

UNES

The background of the cover is a painting of a village. In the upper part, there are several windmills with white sails against a light sky. Below them, a cluster of houses with white walls and dark roofs is visible. The foreground shows a field with yellow and brown tones, suggesting a rural landscape.

UNIVERSIDAD, ESCUELA Y SOCIEDAD

SEPTIEMBRE 2021

ISSN 2530-1012

NÚMERO 11

REVISTA DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y EL PATRIMONIO

Directoras/Editoras

María de la Encarnación Cambil Hernández, Universidad de Granada, España

Guadalupe Romero-Sánchez, Universidad de Granada, España

Secretario editorial

Antonio Luis Bonilla Martos, Universidad de Granada, España

Editores adjuntos

Carolina Alegre Benítez, Universidad de Granada, España

Salvador Mateo Arias Romero, Universidad de Granada, España

Vicente Ballesteros Alarcon, Universidad de Granada, España

Antonio Rafael Fernandez Paradas, Universidad de Granada, España

Antonia García Luque, Departamento de Didáctica de las Ciencias, Universidad de Jaén, España

Cosme Jesús Gómez Carrasco, Universidad de Murcia, España

Ana María Hernández Carretero, Universidad de Extremadura, España

Marisa Marisa Hernández Ríos, Universidad de Granada, España

Eva Kubiak, Universidad de Lodz, Polonia

María José Ortega Chinchilla, Universidad de Lisboa, Portugal

Andres Palma Valenzuela, Universidad de Granada, España

Natalia Reyes Ruiz de Peralta, Centro de Magisterio «La Inmaculada», Granada, España

Adailson José Rui, Universidade Federal de Alfenas, UNIFAL-MG, Brasil

Antonio Tudela Sancho, Universidad de Granada, España

María Villalba Salvador, Universidad Autónoma de Madrid, España

Consejo científico/asesor

Olga Acosta Luna, Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia

José Manuel Almansa Moreno, Universidad de Jaén, España

Juana Anadón Benedito, Universidad Complutense de Madrid, España

Mireya Arias Soto, Universidad de Colima, México

Lourdes Gutiérrez Carrillo, Universidad de Granada, España

Amira del Valle Juri, Universidad Nacional de Tucumán, Argentina

María del Pilar López Pérez, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

Ángel Liceras Ruiz, Universidad de Granada, España

Rafael López Guzmán, Universidad de Granada, España

Ramón López Facal, Universidad de Santiago de Compostela, España

Pedro Miralles Martínez, Universidad de Murcia, España

María Cristina Miranda Álvarez, Universidad Veracruzana, México

Montserrat Pastor Blázquez, Universidad Autónoma de Madrid, España

Matilde Peinado Rodríguez, Universidad de Jaén, España

Joaquín Prats Cuevas, Universidad de Barcelona, España

María Pilar Rivero Gracia, Universidad de Zaragoza, España

Belén Rojas Medina, Universidad de Granada, España

Inmaculada Rodríguez Moya, Universitat Jaume I, Castellón, España

Alejandro Ruidrejo, Universidad Nacional de Salta, Argentina

Esther Bahat, Universidad de Hafa, Israel

Beatrice Borghi, Alma Mater Studiorum, Università di Bologna, Italia

José Manuel Baena Gallé, I.E.S. Luca de Tena. Consejería de Educación. Junta de Andalucía., España

Jose Roberto Álvarez Munera, Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia

Rosa María Ávila Ruiz, Universidad de Sevilla, España

Alžbeta Brozmanová Gregorová, Univerzity Mateja Bela, Banská Bystrica, Eslovaquia

Sergio Daniel Cáceres Mercado, Instituto Superior de Educación «Dr. Raúl Peña» / Instituto de Ciencias Sociales (ICSO), Paraguay

Silvia Guetta, Università degli Studi di Firenze, Italia

Olaia Fontal Merillas, Universidad de Valladolid., España

Ramón Galindo Morales, Universidad de Granada, España

Mercedes Fernández Paradas, Universidad de Málaga., España

Jesús Estepa, Universidad de Huelva, España

Consuelo Díaz Bedmar, Universidad de Jaén, España

José María Cuenca López, Universidad de Huelva, España

María Helena Damião, Universidade de Coimbra, Portugal

Xosé Manuel Souto González, Universidad de Valencia, España

Rafael Ramón Valls Montes, Universidad de Valencia, España

Francisco Valverde Fernández, Universidad de Córdoba, España

Adriana Vidotte, Universidade Federal de Goiás, España

Consejo de Honor

Antonio Luis García Ruiz, Universidad de Granada, España

Ángel Liceras Ruiz, Universidad de Granada, España

Diseño

José Luis ANGUITA YANGUAS

Asistencia técnica y maquetación

MOTU ESTUDIO, Granada. España

SUMARIO · Nº 11

5 ARTÍCULOS

- 6-16 LA ENSEÑANZA DE LA SOCIOLOGÍA Y SUS PROFESORES EN BRASIL Y ESPAÑA: ALGUNOS APUNTES INICIALES
Amurabi OLIVEIRA
- 18-29 LA PINTURA Y LA DIDÁCTICA MUSEOGRÁFICA DEL PATRIMONIO HISTÓRICO ARTÍSTICO: EL MUSEO DE LA FUNDACIÓN GREGORIO PRIETO
Javier GARCÍA-LUENGO MANCHADO
- 30-40 ENTRE ARTE, HISTORIA Y HOMBRES: LA REPRESENTACIÓN DE LA MUJER EN LA INDUSTRIA DE LOS VIDEOJUEGOS
Alba Patricia CANTÓN BORREGO
- 42-61 @DESIGNART_IST, UN PROYECTO EN TWITTER. NUEVOS MODOS DE APRENDIZAJE Y DIFUSIÓN EN RED
Sonia RIOS-MOYANO, Ana JIMÉNEZ-GÁLVEZ, Lucía POZUELO-ROSADO, Marina SANTOS-GALLEGO, Rafael MÁRQUEZ-CANO, Belén BURRUECOS-SUÁREZ, Ana Belén ARTACHO-ARIZA, Nesren ABAJTOUR-BELAHCEN, Elena MORGADO-RAMÍREZ
- 62-76 EL MINDFULNESS COMO TERAPIA EMOCIONAL PARA EL ALUMNADO CON TDAH EN LA ETAPA DE PRIMARIA
Irene MARTÍN ARENAS, Irene MOLINA SÁNCHEZ
- 78-94 HISTORIA DE DESARROLLO PERSONAL DEL PROFESORADO DE LA PROVINCIA DE GRANADA EN EL CONTEXTO RURAL. ESTUDIO DE CASOS
Irene MOLINA SÁNCHEZ, Irene MARTÍN ARENAS
- 96-112 ANÁLISIS DEL PAISAJE CULTURAL DE GUADIX Y COMARCA A TRAVÉS DEL CINE: PROYECCIÓN EDUCATIVA
Manuel CORTÉS-MAGÁN, Rafael MARFIL-CARMONA

113 INNOVACIÓN DOCENTE

- 114-123 RECREANDO LA HISTORIA. USO DE LOS JUEGOS DE ROL Y LA APLICACIÓN WEB ROLL20 PARA LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES
Diego María SÁNCHEZ
- 124-133 PRÁCTICAS INNOVADORAS EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES
Vicente BALLESTEROS ALARCÓN

135 RESEÑAS

- 136-138 JOSÉ LUIS PLAZA CHILLÓN (2020). *EFEBOS TRISTES. LA ICONOGRAFÍA HOMOSEXUAL MASCULINA EN LOS DIBUJOS DE FEDERICO GARCÍA LORCA*. (PRÓLOGO DE EMILIO PERAL VEGA). GRANADA: COMARES, XXXIII + 260 PP.
Ramón SOTO GÁMEZ

TABLE OF CONTENTS · NUMBER 11

5 ARTICLES

- 6-16 THE TEACHING OF SOCIOLOGY AND ITS TEACHERS IN BRAZIL AND SPAIN:
SOME INITIAL NOTES
Amurabi OLIVEIRA
- 18-29 PAINTING AND MUSEOGRAPHIC DIDACTICS OF THE HISTORICAL ARTISTIC
HERITAGE: THE MUSEUM OF THE GREGORIO PRIETO FOUNDATION
Javier GARCÍA-LUENGO MANCHADO
- 30-40 BETWEEN ART, HISTORY AND MEN: THE REPRESENTATION OF WOMEN IN THE
GAME INDUSTRY
Alba Patricia CANTÓN BORREGO
- 42-61 @DESIGNART_IST, A PROJECT ON TWITTER. NEW WAYS OF LEARNING AND
DISSEMINATION IN THE NETWORK
**Sonia RIOS-MOYANO, Ana JIMÉNEZ-GÁLVEZ, Lucía POZUELO-ROSADO, Marina SANTOS-
GALLEGO, Rafael MÁRQUEZ-CANO, Belén BURRUECOS-SUÁREZ, Ana Belén ARTACHO-
ARIZA, Nesren ABAJTOUR-BELAHCEN, Elena MORGADO-RAMÍREZ**
- 62-76 MINDFULNESS EMOTIONAL THERAPY FOR STUDENTS WITH ADHD IN
PRIMARY STAGE
Irene MARTÍN ARENAS, Irene MOLINA SÁNCHEZ
- 78-94 HISTORY OF PERSONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS IN THE PROVINCE OF
GRANADA IN THE RURAL CONTEXT. STUDY OF CASES
Irene MOLINA SÁNCHEZ, Irene MARTÍN ARENAS
- 96-112 ANALYSIS OF THE CULTURAL LANDSCAPE OF GUADIX AND REGION THROUGH
CINEMA: EDUCATIONAL PROJECTION
Manuel CORTÉS-MAGÁN, Rafael MARFIL-CARMONA

113 TEACHING INNOVATION

- 114-123 RECREATING HISTORY. USE OF ROLE-PLAYING GAMES AND ROLL20 WEB
APPLICATION FOR TEACHING OF SOCIAL SCIENCES
Diego María SÁNCHEZ
- 124-133 INNOVATIVE PRACTICES IN DIDACTICS OF SOCIAL SCIENCES
Vicente BALLESTEROS ALARCÓN

135 BOOK REVIEWS

- 136-138 JOSÉ LUIS PLAZA CHILLÓN (2020). *EFEBOS TRISTES. LA ICONOGRAFÍA
HOMOSEXUAL MASCULINA EN LOS DIBUJOS DE FEDERICO GARCÍA LORCA.*
(PRÓLOGO DE EMILIO PERAL VEGA). GRANADA: COMARES, XXXIII + 260 PP.
Ramón SOTO GÁMEZ

ARTÍCULOS

UNES

LA ENSEÑANZA DE LA SOCIOLOGÍA Y SUS PROFESORES EN BRASIL Y ESPAÑA: ALGUNOS APUNTES INICIALES

THE TEACHING OF SOCIOLOGY AND ITS TEACHERS IN BRAZIL AND SPAIN: SOME INITIAL NOTES

Amurabi OLIVEIRA

Resumen

En los últimos años, la enseñanza de la sociología ha ganado espacio en el debate académico en varias asociaciones científicas, pero aún ocupa un lugar periférico en la agenda de investigación de la sociología. Para contribuir a esta discusión, presentamos los datos iniciales de una encuesta realizada con profesores de sociología en Brasil y España, que ha sido realizada con un número reducido de entrevistados de modo que los resultados tienen valor como aproximación cualitativa a las circunstancias de ambos sistemas educativos. A través de entrevistas, buscamos comprender cómo ellos perciben la contribución de la formación académica que tienen a la enseñanza de la sociología en la educación secundaria, así como la evaluación más general que realizan sobre la enseñanza de la sociología. A pesar de las diferencias encontradas en los dos países, existe una convergencia entre los profesores al afirmar la importancia de esta asignatura escolar para la formación del pensamiento crítico en los estudiantes de la educación secundaria.

Palabras claves

enseñanza de sociología, profesores de sociología, asignatura escolar, educación secundaria, bachillerato.

Abstract

In recent years, the teaching of sociology has gained space in the academic debate in several scientific associations, but it still occupies a peripheral place in the research agenda of sociology. In order to contribute to this discussion, we present the initial data of a survey carried out with sociology teachers in Brazil and Spain, which has been carried out with a reduced number of interviewees, so that the results have value as a qualitative approximation to the circumstances of both educational systems. Through interviews we seek to understand how they perceive the contribution of the academic training they have to the teaching of sociology in secondary education, as well as the more general assessment they carry out on the teaching of sociology. Despite the differences found in the two countries, there is a convergence among teachers in affirming the importance of this school subject for the formation of critical thinking in secondary education students.

Key words

teaching sociology, sociology teachers, school subject, secondary education, bachillerato.

Amurabi OLIVEIRA.  0000-0002-7856-1196

Universidad Federal de Santa Catarina, Brasil. Correo electrónico: amurabi1986@gmail.com.

