conservatorio Superior de Música de Málaga*, (18), 63-85. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7412614

López-Rocamora, P. (2025). Cristóbal de Morales en la Venecia del siglo XVI: análisis del repertorio impreso por Antonio Gardano y Girolamo Scotto. *Revista de Musicología, 48*(1), 23-49.

Mañas, M., González, B., y Cortés, P. (2020). Historias de vida de personas con discapacidad intelectual: Entre el acoso y exclusión en la escuela como moduladores de la identidad. *Revista Educación, Política y Sociedad*, *5*(1), 60-84.

Martín, J. M., y Casas, J. A. (2019). Evaluación del efecto del programa "Ayuda entre iguales de Córdoba" sobre el fomento de la competencia social y la reducción del bullying. *Aula abierta, 48*(2), 221-228.

Mirete, A. B., Belmonte, M. L., Mirete, L., y García-Sanz, M. P. (2022). Predictors of attitudes about people with intellectual disabilities: empathy for a change towards inclusion. *International Journal of Developmental Disabilities, 68*(5), 615-623. https://doi.org/10.1080/20473869.2020.1851122

Mirete, A. B., Belmonte, M. L., y Maquilón, J. J. (2020). Diseño, aplicación y validación de un instrumento para Valorar las Actitudes hacia la Diversidad del Alumnado (VADA). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 23*(2), 185-207. https://doi.org/10.6018/reifop.413851

Molina, R., y Vargas, M. P. (2014). Arteterapia y fonoaudiología en la potenciación de las habilidades comunicativas en jóvenes con discapacidad intelectual. *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social, 9*, 113-122. https://doi.org/10.5209/rev_ARTE.2014.v9.47486

Moreno, I., y Belmonte, M. L. (2022). Orientación laboral para estudiantes con discapacidad intelectual de la Universidad de Murcia. *Diálogos Pedagógicos, 20*(39), 51-70. https://doi.org/10.22529/dp.2022.20(39)04

Nicolás, M. J., y Belmonte, M. L. (2023). Evaluación de las actitudes ante el uso de las TIC en el profesorado universitario. *Tecnología, Ciencia y Educación, 25*, 29-52. https://doi.org/10.51302/tce.2023.1424

Organización de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (13 de diciembre de 2006). Nueva York. https://www.boe.es/boe/dias/2008/04/21/pdfs/A20648-20659.pdf

Pérez, M. E., y Chhabra, G. (2019). Modelos teóricos de discapacidad: un seguimiento del desarrollo histórico del concepto de discapacidad en las últimas cinco décadas. *Revista Española de Discapacidad, 7*(1), 7-27. https://doi.org/10.5569/2340-5104.07.01.0

repositorio universidad

Este volumen convoca una lectura plural y crítica en un arco que va de la escuela infantil a la Universidad, del espacio urbano a la sala de conciertos, del archivo bibliográfico a la página digital. No propone un catálogo, sino una gramática de intervención: cómo enseñar a mirar y a nombrar mejor. La pedagogía que aquí se postula no sacraliza el objeto: lo conversa. Y cuando corresponde, lo discute, lo contextualiza o lo transforma con herramientas que van desde la historia del arte a la cultura visual, desde el feminismo a la memoria democrática, desde el aprendizaje-servicio al *adutainment.*

Quien lea estas páginas encontrará una invitación exigente: pasar de "hablar del patrimonio" a "trabajar con el patrimonio". Leer monumentos como discursos, músicas como redes, manuales como mapas; enseñar a dudar con conocimiento de causa; asumir que conservar es, a veces, resignificar y que educar es, siempre, una forma de edición: cuidar de las palabras que nos dicen para que puedan seguir diciéndonos.

Ana Acuña Trabazo. Doctora en Filología a Gallega por la Universidade de Santiago de Compostela. Entre 1996 y 2001 fue profesora lectora de lengua y literatura gallegas en la Universidad Complutense de Madrid, en cuyo Centro de Estudos Galegos se creó Madrygal. *Revista de Estudios Gallegos,* publicación de la que fue secretaria durante sus años madrigallegos. A finales de 2001 se incorporó a la Universidade de Vigo, dentro del Departamento de Filoloxía Galega e Latina. Desde 2022 es secretaria de la revista *Cumieira das Letras* y pertenece a la da Cátedra UNESCO de Educación Transformadora: Ciencia, Comunicación e Sociedade (UVigo). Sus líneas de investigación más recientes se centran en la ecocrítica, el ecofeminismo y los estudios animales, pero ha dedicado trabajos al hecho literario alofónico, a la emigración, al exilio y a cuestiones lingüísticas.

Miguel Cuevas Alonso es profesor del área de Lengua Española en la Universidade de Vigo. Su investigación se centra en la fonética y fonología del español, especialmente en el estudio de la prosodia y la entonación, en la enseñanza de lenguas, así como en la historia de las ideas lingüísticas y la tradición gramatical misionera. Actualmente es el secretario de la Cátedra UNESCO Educación Transformadora: Ciencia, Comunicación y Sociedad. Ha participado en diversos proyectos de investigación sobre prosodia del español y del asturiano y ha trabajado también en ámbitos interdisciplinarios vinculados a la lingüística aplicada y la modelización del conocimiento. Es autor o coautor de numerosos artículos y capítulos de libro en el campo de la lingüística hispánica y ha colaborado en la edición de obras colectivas relacionadas con el hispanismo y los estudios lingüísticos. Su trabajo combina el análisis lingüístico con el estudio historiográfico de la tradición gramatical y con perspectivas aplicadas en el ámbito de la enseñanza de la lengua.

Sara Domínguez-Lloria. Profesora en el área de didáctica de la expresión musical en la Universidad de Vigo Su trayectoria integra la educación artística, la música, el teatro y la gestión educativa, con una amplia producción científica en educación musical, formación del profesorado e inclusión. Ha liderado proyectos competitivos y colaboraciones internacionales. Participa activamente en la transferencia de conocimiento con instituciones culturales y educativas. Su perfil destaca por la combinación de rigor metodológico, innovación docente e impacto social de su investigación. En la actualidad pertenece a la Cátedra UNESCO de Educación Transformadora: Ciencia, Comunicación e Sociedade (UVigo).



repositorio universidad