Recepción: 10/IV/2021

Revisión: 23/VII/2021

Aceptación: 20/IX/2021

Publicación: 30/IX/2021

LA ENSEÑANZA DE LA SOCIOLOGÍA Y SUS PROFESORES EN BRASIL Y ESPAÑA: ALGUNOS APUNTES INICIALES

INTRODUCCIÓN

La sociología es una ciencia que surgió en la segunda mitad del siglo XIX en Francia, uno de los hitos para su institucionalización fue la creación de la cátedra de ciencias sociales en la Universidad de Burdeos en 1887, que estuvo a cargo de Émile Durkheim (1858-1917), algo que fue reforzado por la fundación en 1897 de la revista *Année Sociologique* (Mucchielli, 2001). Aunque la institucionalización en la educación superior es bien conocida en el contexto de la historia de la sociología, existe un mayor desconocimiento por parte de los sociólogos sobre las experiencias de la enseñanza de la sociología en la educación secundaria.

Países como Brasil y Estados Unidos, por ejemplo, ya tenían experiencias en la enseñanza de sociología en la educación secundaria a fines del siglo XIX y en las primeras décadas del siglo XX, respectivamente (DeCesare, 2005; Oliveira, 2013, 2021a). Recurrentemente, la sociología enseñada en estos espacios estaba muy alejada de la sociología más académica y más cerca de otras asignaturas escolares.

El hecho es que la sociología adquirió distintas configuraciones en la educación secundaria en

diferentes países, integrando en algunos casos la educación secundaria obligatoria, en otros, la educación postobligatoria, principalmente en la orientación de humanidades y ciencias sociales. Estas diferentes configuraciones también están mediadas por las relaciones que el campo académico de la sociología establece con el campo escolar, así como por la mayor o menor profesionalización en la formación de los profesores de sociología.

En un período más reciente, algunas asociaciones científicas han abierto espacio en sus congresos para el debate sobre la enseñanza de la sociología, como la Asociación Americana de Sociología¹, la Federación Española de Sociología² y la Sociedad Brasileña de Sociología³, mientras que otras asociaciones, como la Asociación Británica de Sociología⁴ y la Asociación Portuguesa de Sociología⁵ han desarrollado actividades específicas con profesores de sociología y escuelas de educación secundaria. Este tipo de espacio refleja la importancia que se le ha dado al tema de la enseñanza en el campo de la sociología en periodo reciente, aunque no puede considerarse la enseñanza un tema central en la agenda de investigación de esta ciencia. Alonso (2020) enfatiza la dificultad que existe para encontrar profesores de sociología

1. Desde 1973 la Asociación Americana de Sociología publica la revista *Teaching Sociology*.

2. La Federación Española de Sociología ha creado en 2016 el grupo de trabajo enseñanza de la sociología (<https://fes-sociologia.com/grupo-de-trabajo/Ense%C3%B1anza-de-la%20sociolog%C3%ADa>).

3. En 2005 la Sociedad Brasileña de Sociología ha creado el grupo de trabajo y el comité de enseñanza de sociología.

4. En el sitio de la Asociación Británica de Sociología ha creado el proyecto *Discover Sociology* con recurso didácticos para escuelas y profesores (<https://www.discoversociology.co.uk/>).

5. La Asociación Portuguesa de Sociología ha creado el proyecto *Debates nas Escolas Secundárias* (<https://aps.pt/pt/debates-nas-escolas-secundarias-perspectiva-sociologica-sobre-o-mundo/>)

dispuestos a debatir la enseñanza, planteando la hipótesis de que esto reflejaría el hecho de que la carrera universitaria valora, sobre todo, las publicaciones resultantes de la investigación.

Para contribuir a esta discusión intentaremos comparar la enseñanza de la sociología en la educación secundaria en Brasil y España, a partir de los datos iniciales de una investigación empírica realizadas en los dos países. Estamos interesados en destacar las singularidades de la enseñanza de la sociología en cada uno de estos países, así como en buscar puntos en común que puedan apuntar a los desafíos pedagógicos y epistemológicos que se encuentran dentro del alcance de la enseñanza de la sociología en la educación secundaria en general. Los datos presentados en este trabajo se obtuvieron de entrevistas con profesores de sociología que enseñan en educación secundaria pública en la ciudad de Florianópolis, capital del estado de Santa Catarina, en el sur de Brasil, y con profesores que enseñan sociología en el bachillerato en Barcelona, en la comunidad autónoma de Cataluña, España. En estas entrevistas, se exploraron temas relacionados con la formación de profesores y sus evaluaciones acerca de la enseñanza de sociología.

LA ENSEÑANZA DE LA SOCIOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA BRASILEÑA

La sociología como asignatura escolar, como ya se indicó, ha estado presente en los currículos de educación secundaria en Brasil al menos desde fines del siglo XIX, ampliando su presencia entre los años 1920 y 1940, cuando la sociología comenzó a introducirse en la educación secundaria a través de cursos complementarios, que eran un requisito para el acceso a la univer-

sidad (Meucci, 2011). Sin embargo, la presencia de la sociología en la educación secundaria brasileña ocurre de manera discontinua, siendo eliminada de los planes de estudio a principios de la década de 1940, con la extinción de los cursos complementarios.

Desde la redemocratización de la sociedad brasileña en la década de 1980, en algunos estados existen iniciativas para reintroducir la sociología. Bodart, Azevedo y Tavares (2020) observaron que en los estados que tenían más carreras en ciencias sociales⁶, había una mayor movilización para que la sociología se introdujera en el currículo escolar. Es importante tener en cuenta que en Brasil, aunque se ha señalado la existencia de un plan de estudios unificado desde la constitución federal de 1988, este fue un proyecto que aún no se ha implementado por completo (Silva, Alves Neto y Vicente, 2015).

Estas iniciativas a favor de la introducción de la sociología en el currículo escolar fueron dirigidas, principalmente, por asociaciones profesionales y no por asociaciones científicas (Moraes, 2011). Este fenómeno puede explicarse, al menos en parte, por el hecho de que la introducción de la sociología en el currículo escolar representó una oportunidad efectiva para la inserción profesional de los graduados de la carrera de ciencias sociales.

Con la aprobación de la Ley 11.684/2008, la sociología se ha convertido en una asignatura obligatoria en todos los años de educación secundaria en Brasil⁷. Este proceso fue acompañado por una expansión cuantitativa en el número de carreras de ciencias sociales en Brasil, así como la inclusión de la sociología en otras políticas educativas, como en el *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência*

6. Es importante señalar que en Brasil la formación de sociólogos se produce en la carrera de ciencias sociales, en la que también se forman profesionales en los campos de la antropología y las ciencias políticas. Sin embargo, en términos legales, todos los licenciados en ciencias sociales son considerados sociólogos.

7. En Brasil, la educación secundaria obligatoria tiene tres años y no hay educación secundaria postobligatoria.

RECURSOS DIDÁCTICOS EN EL MUSEO DE VEJER DE LA FRONTERA

Amurabi OLIVEIRA

(Programa Institucional para Becas de Iniciación Docente) y en el *Programa Nacional do Livro Didático* (Programa Nacional de Libros de Texto).

En términos legales, solo aquellos que se gradúan de una carrera de profesorado en ciencias sociales o sociología podrían enseñar sociología en la educación secundaria, sin embargo, los datos apuntan a un predominio de profesores con otros antecedentes académicos que enseñan esta ciencia (Raizer, Mocelin, Caregnato y Pereira, 2017).

En 2017, se aprobó la *Reforma do Ensino Médio* (Reforma de la Educación Secundaria), en la cual la sociología perdió su obligatoriedad en la educación secundaria. En el contexto de esta reforma, solo las asignaturas de matemáticas, portugués e inglés serían obligatorias. Las demás asignaturas así como sus contenidos serán determinados por los estados. Esta fragmentación institucional refuerza un escenario muy heterogéneo de la presencia de la sociología en Brasil, aunque la mayoría de los estados han mantenido esta asignatura en la educación secundaria.

En este contexto, muchos profesores de sociología han criticado la Reforma de la escuela secundaria, cuestionando su efectividad e indicando posibles pérdidas para la formación de los jóvenes (Oliveira, Binsfeld y Trindade, 2018). De esta manera, nos insertamos en un momento de intensas transformaciones en la enseñanza de la sociología en Brasil, que se han profundizado desde el gobierno de Jair Bolsonaro (2019-), quien en declaraciones públicas en sus redes sociales ya ha hecho menciones directas a posibles recortes de fondos a las «Facultades de filosofía y sociología» (Oliveira, 2020, 2021c).

LOS PROFESORES DE SOCIOLOGÍA EN BRASIL

Como se mencionó anteriormente, la mayoría de los profesores que enseñan sociología en Brasil

no tienen formación académica específica en el área de sociología, sin embargo, en la ciudad de Florianópolis encontramos principalmente profesores que son egresados de la carrera de ciencias sociales. Todos los profesores brasileños entrevistados para esta investigación tenían esta formación académica, todos enseñaban exclusivamente la asignatura de sociología en la escuela en ese momento, y todos usan libros de texto de sociología en sus clases, aunque también indican la incorporación de otros materiales. Este grupo estaba formado por profesores que finalizaron sus carreras de pregrado entre 2006 y 2018, con diferentes experiencias con la enseñanza de sociología en educación secundaria.

A pesar del breve intervalo de tiempo, se observa que el grupo está formado por profesores que pertenecen a diferentes generaciones pedagógicas - entendido aquí como el período en el que cada profesor completó su último curso de formación docente, considerando que estuvo expuesto al debate pedagógico y la literatura característica de su tiempo (Weber, 1996) - siendo el principal punto de división entre ellos, la ley n° 11684/2008.

El entrevistado 1 ingresó en la carrera en 1999 y la finalizó en 2006, por lo tanto, antes de la introducción nacional de la sociología en el currículo escolar. Completó su maestría en sociología en 2010 y actualmente está cursando un doctorado en la misma área. En general, evalúa la formación recibida de una manera muy negativa, debido al poco énfasis en la enseñanza. Según el entrevistado:

Me pareció particularmente débil, las materias se compartían con otras carreras (...) Entonces, la sociología es una asignatura de la educación secundaria, funciona desde una perspectiva diferente, a pesar de ser una psicología de desarrollo de la primera infancia, no me ayuda si voy a trabajar con educación secundaria. (...) Particu-

lamente en la práctica pedagógica, en ese momento, cuando estaba en el tercer año del curso, ya podía enseñar y ya había enseñado en una escuela periférica. Debido a esto, me sorprendió un poco el debate en las clases, algo como: «usted será el maestro, el salvador del mundo» (...). Entonces pensé que era realmente malo, el profesorado en ciencias sociales, realmente malo.

En este caso, el profesor muestra insatisfacción con la formación recibida por considerarla demasiado alejada de la realidad escolar. Esto podría interpretarse como un reflejo de la inestabilidad de la sociología en el currículo escolar, ya que todavía no había aún una acumulación de experiencias pedagógicas e investigación sobre la enseñanza de sociología en la educación secundaria.

La entrevistada 2 completó su carrera de pregrado en 2011, destacando que durante su formación, se produjo el proceso de introducir la sociología en el plan de estudios de la educación secundaria, lo que impactó las discusiones mantenidas en la universidad. Según ella:

Tomé bien el movimiento de obligatoriedad de la sociología en la escuela, fue en 2008 que se convirtió en asignatura obligatoria, así que recuerdo que en la materia de metodología de la enseñanza ya estábamos discutiendo este tema de la importancia de la sociología en el proceso educativo de los estudiantes. Yo he hecho la práctica pedagógica en el segundo semestre de 2008, la sociología en la escuela ya era un movimiento más consolidado.

Después de graduarse, ella ingresó en la maestría en sociología, completada en 2015 y en medio de este proceso se convirtió en profesora de educación secundaria en 2014. Actualmente tiene una carga de trabajo semanal de 30 horas, dedicada exclusivamente a la enseñanza de sociología. También señala el hecho de que

sus estudiantes exigen que se debatan temas, especialmente temas considerados controvertidos, como el aborto, la criminalidad, los derechos humanos, los partidos políticos, etc. Al igual que los otros entrevistados, apunta a un menor interés de los estudiantes en la parte teórica del curso, con la necesidad de innovar más en recursos pedagógicos en este momento.

La entrevistada 3, por otro lado, a pesar de haber egresado del profesorado en ciencias sociales en la misma institución que la entrevistada 2 y en un periodo relativamente cercano, en 2012, indica una discusión escasa sobre la enseñanza de la sociología en la educación secundaria. Su trayectoria también es cercana a la de la entrevistada 2, ya que también obtuvo una maestría en sociología en 2015. Según la entrevistada 3:

Egrese del profesorado de ciencias sociales cuando había un plan de estudios muy corto, había muy pocas materias para el profesorado. Después de la licenciatura, para finalizar el profesorado eran más 4 o 5 asignaturas, por lo que era muy restringido y también sociología estaba volviendo a los planes de estudio nacionales, así que en todo el estado, no sé si estudiaste en la escuela secundaria aquí en Santa Catarina ...

En el estado, tenía sociología desde el 1999, pero a nivel nacional solo regresó en 2009, 2008 a la ley, por lo que el debate aún era muy débil, una red pequeña, un tiempo de clase corto. Había 4 materias específicas en el profesorado y había la práctica pedagógica, por lo que era menos de lo que nos gustaría. Por supuesto que tuvimos lecturas, debates, pero fue mucho menos de lo que necesitaríamos.

Como podemos percibir, ambas narrativas (entrevistadas 2 y 3) destacan las implicaciones de las políticas educativas en las discusiones mantenidas en la carrera de profesorado en ciencias sociales. Ambas entrevistadas llevaron a cabo

Amurabi OLIVEIRA

su formación en un momento de transición de la enseñanza de la sociología, por lo que encontramos una evaluación ambivalente acerca de la discusión específica sobre la enseñanza de la sociología en sus carreras.

Finalmente, el entrevistado 4 representa una generación pedagógica de profesores de sociología que tuvieron contacto con la asignatura aún cuando estaban en la educación secundaria. Él ha egresado del profesorado en ciencias sociales en 2018 y actualmente está cursando una maestría en educación. Sin embargo, a pesar de haber ingresado en otro momento, en el que el tema de la enseñanza de la sociología ya se había planteado en el debate académico nacional, él critica la carrera de profesorado de ciencias sociales en su institución de origen:

En realidad, pensé que estaba un poco desactualizado todo, porque comencé el profesorado en física, en Joinville (ciudad en Santa Catarina), en la Universidad del Estado de Santa Catarina, y había temas sobre la enseñanza de cada tipo de física, es decir, en el profesorado había varias materias de enseñanza, aquí encontré todo un poco desactualizado, porque no hay mucha práctica pedagógica, práctica de enseñanza en sociología... y allí, por ejemplo, había cuatro materias de práctica pedagógica, aquí hay dos. No lo sé en otras facultades de ciencias sociales, pero aquí encontré las materias de prácticas un poco reducidas, también muy enfocadas hacia el final del curso.

Su evaluación se lleva a cabo de manera comparativa con otras experiencias de formación de profesores que tuvo, principalmente porque comenzó un profesorado en física en otra institución. Su principal crítica es que hay poco espacio para las prácticas pedagógicas y que no se discute la enseñanza de sociología en otras materias que no sean las estrictamente pedagógicas.

LA ENSEÑANZA DE LA SOCIOLOGÍA EN EL BACHILLERATO ESPAÑOL

La sociología no es una asignatura de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en España, solo aparece como asignatura optativa en el bachillerato en la comunidad autónoma de Cataluña, siendo más recurrente en el bachillerato de humanidades y ciencias sociales. Por lo tanto, podemos decir que la sociología tiene un lugar periférico en el currículo de la educación secundaria española.

Aunque existe una comunidad activa de investigadores en España dedicada a la didáctica de las ciencias sociales, como bien indican Gómez-Carrasco, López-Facal y Rodríguez-Medina (2019), esta discusión se dedica principalmente al debate sobre la enseñanza de la historia y la geografía. También es digno de mención que actualmente hay un grupo de enseñanza de sociología en el congreso español de sociología, sin embargo, hay pocas producciones académicas que exploren la enseñanza de esta ciencia en la educación secundaria.

Uno de los trabajos pioneros sobre este tema es el de Neira (1979), que apunta a la introducción de la sociología en la última parte del plan de estudios del bachillerato español en 1957. Esta asignatura gradualmente perdió espacio en el bachillerato a lo largo de las reformas educativas, algo que fue acelerado en la década de 1970, con la creciente influencia de la religión católica en la organización de la educación nacional.

Es interesante observar que, a pesar del lugar marginal de la sociología en el currículo escolar español, según la investigación de Díaz Catalán, Luxán y Navarrete (2016), uno de los principales medios de inserción profesional para los sociólogos españoles ha sido la educación no universitaria, siendo el sector con mayor esta-

bilidad profesional. Esto nos permite inferir que los sociólogos españoles han actuado ocasionalmente como profesores no universitarios, posiblemente en la asignatura de Sociología o en otros campos relacionados.

En cualquier caso, también es importante prestar atención a las posibles implicaciones de la ausencia de la sociología en el bachillerato para la carrera de Sociología. Para Fernández (2020, p. 412):

La sociología no forma parte del currículum escolar, ni durante la Educación Secundaria Obligatoria, ni durante el bachillerato, lo cual es particularmente contradictorio habiendo una especialidad denominada Ciencias Sociales. Es esta una realidad que la sociología comparte con disciplinas afines como la ciencia política o la antropología, y que no es el caso de otras como la economía o la psicología. Más allá de un puñado de contenidos repartidos por distintos cursos y asignaturas a lo largo de la ESO y el bachillerato, la sociología no forma parte de aquello que aprenden los alumnos españoles.

Esa falta de contacto con el quehacer sociológico tiene dos consecuencias fundamentales: dificulta el desarrollo de la vocación por la sociología entre el alumnado preuniversitario y obstaculiza el desarrollo de habilidades fundamentales para la formación sociológica en la universidad. Trataremos sobre lo primero en este epígrafe y volveremos a lo segundo en el siguiente.

Este escenario en parte nos ayuda a comprender el interés limitado de los sociólogos españoles en la enseñanza no universitaria, dada la virtual ausencia de esta ciencia en la ESO y en el bachillerato. También debe considerarse que la

formación del profesorado en España, así como en otros países europeos, se realiza a través del máster en formación del profesorado, distanciando aún más esta discusión de la carrera de Sociología.

LOS PROFESORES DE SOCIOLOGÍA EN ESPAÑA

Las entrevistas se llevaron a cabo con 3 profesores de sociología diferentes en Barcelona, ninguno de los cuales tenía una formación específica en sociología, aunque es posible que alguno egresado de la carrera de sociología obtenga una maestría en formación de profesores. Todos los encuestados son licenciados en Filosofía, con un máster en formación de profesores en filosofía. Sorprendieron estos primeros datos, ya que esperábamos encontrar más profesores con el máster en formación de profesores con énfasis en ciencias sociales⁸.

Para contactar a estos profesores, escribimos a las escuelas públicas de Barcelona que tenían el bachillerato con orientación en ciencias sociales, preguntándoles si había una oferta de la asignatura de sociología y si sería posible contactar a los profesores responsables de la asignatura. Como no todas las escuelas respondieron al correo electrónico, no sería posible presentar datos confiables sobre la oferta regular de la asignatura de sociología en el bachillerato en ciencias sociales, sin embargo, la mayoría de las escuelas que respondieron indicaron que no la ofrecían, sólo diez escuelas.

El escenario apunta a una presencia residual de la asignatura, generalmente asumida por los profesores como parte de la carga de trabajo, entendida principalmente como una asignatura

8. Es importante decir en el Máster Oficial en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas en la especialidad de Ciencias Sociales tiene una concepción distinta de ciencias sociales en comparación con Brasil. En Brasil la concepción de Ciencias Sociales en la academia es más restricta a la Antropología, la Ciencia Política y la Sociología, ya en España hay una concepción más amplia, en la cual se incluye la Historia y la Geografía (Oliveira, 2021b).

RECURSOS DIDÁCTICOS EN EL MUSEO DE VEJER DE LA FRONTERA

Amurabi OLIVEIRA

relacionada con el campo de la filosofía política. Todos los profesores entrevistados enseñan otras asignaturas escolares, como filosofía, historia de la filosofía, psicología, derechos humanos y ciudadanía, diversidad cultural y medios de comunicación.

Al preguntar sobre la formación académica recibida y la preparación para la enseñanza de la sociología, encontramos respuestas relativamente similares, incluso entre los profesores que pertenecen a diferentes generaciones pedagógicas.

El entrevistado 1 terminó su carrera de filosofía en 1988, y realizó estudios de doctorado también en filosofía. Es un profesor experimentado en la enseñanza de la sociología, que comenzó a enseñar esta asignatura en 2010. El profesor indica la siguiente relación entre su formación académica inicial y la enseñanza de la sociología:

Dentro de la carrera de Filosofía se trabajan en profundidad los autores relacionados con la Sociología. También durante la carrera, trabajé diversas asignaturas de metodología y estadística aplicada a las ciencias sociales. Por tanto, a nivel teórico la formación es suficiente, por otro lado, en estudios y en formación personal posterior he trabajado y profundizado en todo lo relacionado con los métodos de investigación en sociología.

El entrevistado 2 terminó su carrera en filosofía y ciencias de la educación en 1985, y también indica que había tomado cuatro cursos de doctorado. Aunque no ha indicado con precisión cuánto tiempo ha estado enseñando sociología en el bachillerato, dijo que ha estado enseñando esta asignatura durante aproximadamente diez años. También declaró que no usa ningún libro de texto o manual, sino que usa su propio material. Cuando se le preguntó sobre la relación entre su educación y la enseñanza de la sociología, respondió lo siguiente:

La sociología era un crédito opcional dentro del currículo, pero además dentro de lo que es la filosofía política siempre ha tenido una conexión muy cercana y fuerte.

La entrevistada 3 terminó su carrera en Filosofía en 2003 y tiene dos másteres, completados en 2006 y en 2012. Ella indica que tiene poca experiencia con la asignatura de sociología, ya que comenzó a enseñarla en 2019. Fue la única que indicó el uso de un libro de texto para sus clases, el libro «Sociología y Psicología», que es específico del curso de bachillerato. En cuanto a la contribución de su formación académica a la enseñanza de la sociología:

En la carrera cursamos varias asignaturas y tengo una especialización en filosofía política, que también incluye el estudio de autores y métodos de investigación sociológica.

Lo que se puede observar es que en los tres casos, los profesores entienden la sociología como una asignatura vinculada a la filosofía política, y que tiene como objetivo producir herramientas para que el alumno pueda presentar al final una postura práctica y crítica de la realidad social. En este sentido, la sociología parece acercarse a la discusión más general que existe en el campo de la didáctica de las ciencias sociales, cuyo objetivo es proporcionar una formación crítica para los estudiantes, también pensada en términos de una «educación para la ciudadanía» (Pagès, 2002; Santisteban y Pagès, 2007).

Es de destacar que estos profesores perciben un gran interés de los estudiantes en la asignatura de sociología, lo que se explicaría en parte por el hecho de que es una materia opcional, por lo tanto, los estudiantes inscritos son solo aquellos con interés previo en sus discusiones. Según los profesores:

Hay interés por parte del alumnado, sobre todo por parte de aquellos que realizan el Bachillera-

to de Ciencias Sociales. A muchos de ellos los introduce en una materia que, de una manera u otra, desarrollarán y trabajarán en estudios posteriores. También, en general, y aquí pueden matricularse alumnos de cualquier especialidad de bachillerato, les ayuda a comprender la sociedad en la que viven y eso les interesa sobremanera. Es una materia [en la] que, a medida que los alumnos se lo van comentando a compañeros de cursos anteriores, crece el interés por matricularse en ella. (Entrevistado 1)

La asignatura es opcional para los alumnos de la rama Humanístico-Social de segundo de Bachillerato. Se cursa en dos horas los tres trimestres. Respecto al interés del alumnado por la materia podemos decir que hay de todo, pero en general es una asignatura que despierta interés. (Entrevistado 2)

Sociología es una materia opcional para los estudiantes, ¿cierto? ¿Hay interés de los estudiantes del Bachillerato en estudiar sociología? ¿Cuál es su percepción? Sí, es opcional. Todos mis alumnos mostraron verdadero interés. Tanto, que hacían constantes peticiones de temas a abordar, llenos de curiosidad. Mientras hacíamos un tema preguntaban por el siguiente y el siguiente.... (Entrevistado 3).

A partir de esta información, podríamos inferir que la sociología, a pesar de su lugar marginal en el plan de estudios de la escuela española, ha logrado despertar el interés de los estudiantes de bachillerato, desarrollando discusiones que están muy en sintonía con la idea del pensamiento crítico.

CONCLUSIONES

Los casos brasileño y español son bastante diferentes, principalmente porque son sistemas educativos organizados de distintas maneras y con distintas tradiciones nacionales en el campo de la sociología. Sin embargo, a partir de los

datos presentados es posible señalar algunos puntos de distancia y aproximación entre los dos casos, aunque debido al número reducido de entrevistas los resultados tienen valor como aproximación cualitativa a las circunstancias de ambos sistemas educativos.

El primer punto que llama nuestra atención es el hecho de que los docentes brasileños que enseñan sociología, que tienen formación específica en el área, son muy críticos con la formación recibida, evaluando mal las discusiones en la universidad y la distancia con la práctica educativa. Por otro lado, los profesores de sociología en España, aunque no tienen una formación específica en esta materia, tienden a evaluar la formación recibida de manera más positiva, destacando la relación entre la sociología y la filosofía política. También se observan mayores diferencias en Brasil entre las diferentes generaciones pedagógicas, incluso cuando son profesores que terminaron sus carreras en un período cercano, esto refleja, sobre todo, la dinámica de las discusiones sobre la enseñanza de la sociología en Brasil y el impacto de las políticas educativas en los estudiantes del profesorado en ciencias sociales.

Si bien todos los profesores de sociología en Brasil utilizan libros de texto de sociología, que también reflejan políticas públicas en esta área; los profesores españoles utilizan más sus propios materiales. Este punto llama nuestra atención principalmente si consideramos que los profesores españoles imparten un mayor número de asignaturas escolares, mientras que los profesores brasileños entrevistados se dedican exclusivamente a la enseñanza de sociología. Sería posible inferir que este fenómeno refleja las condiciones objetivas establecidas en la realidad escolar, que tocan temas como el mercado editorial de libros de texto, las condiciones de trabajo de los profesores, la tradición disciplinaria/interdisciplinaria en el sistema educativo de cada país, etc.

Como la sociología en Brasil se enseña obligatoriamente a todos los estudiantes de secundaria, su interés es más variado, con temas de mayor y menor interés. En España, como la sociología es una asignatura opcional en algunas orientaciones del bachillerato, aparentemente, el interés de los estudiantes es más generalizado, lo que refleja las elecciones que ellos hacen en el sistema educativo.

Sin embargo, a pesar de todas estas diferencias, los profesores de Brasil y España reafirman la relevancia de la sociología para la educación de los estudiantes, principalmente a partir del desarrollo de una percepción crítica de la realidad social. En este sentido, la sociología escolar parece ser una de las principales herramientas para pensar sobre la sociología pública (DeCesare, 2009), y para expandir su debate a audiencias no académicas.

REFERENCIAS

- Alonso, R. F. (2020). La difícil coordinación en la enseñanza de la Sociología. *Revista Española de Sociología*, 29 (2), 401-409. DOI: <http://dx.doi.org/10.22325/fes/res.2020.23>.
- Bodart, C. N.; Azevedo, G. C. y Tavares, C. S. (2020). Ensino de Sociologia: processo de reintrodução no Ensino Médio brasileiro e os cursos de Ciências Sociais/Sociologia (1984-2008). *Debates em Educação*, 12 (27), 214-235. DOI: <http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n27>
- DeCesare, M. (2005). 95 years of teaching high school sociology. *Teaching Sociology*. 33 (3), 236-251.
- DeCesare, M. (2009). Presenting Sociology's Four «Faces»: Problems and Prospects for the High School Course. En: V. Jeffries (Ed.) *Handbook of Public Sociology* (pp. 187-204). Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.
- Díaz Catalán, C., Luxán, A. y Navarrete, L. (2016). Los sociólogos ante el mercado de trabajo. *Revista Española De Sociología*, 25 (3), 45-71. DOI: <https://doi.org/10.22325/fes/res.2016.7>
- Fernández, M. T. V. (2020). Algunas reflexiones sobre la situación del grado en Sociología en España. *Revista Española de Sociología*, 29 (2), 411-418. Doi: <http://dx.doi.org/10.22325/fes/res.2020.24>
- Gómez-Carrasco, C. J., López-Facal, R. y Rodríguez-Medina, J. (2019). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales en revistas españolas de Ciencias de la Educación. Un análisis bibliométrico (2007-2017). *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 37, 67-88. DOI:10.7203/DCES.37.14440
- Meucci, S. (2011). *Institucionalização da Sociologia no Brasil: primeiros manuais e cursos*. São Paulo: Hucitec; Fapesp.
- Moraes, A. C. (2011). Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. *Cadernos CEDES*, 31 (85), 359-382. DOI: 10.1590/S0101-32622011000300004
- Mucchielli, L. (2001). O nascimento da sociologia na universidade francesa (1880-1914). *Revista Brasileira de História*. 21 (41), 35-54.
- Neira, T. R. (1979). La enseñanza de la sociología en el bachillerato. *Revista de bachillerato*. (12), 48-53.
- Oliveira, A. (2013). Revisitando a história do ensino de Sociologia na Educação Básica. *Acta Scientiarum. Education*, 35(2), 179-189. DOI: 10.4025/actascieduc.v35i2.20222
- Oliveira, A. (2020). La enseñanza de las Ciencias Sociales en Brasil hoy. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 7, 207-222. DOI: 10.17398/2531-0968.07.207
- Oliveira, A. (2021a). En busca de una didáctica de la sociología: aportes desde la educación secundaria brasileña. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, (40), 21-34. DOI: 10.7203/DCES.40.17651.

- Oliveira, A. (2021b). Máster para la formación de profesores en Ciencias Sociales en Brasil y España: algunos elementos comparativos. *Revista Española De Educación Comparada*, (39), 271–284. DOI: 10.5944/reec.39.2021.27739.
- Oliveira, A. (2021c). Reading the world through the educational curriculum: The Social Sciences curriculum in Brazil in the context of the rise of conservatism. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 14 (2), 1-16. DOI: 10.5565/rev/jtl3.948.
- Oliveira, A., Binsfeld, W., & Trindade, T. (2018). A reforma do ensino médio e suas consequências: o que pensam os professores de sociologia?. *Revista Espaço do Currículo*, 11 (2), 249–259, 2018. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2018v2n11.36073.
- Pagès, J. (2002). Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: el currículo y la didáctica de las ciencias sociales. *Pensamiento Educativo*, 30, 255-269.
- Raizer, L., Caregnato, C. E., Mocelin, D. G., & Pereira, T. I. (2017). O ensino da disciplina de Sociologia no Brasil: diagnóstico e desafios para a formação de professores. *Revista Espaço Acadêmico*, 16 (190), 15-26.
- Santisteban, A. y Pagès, J. (2007). La educación democrática de la ciudadanía. Una propuesta conceptual. En R. M^a Ávila Ruiz; J. R. López Atxurra; E. Fernández de Larrea. (eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 353-367). Bilbao: AUPDCS.
- Silva, I. F., Alves Neto, H. Fy Vicente, D. V. (2015). A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015. *Ciências Sociais UNISINOS*, 51 (3), pp. 331-342. DOI: 10.4013/csu.2015.51.3.10
- Weber, S. (1996). *O Professor e o papel da educação na sociedade*. Papirus: Campinas.

UNNES

LA PINTURA Y LA DIDÁCTICA MUSEOGRÁFICA DEL PATRIMONIO HISTÓRICO ARTÍSTICO: EL MUSEO DE LA FUNDACIÓN GREGORIO PRIETO

PAINTING AND MUSEOGRAPHIC DIDACTICS OF THE HISTORICAL ARTISTIC HERITAGE: THE MUSEUM OF THE GREGORIO PRIETO FOUNDATION

Javier GARCÍA-LUENGO MANCHADO

Resumen

Las siguientes páginas plantean un recorrido a través de la presencia del patrimonio histórico artístico en las obras de Gregorio Prieto (1897-1992) que podemos descubrir en el Museo de la Fundación que lleva su nombre en Valdepeñas, Ciudad Real. Asimismo, además de analizar la importancia que para el estudio patrimonial tiene la iconografía del citado pintor, se establecen algunas líneas de trabajo desde el punto de vista de la didáctica museográfica.

Palabras claves

Gregorio Prieto, Museo, Museografía, Didáctica, Generación del 27.

Abstract

This article proposes a journey through the presence of the artistic historical heritage in the work of Gregorio Prieto, which we can discover in the Museum of the Foundation that bears his name in Valdepeñas, Ciudad Real. In addition to analyzing the importance of Prieto's artistic iconography for the study of heritage, some lines of work will be proposed from the point of view of museographic didactics.

Key words

Gregorio Prieto, Museography, Museografía, Didactic, Generation of 27.

Javier GARCÍA-LUENGO MANCHADO.  0000-0001-5044-5671

Universidad Internacional de Valencia. Valencia, España.

Correo electrónico: javier.garcialuengo@campusviu.es.

Doctor en Historia del Arte por la Universidad de Salamanca (2006), habiendo obtenido Premio Extraordinario de Doctorado. Ha realizado estancias de docencia e investigación en las universidades de Anáhuac de Méjico, Cergy-Pontoise de París, Évora, Lyon 2 y Londres. Ha sido profesor en las universidades de Salamanca y Carlos III; en la actualidad lo es de la Internacional de Valencia y de la Escuela Universitaria de Artes TAI (U. Rey Juan Carlos). Es miembro del patronato de la Fundación Gregorio Prieto.

Recepción: 10/XII/2020

Revisión: 29/II/2021

Aceptación: 04/III/2021

Publicación: 30/IX/2021

LA PINTURA Y LA DIDÁCTICA MUSEOGRÁFICA DEL PATRIMONIO HISTÓRICO ARTÍSTICO: EL MUSEO DE LA FUNDACIÓN GREGORIO PRIETO

1. INTRODUCCIÓN. APROXIMACIÓN A LA TRAYECTORIA DE GREGORIO PRIETO

Gregorio Prieto nació el 2 de mayo de 1897 en Valdepeñas, Ciudad Real, mismo lugar donde moriría el 14 de noviembre de 1992. Entre ambas fechas el creador manchego desarrolló una extraordinaria producción que comprende diferentes disciplinas: pintura, dibujo, collage o fotografía. Asimismo, sus múltiples viajes y estancias en el extranjero le permitieron conocer y asimilar ciertas influencias de las vanguardias más relevantes del siglo XX, destacando su contacto con el cubismo, el surrealismo, la metafísica, el arte pop o el postismo (Salazar, 1997).

A muy corta edad, Prieto se trasladaría junto con su familia a Madrid, sintiendo tempranamente la vocación artística, lo que le llevaría a matricularse en 1915 en la Escuela de Bellas Artes de San Fernando, donde comenzaría a trabajar en una serie de paisajes de clara progenie impresionista. Es por entonces cuando inició su amistad y contacto estético con importantes miembros de la Generación del 27, siendo Gregorio Prieto el pintor más destacado de este grupo. Sobresale a este respecto su relación con García Lorca, Rafael Alberti, Luis Cernuda, Vicente Aleixandre, Concha Méndez o Rosa Chacel.

En 1925, gracias a una beca de la Junta de Ampliación de Estudios, efectuó una estancia de estudios en París, afianzándose su vinculación con el postcubismo, tendencia con la que

ya venía trabajando desde 1922. Poco tiempo después, en 1928, logra un pensionado para la Academia de España en Roma, en la cual permanece hasta 1933. Además de Roma, el pintor valdepeñero realizó diferentes viajes por Grecia, Francia, Dinamarca y Alemania.



Figura 1. *Retrato de Federico García Lorca, 1936. Fundación Gregorio Prieto.*

Huyendo de la Guerra Civil, desde 1937 Prieto se asienta en Inglaterra, formando parte de la

notable colonia de intelectuales españoles allí exiliados, como es el caso de sus buenos amigos Jiménez Fraud, Natalia de Cossio, Martínez Nadal, Salvador de Madariaga o el ya citado Luis Cernuda. En este periodo, el artista se dedicará especialmente al retrato y al dibujo, disciplina esta en la que despuntó como uno de los principales representantes del arte contemporáneo en España, gracias a su virtuosismo para la fluidez lineal de progenie *neingresca* (García-Luengo, 2016).

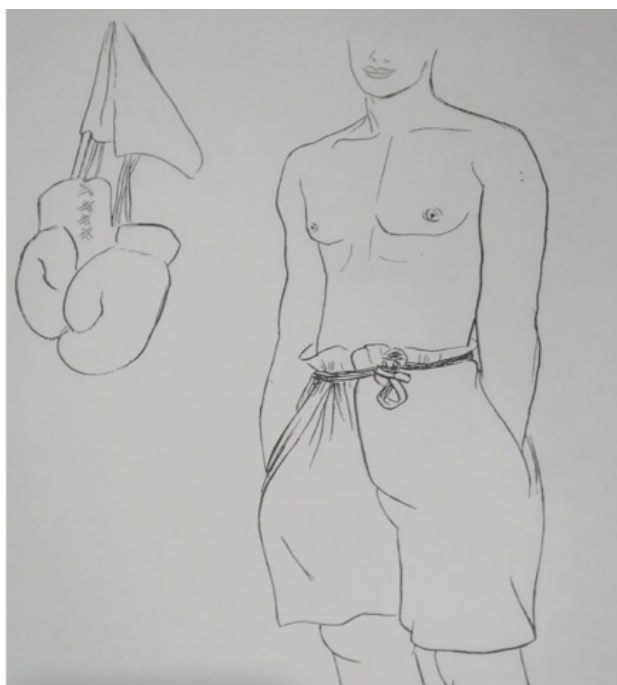


Figura 2. *Boxeador*, c. 1940. Fundación Gregorio Prieto.

En 1950 regresa definitivamente a España, estableciéndose en Madrid. Comenzó en este momento un periodo de actividad febril, que le llevó a recorrer buena parte del país, dibujando y pintando sus ciudades y rincones más destacados. En este periodo Prieto sería representante de un arte renovado, pues sus cuadros se caracterizan por una personal visión fovista de la realidad, vinculándose además a movimientos de vanguardia como el postismo (Pont, 1987).



Figura 3. *Molinos de Consuegra*, c. 1951. Fundación Gregorio Prieto.

Ya en los sesenta, el autor manchego, siempre atento a las novedades artísticas, a través de sus *popares* ofreció una visión castiza del pop norteamericano. Por otra parte, desarrolló una prodiga labor bibliográfica y expositiva, que culminaría al alcanzar uno de sus mayores sueños: legar toda su obra e importante archivo a España de la mano de la Fundación que lleva su nombre.

2. LA FUNDACIÓN GREGORIO PRIETO Y SU MUSEO

En efecto, durante toda su vida, uno de los grandes anhelos de Gregorio Prieto fue la creación de una institución que se encargara de conservar y difundir su importante legado artístico. Con tal fin, a lo largo de su trayectoria, el creador veintisietista se reservó aquellas obras que consideraba más importantes y notables, además de atesorar una gran colección de arte contemporáneo, así como de tallas y esculturas de arcángeles y de palomas del Espíritu Santo. Aquel sueño se hizo realidad el 12 de marzo de 1968, cuando el propio pintor constituyó su Fundación

en la supuesta cueva-prisión de Cervantes en Argamasilla de Alba, Ciudad Real.

El siguiente paso en la creación del Museo de la Fundación Gregorio Prieto, consistió en la adquisición de una céntrica casa solariega en el número 57 de la calle Pintor Mendoza de Valdepeñas, Ciudad Real, localidad natal del artista. Este palacete, datado entre los siglos XVII y XVIII, debió pertenecer a un caballero de la Orden de Santiago, a juzgar por las armas que blasonan el escudo de la fachada así como en las zapatas del patio central. El edificio pasó después por diferentes propietarios, entre ellos la Duquesa viuda de Bailén (García-Luengo, 2018, pp. 6-7).

La primera fase de la construcción del Museo se centró en los correspondientes trabajos de rehabilitación. Este ámbito queda conformado por el zaguán y un patio columnado de doble piso, alrededor del cual se distribuyen las diferentes galerías. En tal contexto llama la atención su antigua bodega, habilitada como original espacio expositivo. Esta primera fase del museo quedó abierta al público el 13 de mayo de 1987.

Poco tiempo después, se levantó un amplio inmueble en un solar anexo a la vetusta casona. La construcción de nueva planta se estructura mediante áreas diáfanas articuladas a través de paneles expositivos. La segunda fase se inauguró el 19 de febrero de 1990, mismo año en que Prieto ingresó como miembro de honor en la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando.

Constituyen los fondos del museo más de cinco mil obras de Gregorio Prieto, de las cuales se exhiben una selección de las más representativas de sus diferentes épocas, además de creaciones de otros artistas, entre los que se encuentran los premiados en el Certamen Nacional de Dibujo Gregorio Prieto, que la Fundación convoca desde 1991. Junto a ello, destacan asimismo las colecciones de tallas de arcángeles y de palo-

mas del Espíritu Santo, esculturas, según se ha dicho, a las que tan aficionado fue el pintor que da nombre a este museo (García-Luengo, 2018, pp. 6-7).

3. EL PATRIMONIO HISTÓRICO ARTÍSTICO EN EL MUSEO DE LA FUNDACIÓN GREGORIO PRIETO

¿Por qué en este museo es tan importante el patrimonio histórico artístico desde un punto de vista didáctico y por qué la pintura de Gregorio Prieto es fundamental a este respecto? El creador veintiesetista siempre mostró un extraordinario interés y una sensibilidad muy especial por los testimonios culturales que de otros tiempos habían llegado hasta entonces, de tal modo que buena parte de sus óleos, pero también fotografías, collages y dibujos, se inspiran en múltiples motivos iconográficos que perpetúan monumentos, edificios, esculturas y obras artísticas del pasado que incluso, en el transcurrir del tiempo, han desaparecido o se han modificado, de manera que la producción de nuestro pintor se convierte en documento estético de dicho patrimonio.

Cabe destacar que en la actualidad se está trabajando en un proceso de modernización y actualización del museo; pudiéndose adelantar que tanto el patronato como el comité ejecutivo de la Fundación Gregorio Prieto están abordando un nuevo plan museológico. El renovado discurso se centrará básicamente en un desarrollo cronológico de las diferentes etapas que jalonan la rica, compleja y dispar trayectoria de Prieto. Tal criterio obedece a la posibilidad de ofrecer un recorrido lo más claro y pedagógico al visitante, de modo que se pueda tener una visión precisa de un artista que vivió en tantos lugares, que se relacionó con tantas vanguardias y que abordó tan diferentes disciplinas; todo ello contextualizado en la historia y el arte de los años que le tocó vivir, pues no olvidemos que Prieto y su arte fueron testigos de los momentos más relevantes de la pasada centuria, como su

LA PINTURA Y LA DIDÁCTICA MUSEOGRÁFICA DEL PATRIMONIO HISTÓRICO

Javier GARCÍA-LUENGO MANCHADO

vinculación con la Generación del 27, su paso por el París de las vanguardias, la Italia de entreguerras, la España de la Guerra Civil, y más adelante, de la transición, o la Inglaterra de la Segunda Guerra Mundial.

En el referido plan museográfico y en el correspondiente recorrido expositivo brillará con luz propia la importancia que el patrimonio histórico artístico tiene en la producción del pintor manchego como motivo iconográfico, según ya se ha señalado. Tal discurso resulta esencial respecto a la didáctica del patrimonio, así como para la promoción de su estudio y conservación.

En este sentido, y en el contexto del presente artículo, sobresalen tres motivos fundamentales.

1°. El discurso expositivo del Museo de la Fundación Gregorio Prieto nos demuestra cómo el patrimonio histórico artístico ha continuado siendo un motivo de inspiración estética, hallándose en él nuevos referentes para la modernidad y la renovación creativa. Desde un punto de vista didáctico, este factor resulta muy útil en los estudiantes de cualquier enseñanza vinculada a disciplinas como la historia o el ámbito de las bellas artes, al permitir establecer un nexo de unión entre el pasado y el presente (Luelmo 2007).



Figura 4. Vista general de una sala del Museo de la Fundación Gregorio Prieto. Fundación Gregorio Prieto.

LA PINTURA Y LA DIDÁCTICA MUSEOGRÁFICA DEL PATRIMONIO HISTÓRICO

Javier GARCÍA-LUENGO MANCHADO

2º. La inquietud de Gregorio Prieto por el arte clásico, pero también en general por las obras arquitectónicas, pictóricas o escultóricas de referencia de cualquier otro periodo histórico, hizo que tales testimonios formen un componente iconográfico esencial en su trayectoria; de hecho, su arte perpetuó múltiples ejemplos patrimoniales de los muchos lugares en los que vivió y a los que viajó, bien fuese de la propia España, como de Italia, Inglaterra, Grecia, etcétera. De este modo, la producción del pintor veintisietista contribuye a legar a generaciones futuras el testimonio de un patrimonio que a veces ha desaparecido o se ha modificado sustancialmente (Batista, 2005). Es decir, el arte de Prieto puede ser utilizado como herramienta didáctica de documentación patrimonial.

3º. El afán compilador de Prieto le permitió conformar un importante archivo, el cual custodia el notable epistolario mantenido con los más destacados poetas y artistas de la España del siglo XX, especialmente de la Generación del 27; como es el caso de Aleixandre, Cernuda, Lorca o Alberti, de estos dos últimos además el museo conserva algunas excepcionales pinturas y dibujos. A partir de este patrimonio documental y archivístico, la Fundación Gregorio Prieto se convierte en piedra angular para el estudio de tal movimiento literario e intelectual, que ya promovió en vida el propio pintor manchego (Prieto, 1977). El hecho de que se haya digitalizado tal acervo permite consultas online que facilitan el trabajo tanto a cualquier estudiante como a los investigadores en general¹.

Por lo que al primer punto respecta, es decir, el valor del patrimonio histórico para alimentar la creación contemporánea, es algo que hallamos especialmente en las obras expuestas en el museo que comprenden el pensionado de Gregorio Prieto en la Academia de España en Roma, entre 1928 y 1933. Este aspecto resul-

ta fundamental desde la didáctica patrimonial, sobre todo para los estudiantes más jóvenes, pues tal concepto les permite evidenciar que el patrimonio heredado, lejos de ser algo perdido en el tiempo, siempre está de plena actualidad, siendo su estudio, inspiración y reformulación, cuestiones básicas en la conformación plena del discurso humanístico actual (Luelmo 2007).

El contacto del creador manchego con el mundo clásico marcaría un antes y un después en su ulterior devenir. Los años pasados en Roma, lejos de «encauzar» la trayectoria de este pintor hacia unos cánones más conservadores o anclados en el clasicismo decimonónico, Prieto, ya por entonces considerado como pintor de vanguardia, y según ha señalado Carlos Treviño (2016), halló en las ruinas clásicas y en su escultura unas referencias de modernidad que pondrá al servicio de un discurso homoerótico y surrealista absolutamente innovador.

Cabe destacar a este respecto, que la precitada beca en la Academia de España en Roma no sólo implicaba la permanencia en la capital italiana, sino que obligaba a viajar a los estudiantes dos años por toda Europa. Prieto aprovechó esta posibilidad de un modo extraordinario, recorriendo Francia, Alemania, norte de Europa hasta llegar al círculo Polar; de la misma manera que visitó buena parte de la cuenca del Mediterráneo, recalando en Sicilia y Grecia. Todas estas experiencias se tradujeron en un conocimiento directo del surrealismo que había iniciado su singladura en 1924 de la mano del consabido manifiesto de André Bretón, pero también con el mundo clásico, tanto romano como griego. Y es aquí donde el patrimonio de aquella cultura adquiere ese lenguaje de modernidad, como apreciamos en sus obras inspiradas, por ejemplo, en las ruinas y monumentos clásicos de Sicilia.

1. Este archivo se puede consultar a través del siguiente enlace: <https://gregorioprieto.org/archivo/>



Figura 5. *Ruinas de Taormina*, 1930. Museo Reina Sofía.

En efecto, a partir de la revisión que Prieto hace del rico patrimonio clásico de aquella isla, nos ofrece una visión donde la antigüedad se funde con el surrealismo y la homoerótica, como apreciamos en las diferentes versiones que ejecutó del teatro de Taormina. Pareciera que el silencio de aquellos sillares, columnas y construcciones –que nos recuerdan lo que fue y ya no es–, resultara el marco idóneo para que el artista proyectase sus anhelos y sueños sexuales, protagonizados por personajes de cierta ambigüedad, como son los maniquís o los marineros, figuras vinculadas secularmente a la libertad sexual, como así lo vieron también Jean Cocteau

en su *Libro blanco*, de 1928, o más tarde Jean Genet en *Querelle de Brest*, en 1947.

Ruinas de Taormina (1930, Museo Reina Sofía) no deja de ser un encuentro afortunado y misterioso que también hallamos en otro ámbito de vestigios clásicos como es Pompeya, cuyos lupanares solos y abandonados alimentaron asimismo el peculiar surrealismo de Prieto.

No sólo las ruinas de la antigüedad grecorromana, también la estatuaria fue inmortalizada por los pinceles del creador veintisietista; de tal manera que además de perpetuar y difundir

tal patrimonio, Prieto nos pone ante las posibilidades que dicho patrimonio artístico significa en los procesos creativos contemporáneos, sin que tales discursos se tengan que plegar a un manido clasicismo decimonónico.



Figura 6. Ilustración para el Homenaje al Auriga de Delfos, 1932. Fundación Gregorio Prieto.

Es lo que acontece con las múltiples representaciones que el pintor consagró al Auriga de Delfos, una escultura de la que bien podemos decir que se enamoró, por la que profesó un auténtico fervor y que llegaría a convertirse de nuevo en un referente erótico pleno de referencias surrealistas. A este respecto el propio artista escribió:

...dibujo algo en la cabeza que hice del natural del Auriga de Delfos, esto me hace transportar-

me a ver la estatua divina y no sé que me pasa a su recuerdo, pues esta estatua es la más hermosa emoción de arte que existe y la beso y la beso, y quizá soñaré con ella y me marcharé con ella, pues no conozco nada más allá de pasión, heroicidad, misterio, fuerza, reposo, abstracción de la material, belleza física, ojos borrachos de ideal de gloria y cuerpo más allá de lo angelical bajo una columna de bronce (AFGP², 29/2).

Todo lo hasta aquí expuesto sucintamente demuestra cómo el patrimonio histórico no sólo alienta la producción contemporánea, sino hasta qué punto el empleo de tales referencias por parte de nuestro pintor también nos lleva a la didáctica de la visibilidad y la igualdad LGTBI+ (Fernández, 2017).

Junto a ello, se ha aludido a cómo la creación de Prieto es un auténtico documento para estudiar el patrimonio desaparecido. El pintor manchego se caracterizó por sus múltiples viajes y por el fenómeno de ensimismamiento que le producía conocer una nueva ciudad, un nuevo país o una nueva cultura.

Por ello, pincel o lapicero en mano, el creador veintiesetista se apresuraba a inmortalizar aquellos rasgos diferenciadores del lugar en cuestión, bien fuese su paisaje, su paisanaje, su cultura y, por supuesto, su patrimonio. De ello dan buena cuenta tantos paisajes al óleo que efectuó en sus años en Inglaterra, con una especial atención a las ciudades universitarias de Oxford y Cambridge; aunque todo ello se intensificaría más, si cabe, cuando después de tantos años fuera de España, regresara definitivamente a su país en 1950.

En efecto, desde este momento Gregorio Prieto se dedicó a viajar a lo largo y ancho de España, recreando el patrimonio de los pueblos y ciudades más sugerentes. Así, destaca su impor-

2. AFGP: Archivo de la Fundación Gregorio Prieto.

tante labor bibliográfica, publicando cuadernos de dibujos consagrados a ciudades como Sevilla, Santander, Salamanca, Tarragona, Madrid, Granada o incluso libros de viajes propiamente dichos, como es *Por tierras de Extremadura* (1955) o *Por tierras de Isabel la Católica* (1951), donde junto a ilustraciones y dibujos describe la sensación y emoción que el propio pintor sintió ante la contemplación de, por ejemplo, los Toros de Guisando, el Castillo de la Mota y un largo etcétera. En las ilustraciones de estas publicaciones hallamos el gran dibujante que fue Gregorio Prieto, sobre todo a la hora de desarrollar una línea fluida tremendamente personal de corte *ingresco*.

Por lo que a pintura se refiere, los cuadros de este periodo se basarán en la recreación de tal patrimonio histórico artístico mediante el empleo de un color intenso de gruesos empastes, contextualizándose en el llamado fovismo ibérico, como si tal intensidad cromática recrease la alegría y emoción del reencuentro de Prieto con su país, recuperando con vivacidad la luz española, tan lejana a las brumas británicas.

Es en este momento, básicamente entre la década de los cincuenta y primer lustro de los sesenta, cuando realiza series como las dedicadas a la escultura íbera; donde se recrean los ya citados Toros de Guisando, la Dama de Elche, la Dama del Cerro de los Santos, la Bicha de Balazote, etc. Todo ello, además, lo efectúa desde una perspectiva identitaria, es decir la exaltación de este patrimonio como elemento consustancial a la cultura española.

Es en este contexto donde también se ubica la campaña de Gregorio Prieto en pro de los molinos de viento (Prieto, 1966). A partir de su experiencia manchega, Prieto lucharía por la conservación y reconstrucción de estos monumentos. A ello dedicaría pinturas, dibujos e

incluso dos libros, amén de conferencias, exposiciones, artículos, etc.

Todo esto se evidencia en los diferentes óleos consagrados a los molinos de Consuegra, a través de los cuales podemos constatar el proceso de reconstrucción que promovió el propio artista. A Prieto también se le debe la preservación de otros conjuntos molineros, como los de Mota del Cuervo, o el hecho de que su localidad natal le regalase uno de nueva planta. Por tanto, mediante la obra de este autor apreciamos cómo su interés por el patrimonio heredado no sólo fue un motivo estético, sino que siempre constituyó una apuesta personal respecto a su conservación y restauración, también del arte y la cultura popular.

El último aspecto que abordamos en este artículo es el importante legado que la Fundación Gregorio Prieto posee en su archivo y el acervo general vinculado a la Generación del 27, en la que se inscribe Gregorio Prieto. Su vinculación se debe no sólo a la importante amistad mantenida con algunos de sus representantes más destacados, sino por compartir con ellos las mismas inquietudes estéticas, como la homoerótica o su afán renovador, encontrando la modernidad en la tradición (García-Luengo, 2016). De la misma manera que García Lorca en su *Romancero Gitano* de 1928 descubriría ciertos guiños vanguardistas a partir de una forma tan tradicional como el romance, Prieto, por ejemplo, hallará en el paisaje de su Mancha natal referencias postcubistas.

Nuestro pintor guardó la correspondencia mantenida con buena parte de los veintisietistas – también con otros grandes escritores del XX–, y recopiló distintos testimonios de dicha amistad, como dibujos, que a veces se incluían en las propias cartas. A partir de este acervo, el pintor manchego fue un gran impulsor del patrimonio legado por aquellos poetas, a través de exposi-

LA PINTURA Y LA DIDÁCTICA MUSEOGRÁFICA DEL PATRIMONIO HISTÓRICO

Javier GARCÍA-LUENGO MANCHADO

ciones o de la publicación de libros como *Cernuda en Línea* (1981) o *Lorca en color* (1969). En ellos, Prieto no sólo recogía experiencias comunes, sino que reproducía parte de esas cartas, dibujos, dedicatorias, etc., custodiadas en su archivo. También, en este sentido, cabe destacar que el valdepeñero, muy poco tiem-

po después del asesinato de Lorca, se dedicó a promover la obra del granadino, primero en Inglaterra (Prieto, 1939) y después en España, a través de diferentes actividades, de hecho la Fundación Gregorio Prieto posee una de las mejores colecciones de dibujos del malogrado dramaturgo.



Figura 7. *Paisaje de Campo de Criptana, c. 1927. Fundación Gregorio Prieto.*

4. CONCLUSIONES

En resumen, y a modo de conclusión, podemos decir que la trayectoria de Gregorio Prieto, tan bien recogida y representada en el Museo de su Fundación y que ahora está en pleno proceso de actualización, nos ofrece un recorrido por diferentes aspectos del patrimonio artístico, que pueden y deben ser abordados desde su didáctica en relación con el fenómeno de la creación y la creatividad. Aquí sólo se han destacado algunas de estas referencias y de tales posibilidades, pero, sin lugar a dudas, la riqueza del legado de esta institución, gracias a la trayectoria de Gregorio Prieto, nos ofrece recorridos didácticos de plena actualidad, abiertos a su investigación y a nuevas propuestas pedagógicas.

AGRADECIMIENTOS

A la Fundación Gregorio Prieto por la reproducción de las imágenes.

BIBLIOGRAFÍA

- Batista, M.^a V. (2005). Educación artística y patrimonio. *Arsdidás. Innovación y desarrollo de la educación por medio del arte y el patrimonio* 2, 29-36.
- Fernández Paradas, A. (2017). Patrimonios invisibles. Líneas de investigación desde la perspectiva de género y la recuperación de la memoria LGTB. *Vivat Academia. Revista de comunicación*, 144, 115-137.
- García-Luengo, J. (2016). *Gregorio Prieto (1897-1992). Vida y obra*. Fundación Gregorio Prieto.
- García-Luengo, J. (2018). *El Museo de la Fundación Gregorio Prieto en 30 obras*. Fundación Gregorio Prieto.
- Luelmo, Museos y facultades de bellas artes: didáctica para un reencuentro. *Arte, individuo y sociedad*, 19, 135-154.
- Prieto, G. (1951). *Por tierras de Isabel la Católica*. Plenitud.

- Prieto, G. (1955). *Por tierras de Extremadura*. Plenitud.
- Prieto, G. (1966). *Molinos*. Editora Nacional.
- Prieto, G. (1969). *Lorca en color*. Editora Nacional.
- Prieto, G. (1974). *Lorca y la Generación del 27*. Biblioteca Nueva.
- Prieto, G. (1981). *Cernuda en Línea*. Biblioteca Nueva.
- Prieto, G. (1939). *Lorca as a painter*. Alexander Moring Press.
- Salazar, M.^a J. (1997). Gregorio Prieto en las Vanguardias. En Salazar, M.^a J. (coord.), *Gregorio Prieto en las Vanguardias* (pp. 11-15). Junta de Comunidades Castilla La Mancha.
- Pont, J. (1987). *El Postismo. Un movimiento estético-literario de vanguardia*. Ediciones del Mall.
- Treviño, C. (2016). *Fuentes grecolatinas en la iconografía homoerótica de la obra de Gregorio Prieto (1927-1937)*. Universidad Complutense.



Figura 8. *Luna de miel en Taormina, c. 1935. Fundación Gregorio Prieto.*

ENTRE ARTE, HISTORIA Y HOMBRES: LA REPRESENTACIÓN DE LA MUJER EN LA INDUSTRIA DE LOS VIDEOJUEGOS

BETWEEN ART, HISTORY AND MEN: THE REPRESENTATION OF WOMEN IN THE GAME INDUSTRY

Alba Patricia CANTÓN BORREGO

Resumen

Introducción: La presente investigación tiene la finalidad de mostrar y analizar cómo han sido representadas las mujeres ilustres de la historia de la humanidad, en aquellos videojuegos que tienen una temática histórica.

Método: La metodología utilizada va a ser de tipo documental y hermenéutica, apoyada en una revisión bibliográfica para aportar y comparar información sobre el tema a tratar.

Resultados: La industria objeto de estudio, cuenta con un buen número de videojuegos de temática histórica. Entre ellos se puede encontrar una de las sagas más importantes no solo de este género, sino de esta industria, como es, «Assassin's Creed». Esta serie de videojuegos, ha llegado a ser utilizada, incluso, como herramienta para la enseñanza en el aula. Sin em-

bargo, aunque en los videojuegos se plasman sucesos que han tenido lugar en la historia, habría que analizar como de veraces son estos hechos a la hora de incluir a personajes femeninos, como podrían ser «Las Brujas de la Noche», o, si, por el contrario, el género femenino sigue estando invisibilizado e, incluso, sexualizado.

Conclusiones: La introducción de mujeres, en estos videojuegos, suele estar acompañada de críticas, sobre todo, si no aparecen sexualizadas. Además, entre los diferentes usos didácticos, que se les ha dado a estos productos, no se ha contemplado las posibilidades educativas que tienen a la hora de enseñar en materia de igualdad de género.

Palabras claves

Videojuegos, Mujeres, Sexualizado, Educativas, Temática histórica.

Alba Patricia CANTÓN BORREGO.  0000-0003-3957-3247

Universidad de Granada. Correo electrónico: patriiciacb9@gmail.com.

Graduada en Educación Primaria de la Universidad de Granada y Máster en Análisis Crítico de las Desigualdades de Género e Intervención Integral en Violencia de Género en la Universidad de Jaén, investigadora de didáctica de las capacidades educativas de los videojuegos y de la representación del género femenino en este ámbito.

Recepción: 02/VIII/2021

Revisión: 04/VIII/2021

Aceptación: 07/VIII/2021

Publicación: 30/IX/2021

ENTRE ARTE, HISTORIA Y HOMBRES: LA REPRESENTACIÓN DE LA MUJER EN LA INDUSTRIA DE LOS VIDEOJUEGOS

Abstract

Introduction: This paper is aimed at showing and analyzing how historical, illustrious women have been portrayed in history-themed video games.

Method: The methodology followed has been documentary and hermeneutic, supported by a literature review to provide and compare information on the topic covered.

Results: The industry under study has a great number of video games based on history. Among others, we can find one of the most important series not only in its genre, but also in its field: Assassin's Creed. This video game series has even been used as an educational resource in the classroom. Nonetheless, although video games feature historical events, it would

be appropriate to analyze to what extent they remain accurate when it comes to including female characters, such as «The Night Witches», or, on the contrary, whether the female gender still remains invisible or even sexualized.

Conclusions: The introduction of women in these video games is often accompanied by criticism, especially if they are not sexualized. Furthermore, among the various educational uses these products have been given, the educational potential of gender equality has not been considered.

Key words

Video games, Women, Sexualized, Educational, History-themed.

1. INTRODUCCIÓN

El trabajo que se presenta a continuación versa sobre cómo han sido representadas las mujeres ilustres de la historia en aquellos videojuegos que tienen por temática recrear acontecimientos que ocurrieron en las diferentes épocas de la historia, dando respuesta a cuestiones como, por ejemplo, ¿Cómo han sido representadas?, ¿Se le ha dado a la mujer el mismo trato que a los personajes masculinos? ¿Existe una sexualización de los personajes femeninos?

Así pues, hay que hacer hincapié en el problema que lleva aconteciendo a las sociedades desde hace años, en cuanto a los medios de comunicación y el papel que se le da al género femenino, ya que, los logros y descubrimientos que la mujer ha ido consiguiendo a lo largo de la historia han estado a la sombra del hombre, llegando, incluso, a no ser reconocidas en ningún momento de sus vidas. Un claro ejemplo, es el hecho de que numerosas escritoras elaboraran sus escritos bajo un seudónimo masculino o con el apellido de sus maridos.

Sin embargo, para comenzar a hablar acerca de cómo ha sido esta representación de la mujer, hay que hacer un recorrido cronológico por los diferentes videojuegos que han sido creados centrados en mostrar, desde una manera lúdica, aquellos sucesos que han ido ocurriendo a lo largo de la historia, como es el caso de «Age of Empires», «Medal of Honor», «Valiant Hearts» o la saga «Assassin's Creed».

Por tanto, la importancia de esta investigación radica en analizar si en aquellos videojuegos, los cuales, en ocasiones, han sido utilizados como herramienta para impartir enseñanza en el aula, como es el caso de la saga Assassin's Creed, les ha otorgado, al género femenino, el lugar que se merece o, por el contrario, ha ayudado a que

se siga invisibilizando a aquellas mujeres que fueron importantes en la historia.

1.1. Objetivos y delimitación del objeto de estudio

El objetivo principal es estudiar la representación de los personajes femeninos históricos en la industria de los videojuegos. Para ello, se plantean las siguientes preguntas de investigación: ¿Existen videojuegos que den visibilidad al papel que tuvo la mujer en la historia?, ¿Cómo ha sido la representación de los personajes históricos femeninos en los videojuegos?, ¿Ha habido críticas por incluir a estas mujeres en estos productos?

Para dar respuesta a las preguntas anteriormente mencionadas, se van a analizar una serie de sagas de videojuegos con temática histórica, como es el caso de «Assassin's Creed: Odyssey», «Assassin's Creed: Brotherhood», «Call of Duty WW II», «Medal of Honor: Underground», «Battlefield V» y «Age of Empires II».

2. MÉTODOS

La metodología utilizada es de tipo documental y hermenéutica, ya que, la investigación se ha basado en la interpretación que se ha tenido de como los videojuegos plasman la representación de la mujer en estos. Además, el proceso de realización de dicho trabajo se basa en la descripción y comparación de dichos videojuegos.

Los videojuegos utilizados para el análisis de los personajes femeninos históricos, han sido: «Age of Empires II», «Call of Duty WWII», «Battlefield V», «Medal of Honor: Underground» (al cual se le conoce, también, con el sobrenombre de «Resistance»), además de la saga «Assassin's Creed», haciendo hincapié en dos de estos

productos, denominados, «Assassin's Creed: Odyssey» y «Assassin's Creed: Brotherhood». Dichos videojuegos han sido escogidos por la controversia que generó la inclusión de personajes femeninos y para visibilizar el hecho de que el número de aquellos que son masculinos es mayor.

La recopilación de los datos se ha llevado a cabo con una revisión bibliográfica en la cual se ha realizado un cribado de información, eligiendo aquella que ha resultado más pertinente para el tema a analizar. De esta manera, se han escogido aquellos artículos y noticias que datan de una fecha cercana a la actualidad y que han generado controversia en la industria de los videojuegos.

Así pues, el objetivo de la revisión bibliográfica ha sido el de identificar, localizar y analizar los documentos que contengan información acerca de la introducción de personajes femeninos históricos en los videojuegos.

Por otro lado, para llevar a cabo dicho análisis se ha tenido que realizar, en primer lugar, un recorrido cronológico de aquellos videojuegos con temática histórica, por medio de la lectura de algunos artículos en revistas online y webs oficiales de videojuegos, como es el caso de «Hobbyconsolas», «Vandal», «3Djuegos», «Ultimagame», «Anaitgames» o, incluso, la «Asociación Española del Videojuego (AEVI)».

Además, se ha hecho uso de una base de datos, denominada «Dialnet», para la búsqueda de artículos especializados en ciencias sociales, educación y género, ya que, esta ofrece un buen número de documentos a la hora de utilizar los descriptores: «genero», «videojuegos», «historia» y «educación». De esta manera, se ha podido verificar aquella información que se tenía en un comienzo y comprobar que se ha escrito acerca del tema a tratar y si se han creado propuestas

educativas para trabajar la perspectiva de género con estos videojuegos.

Para finalizar, los productos que se han escogido para llevar a cabo dicho recorrido cronológico, han sido: «¿Dónde está en el mundo, Carmen Sandiego?», «Civilization», «Age of Empires», «Medal of Honor», «Total War», «Call of Duty: World at War», «Call of Duty: Black Ops», «Battlefield», «Valiant Hearts» y la saga «Assassin's Creed», ya que, existen diferencias entre ellos en cuanto a los acontecimientos ocurridos en la historia que cuentan y a la manera en la que el jugador puede ponerse en la piel del protagonista que vive esas aventuras, es decir, a las mecánicas de juego. De esta manera se proporcionan diferentes visiones acerca de cómo la industria de los videojuegos puede llegar a tratar los distintos sucesos que tuvieron lugar en la historia.

3. RESULTADOS

3.1. La historia como tema central en los videojuegos

Dentro de la industria de los videojuegos, se pueden encontrar aquellos que basan su temática en acontecimientos históricos ocurridos en diferentes épocas de la historia.

El primer videojuego elegido con estas características, se remonta al año 1985 y se titulaba «¿Dónde está en el mundo, Carmen Sandiego?», éste contaba con una protagonista, llamada Carmen Isabela Sandiego, que, aunque no sea el personaje manejado por el usuario, era el más importante, ya que el jugador tenía que buscar a esta criminal por todo el mundo. Fue uno de los primeros videojuegos con carácter educativo, en el que se combinaban historia, geografía y cultura. Su fama fue tal que llegó, incluso, a tener una serie de televisión (Merca2, 2017). Las posibilidades educativas de dicho

producto hicieron que sirviera de ayuda para impartir, desde otra perspectiva, la asignatura de ciencias sociales, además de que se pudieran adquirir valores como el respeto, la cooperación y solidaridad (Pindado, 2005).



Figura 1. Buscando a Carmen Sandiego. Fuente: *Encontramos historia*, 2017.

En la década de los años 90, juegos como «Civilization», en el año 1991 (Civilization, 2016), y «Age of Empires», en el año 1997 (VANDAL, 2018), serán fundamentales, ya que, suponían una nueva forma de jugar. El usuario podía luchar contra leyendas históricas importantes como «Alejandro Magno», «Napoleón» o «Julio César» (Civilization, 2016). El juego se basa, sobre todo, en la estrategia de combate por turnos, en organizar ejércitos y librar batallas de los imperios antiguos teniendo una perspectiva desde arriba, era como si el usuario comandara su propio ejército (Merca2, 2017).



Figura 2. Age of Empires. Fuente: *Jarkendia*, 2021.

Al final de dicha década, «Steven Spielberg», crea una compañía llamada «DreamWorks Interactive», en el año 1995. Este reconocido director colaborará en la creación, en el año 1999 (Ultimagame, 2020), de un juego llamado «Medal of Honor», en el cual el usuario se ponía en la piel de un soldado para recrear la segunda guerra mundial (Merca2, 2017).

Con la llegada del 2000, el mercado de videojuegos ofrece uno denominado «Total War», el cual no tardaría en convertirse en el preferido de los jugadores en PC (Merca2, 2017). A partir de este momento, esta industria empieza a tener, entre las diferentes temáticas que la conforman, la premisa de contar sucesos que ya han tenido lugar en la historia, en especial las guerras bélicas entre los diferentes países, aquellas que marcaron un antes y un después (Rodríguez, 2014). Un ejemplo de ello es, en el 2003, la salida de dos videojuegos, «Battlefield 1942» y «Call of Duty». Tanto uno como otro ponen al usuario en la piel de un soldado en el escenario de la Segunda Guerra Mundial, dicho hecho histórico aparece como protagonista en otras entregas de la saga de este último nombrado como, por ejemplo, «Call of Duty: World at War» (Merca2, 2017).



Figura 3. Battlefield 1942. Fuente: *3Djuegos*, 2021.

ENTRE ARTE, HISTORIA Y HOMBRES

Alba Patricia CANTÓN BORREGO

No obstante, no solo se habla de este acontecimiento bélico, otros hechos, en los que el soldado es el protagonista, en un escenario lleno de balas, muerte y espionaje, también tendrán un importante papel en la industria con títulos como: «Call of Duty: Black Ops», en el año 2010, en el cuál el jugador se encuentra en el campo de batalla de la famosa Guerra Fría y «Valiant Hearts», en el año 2014, con la celebración de uno de los conflictos más importantes de la historia, «La Primera Guerra Mundial». Aunque este último, ofrece una manera de recrear las escenas basándose en la animación, en el formato 2D y dando una experiencia menos realista que los juegos nombrados anteriormente, la historia tiende a ser muy atractiva al presentar cartas y documentos propios de soldados que llegaron a participar en ella (Merca2, 2017).



Figura 4. *Valiant Hearts: The Great War*. Fuente: Nintendo, 2018.

Sin embargo, en la industria de los videojuegos no solo se ha dado un papel principal a esta clase de enfrentamientos bélicos, sino que, como se ha comentado anteriormente, ha habido otros que han tenido protagonismo, como es el caso de la famosa saga de «Assassin's Creed», la cual ha sido capaz de unir en un videojuego la historia con la ficción. Tuvo sus inicios en el año 2007, por la compañía «Ubisoft»¹, y desde entonces no han parado de sacar al mercado juegos. En

estos una persona puede ponerse en la piel de un personaje, desde una perspectiva de tercera persona, con representaciones tan realistas del paisaje y de la arquitectura que parecen ser las originales. Además, el jugador puede recorrer las calles de ciudades como «Jerusalén», luchar contra la «Tercera Cruzada», recorrer los edificios de la «Florenia» de los «Medici» y hablar con «Leonardo Da Vinci», la ciudad parisina del siglo XVIII, en época de la «Revolución Francesa», gobernar un barco y viajar por las aguas del caribe ejerciendo la piratería, recorrer las calles de «Egipto» y de la antigua «Grecia», etc. (Merca2, 2017).



Figura 5. *Assassin's Creed II*. Fuente: Ubisoft, 2011.

A su vez, este videojuego ha sido usado como recurso didáctico para enseñar en las aulas, ya que supone un modo de viajar al pasado sin moverse del asiento y algunos autores lo califican como una interesante estrategia para estudiar la arquitectura de la época, las relaciones sociales de cada una de las etapas que se muestran y para el aprendizaje significativo en el campo de la historia, haciendo así que la visión que se ha tenido cerca de esta industria cambie. Un claro ejemplo de la importancia que, esta saga, tiene en el campo de la docencia es su uso en la enseñanza-aprendizaje del antiguo «Egipto». En la universidad del País Vasco se ha llegado a utilizar dicha saga, concretamente el videojuego

1. Empresa fundada por cinco hermanos en el año 1986. Uno de ellos fue el fundador, también, de Gameloft, una compañía móvil, en el año 1999 (Grandío, 2016)

«Assassin's Creed Origin», para enseñar a alumnos de 1º ESO las asignaturas de Geografía e Historia, en el periodo faraónico. Estos utilizaron una metodología de clase invertida o Flipped Classroom (Bergmann y Sams, 2016) y decidieron utilizar este recurso, ya que pensaron que al usar elementos de la vida cotidiana del alumnado se puede conseguir enseñar de manera lúdica e interesante determinados contenidos de las materias curriculares (Vicent y Platas, 2018).

Además, de que dicha compañía ha llegado a ofrecer visitas virtuales de 360º por monumentos como es el ejemplo de la catedral de «Notre Dame», tras el incendio que acabó con buena parte de ella (Gómez, 2019).

Ahora bien, ¿Cuál es el papel de la mujer en este tipo de videojuegos? ¿Se representan aquellos personajes históricos femeninos del mismo modo que a los masculinos?

3.2. Mujeres ilustres de la historia en los videojuegos

El papel de la mujer a lo largo de la historia ha estado constantemente a la sombra del hombre, como bien se ha comentado anteriormente. Cuando se hablan de descubrimientos, investigaciones, textos, libros, hechos, guerras libradas, conquistas y sucesos importantes que han marcado y cambiado la historia de un pueblo, comunidad, ciudad o país, no suele nombrarse a personajes femeninos, ya sea porque no se les da la suficiente importancia o porque nunca se valoró su trabajo o su presencia en determinados acontecimientos de la historia, y en el caso concreto de la propia industria de los videojuegos se pueden encontrar multitud de situaciones idénticas, como es el caso, por ejemplo, de «Brie Code»², quien sentía que su

trabajo, rodeada de hombres, llegaba a resultar solitario y difícil, por ello llegó a comentar que: durante los primeros cinco años de su carrera, fue la única mujer programadora de cualquier compañía. Por lo que, cuando una persona hace una búsqueda de programadores, difícil es que aparezca el nombre de alguna mujer (Sánchez, 2018).

Y una situación similar parece darse cuando los videojuegos hablan de historia, en éstos se les ofrece un papel protagonista a los hombres, principalmente, presentando a personajes como «Julio César», «Sócrates», «César Borgia», «Barbanegra», «Karl Marx», «Napoleón Bonaparte», entre otros (Sensei, 2018).

Sin embargo, ¿ocurre lo mismo con las mujeres? Pues sí, pero no del mismo modo o con la misma importancia. Una de las primeras apariciones, sería en el videojuego Age of Empires II (1999), en el cual el usuario puede ponerse en la piel de Juana de Arco y comandar un ejército, pero aun aquí, en los mundos virtuales, existe la desigualdad, ya que las apariciones de estas son escasas y en algunas ocasiones pueden llegar a generar críticas debido a su presencia, como es el caso de tres videojuegos que decidieron incluir a las mujeres y, los cuales, van a ser expuestos a continuación.

Aunque esta inclusión dio un aire nuevo a estos productos, no consiguieron la aceptación de todo el público, entre estas producciones podemos nombrar, en primer lugar, «Call of Duty WWII» (2017). Dicho juego está ambientado en la segunda guerra mundial y, en el mismo, se decidió incluir personajes femeninos jugables en sus diferentes modos. Los consumidores de dicha saga tacharon de falsedad histórica a esta entrega, declarando que las mujeres no habían podido participar en este suceso bélico y que

2. Diseñadora principal de las tres entregas del videojuego «Assassin's Creed» y de «Child of Light», también es directora creativa de la empresa «Tru Luv Media». (Ortega, 2018).

ENTRE ARTE, HISTORIA Y HOMBRES

Alba Patricia CANTÓN BORREGO

por ello no podían aparecer en él. La respuesta ante este hecho fue de dos tipos, primero, se comentó que los videojuegos tienen partes que no son reales y partes que sí lo son y esto mismo estaba demostrado con el «modo zombies» que trae esta saga. Y, en segundo lugar, se demostró que hubo implicaciones en la guerra por parte de la población femenina, en países como la Unión Soviética o Gran Bretaña, tanto pilotando aviones como buques. También, que hubo una francotiradora de origen ucraniano que acabó llamándose «El ángel de la muerte» y que existió un grupo femenino que pilotaba bajo el nombre de «Las Brujas de la Noche», las cuales, aterrizaron al régimen nazi (El octavo Historiador, 2007).



Figura 6. Algunas de las mujeres piloto de la aviación Roja. Fuente: Antonio García-Muñoz, 2014.

El segundo videojuego, «Battlefield V»(2018), el cual tuvo críticas por incluir a personajes femeninos, también está basado en conflictos bélicos de la historia y vuelve a la carga con la problemática de que el género femenino³ no estuvo luchando en el frente, que la guerra es «cosa de hombres» y que no se pueden incluir a este

3. Las mujeres sí estuvieron en el frente y ejemplo de ello puede ser el ejemplo de Lyudmila Pavlichenko, una francotiradora ucraniana del Ejército Rojo, nacida en julio de 1916, la cual llegó a formar parte de la División de Infantería, en la Segunda Guerra Mundial. Fue otorgada con la estrella dorada de Heroína de la Unión Soviética en el año 1942 (Villatoro, 2019).

sector en esta, porque su presencia fue nula. Este llegó a contar con una mujer para su portada y, en su trailer, estas eran las protagonistas, lo cual hizo que algunos de los seguidores de dicha saga enloquecieran y la criticaran por semejante insulto hacia ellos (Macías, 2018). El suceso, ocurrido el 23 de mayo de 2018, supuso un cambio en la saga, ya que estaba protagonizada solo por hombres y dio paso a la inclusión de las mujeres. Sin embargo, años atrás, concretamente en el año 2000, otro producto de esta industria, «Medal of Honor: Underground», decidió dar voz a la historia femenina en el mundo bélico y las colocó en el frente, siendo ellas las protagonistas (Jiménez-Alcázar, et al., 2020).



Figura 7. Medal of Honor: Underground. Fuente: Vandal, 2018.

El tercer videojuego, fue de la aclamada saga de videojuegos históricos, «Assassin's Creed», más concretamente en su última entrega, «Assassin's Creed: Odyssey», en el cual, Ubisoft, decidió proponerles a los jugadores un cambio e introducir la posibilidad de elegir un personaje

femenino al comienzo de la aventura. Esto trajo muchas críticas por partes de los consumidores, los cuales comentaron que de este modo no se podía jugar siguiendo los hechos históricos, claro está, estos pasaron por alto muchos otros aspectos que dotaban al juego o, incluso, a la saga de que no contaba todos los sucesos ocurridos en la historia con la veracidad suficiente (Jiménez-Alcázar, et al., 2020).

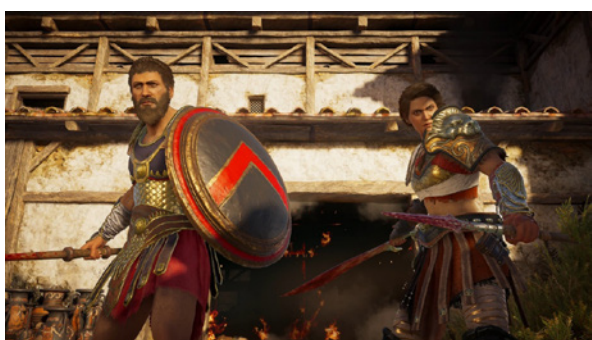


Figura 8. *Assassin's Creed: Odyssey*. Fuente: 3Djuegos, 2018.

La saga aclamada por los consumidores de la compañía Ubisoft, ya había mostrado a personajes femeninos anteriormente, como por ejemplo a «Mary Read», «Lucrecia Borgia», «Caterina Sforza», «Cleopatra» y «Aspasia de Mileto». Estas dos últimas forman parte del elenco de personajes femeninos que aparecen en el juego citado anteriormente, «Assassin's Creed: Odyssey» (2018), pero como se puede comprobar dichos personajes no recibieron críticas. Esto puede deberse a que, como ocurre con «Lucrecia Borgia» y «Caterina Sforza», las mujeres que aparecen en «Assassin's Creed: Brotherhood», están rodeadas por un gran contenido sexista, tanto en las expresiones que utilizan como en los movimientos y diseño (Pérez-Casas, 2016).

Así pues, se llega a la conclusión de que el número de personajes femeninos históricos en esta industria es escaso, además de que solo son incluidos cuando tienen como objetivo agra-

dar la vista de los jugadores. Sin embargo, el asunto cambia si se decide mostrar a mujeres valientes, que no sean objetos sexuales, que desempeñen papeles que, normalmente, son propios del hombre.

3.3. Videojuegos para educar desde una perspectiva de género

Es evidente que los videojuegos pueden tener una función educativa y esto se puede ver reflejado en la famosa saga *Assassin's Creed*, nombrada anteriormente. Con este videojuego los usuarios pueden aprender contenidos asociados con historia, geografía, arte, e incluso arquitectura, e, incluso, llegan a ser un elemento que incita a conocer más de ellos a través de libros o a visitar las localizaciones en las que se ambientan. También, permite adquirir y desarrollar la competencia lingüística, ya que los usuarios pasan la mayoría del tiempo leyendo al recibir las instrucciones que tienen que seguir para poder avanzar en la aventura. Además, ayuda al aprendizaje de algunos idiomas y puede servir para desarrollar distintas habilidades sociales, como relacionarse o trabajar con otras personas.

Sin embargo, se debería incluir la posibilidad de trabajar la igualdad de género por medio de los videojuegos, no obstante, falta la iniciativa de ser usados para ese cometido, aunque muchas empresas intentan ofrecer una diversidad de personajes jugables y no jugables, para así llegar a un público que no tenga distinciones de sexo. Como bien se ha comentado anteriormente, podría usarse la saga *Assassin's Creed*, también, para este cometido. De esta manera, en las aulas se podría analizar el papel de la mujer que se presenta en cada uno de sus videojuegos, ya que, muestran los diferentes periodos históricos que tuvieron lugar en el pasado con un gran porcentaje de veracidad (Jiménez-Alcázar y Rodríguez, 2014).

4. CONCLUSIÓN

El presente estudio ha querido demostrar cómo ha sido la inclusión de los personajes históricos femeninos en aquellos videojuegos que tratan acerca de sucesos que ocurrieron en la historia.

Por tanto, si nos centramos en la temática de los videojuegos, más concretamente la que hemos analizado la histórica, se puede llegar a la conclusión de que algunas tramas han ido cambiando, ya que, conforme transcurren los años algunos juegos comienzan a dar más importancia al personaje femenino. Un ejemplo de ello, ha sido la comentada saga «Assassin's Creed», juego que da la opción de elegir personajes femeninos como protagonistas. Sin embargo, siguen siendo representaciones sexualizadas y con poco protagonismo, como es el caso de «Cleopatra», en comparación a la aparición de hombres históricos de la talla de «Sócrates» o «Napoleón». Además, en las sagas de conflictos bélicos, sobre todo aquellos que hacen referencia a la Segunda Guerra Mundial, el hecho de integrar a mujeres sigue siendo un generador de críticas y conflictos entre los consumidores. Los jugadores varones han nacido pensando que la industria de los videojuegos es para ellos y no les interesa que cualquier personaje perteneciente al sexo opuesto se encuentre dentro de su grupo. El porqué de este pensamiento reside, al parecer, en la educación que se da en una sociedad en la que impera el patriarcado.

Esto último nos lleva a la pregunta de si los videojuegos con temática histórica, pueden educar en igualdad de género, y la respuesta a esto, como hemos comentado anteriormente, si pueden. Sin embargo, no hay constancia de propuestas didácticas creadas para dicha finalidad. Aunque la saga «Assassin's Creed» ha mostrado numerosas posibilidades de enseñanza en la materia de ciencias sociales e, incluso, en arte, dicha saga no ha sido utilizada para educar sobre el tema

de la representación de la mujer en la historia, aun cuando podría utilizarse para impartir este contenido de carácter transversal al analizar el papel que tuvo la mujer en las diferentes épocas que se muestran en dichos videojuegos.

En definitiva, si se utilizaran los videojuegos con la finalidad de enseñar en igualdad de género se podría llegar a cambiar la visión que se tiene del papel que se le ha asignado, sin pedir opinión, a las mujeres, más aún que si se empieza a educar con este fin utilizando un instrumento tan cercano al alumnado, puede generar que este se concientice desde una edad temprana.

REFERENCIAS

- Bergmann, J. y Sams, A. (2016). *Dale la vuelta a tu clase. Lleva tu clase a cada estudiante, en cualquier momento y cualquier lugar*. Ediciones SM.
- Civilization (2016). *Civilization I*. Civilization. <https://civilization.com/es-ES/civilization-1/>
- El Octavo Historiador. (27 de mayo de 2017). *Call of Duty WWII y la polémica sobre las mujeres en la historia y en la guerra*. <https://eloctavohistoriador.com/2017/05/06/call-of-duty-wwii-y-la-polemica-sobre-las-mujeres-en-la-historia-y-en-la-guerra/>
- Gómez, M. (25 de septiembre de 2019). *Assassin's Creed Unity ofrece una visita virtual a la catedral de Notre Dame*. *3D juegos*. <https://www.3djuegos.com/noticias-ver/197360/assassins-creed-unity-ofrece-una-visita-virtual-a-la/>
- Grandío, P. (22 de octubre de 2016). *30 años de Ubisoft*. *VANDAL*. <https://vandal.elespagnol.com/reportaje/especial-30-anos-de-ubisoft>
- Jiménez-Alcázar, J. F. y Rodríguez, G. (2014). *Sexualidades jugadas: El sexo en los videojuegos históricos*. En *I Jornadas interdisciplinarias sobre estudios de género y estudios visuales: «La producción visual de la*

- sexualidad». Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata. <https://docplayer.es/6926194-l-jornadas-interdisciplinarias-sobre-estudios-de-genero-y-estudios-visuales.html>
- Jiménez-Alcázar, J. F., Rodríguez, G. y Massa, S. M. (coords.). (2020). *Ocio, cultura y aprendizaje: Historia y videojuegos*. Editum. <https://www.historyayvideojuegos.com/libro-colectivo-ocio-cultura-y-aprendizaje-historia-y-videojuegos/>
- Merca2 (02 de abril de 2017). Los nueve videojuegos que te enseñaran historia. *Merca2*. <https://www.merca2.es/10-videojuegos-ensenan-historia/>
- Macias, A. (25 de mayo de 2018). ¿Una mujer en la IIGM? La polémica con el «Battlefield V». *20 Minutos*. <https://www.20minutos.es/videojuegos/noticia/mujer-iigm-absurda-polémica-battlefield-v-3351027/0/>
- Ortega, J. L. (2018). Brie Code, diseñadora de Assassin's Creed, estará en Celsius 2019. *Hobbyconsolas*. <https://www.hobbyconsolas.com/noticias/brie-code-disenadora-assassins-creed-estara-celsius-2019-316177>
- Pérez Casas, A. (2016). Los límites de la ficción: narrativa y estética de los Borja en el videojuego Assassins's Creed: Brotherhood. *Revista Borja. Revista de l'Institut Internacional d'Estudis Borgians*. [En línea]. <https://www.raco.cat/index.php/RevistaBorja/article/view/316197/406318>
- Pindado, J. (2005). Las posibilidades educativas de los videojuegos. Una revisión de los estudios más significativos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (26), 55-67. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1227433>
- Sánchez, C. (2018). Ellas si hacen videojuegos: las mujeres detrás de «Assassin's Creed» o «Warhammer. *El Confidencial*. https://www.elconfidencial.com/tecnologia/2018-03-30/mujeres-sector-videojuegos_1541457/
- Sensei, D. (20 de diciembre de 2018). Top 10 personajes históricos de Assassin's Creed. *Gamuza Gaming Yakuza*. <https://gamuza.es/top-10-personajes-historicos-de-assassins-creed/>
- Ultimagame (2020). Medal of Honor (1999). *Ultimagame Revista de videojuegos*. <https://www.ultimagame.es/juegos/medal-honor-1999>
- VANDAL (2018). *Juegos de Age of Empires saga*. <https://vandal.elespanol.com/sagas/age-of-empires>
- Venegas, A. (2020). *Pasado interactivo: memoria e historia en el videojuego*. Sans Soleil Ediciones.
- Vicent, N. y Platas, M. (2018) ¡Juguemos en el Antiguo Egipto! Flipped classroom a través del videojuego Assassin's Creed: 41 Origins. *Clio: History and History Teaching*, 44, 41-53. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6735949>
- Villatoro, M. P. (17 de diciembre de 2019). La oscura verdad sobre Lyudmila Pavlichenko, la francotiradora de Stalin que recuerda Pablo Iglesias. *ABC*. https://www.abc.es/historia/abci-oscura-verdad-sobre-lyudmila-pavlichenko-francotiradora-stalin-recuerda-pablo-iglesias-201912161736_noticia.html

UNNES

@DESIGNART_IST, UN PROYECTO EN TWITTER. NUEVOS MODOS DE APRENDIZAJE Y DIFUSIÓN EN RED

@DESIGNART_IST, A PROJECT ON TWITTER. NEW WAYS OF LEARNING AND DISSEMINATION IN THE NETWORK

Sonia RIOS-MOYANO, Ana JIMÉNEZ-GÁLVEZ, Lucía POZUELO-ROSADO, Marina SANTOS-GALLEGRO, Rafael MÁRQUEZ-CANO, Belén BURRUECOS-SUÁREZ, Ana Belén ARTACHO-ARIZA, Nesren ABAJTOUR-BELAHCEN, Elena MORGADO-RAMÍREZ

Resumen

Introducción: este artículo recoge los resultados de un proyecto didáctico llevado a cabo en la asignatura *Diseño y estética de lo cotidiano* del título de Graduado/a en Historia del Arte por la Universidad de Málaga (España) durante el curso 2020-2021.

Método: A través de una metodología colaborativa y participativa, se concretaron los objetivos centrados en crear contenidos digitales a partir de los conocimientos aprendidos en la asignatura y difundirlos a través de la red social Twitter.

Resultados: Se explica con detalle el proyecto, su diseño, su desarrollo durante las primeras semanas, además de evaluar sus resultados. Se

ofrecen datos estadísticos y se proponen acciones de mejora para cursos sucesivos

Conclusiones: la práctica ha sido una experiencia muy enriquecedora para los alumnos, han explicado su sistema de trabajo y el potencial de las RR.SS. para la docencia, además de contar sus vivencias y su adquisición de distintas habilidades blandas que los aproxima al mundo real y laboral.

Palabras clave

Innovación educacional, Diseño industrial, Medios sociales, Estudios culturales.

Correspondencia:

Sonia RIOS-MOYANO.  0000-0002-5727-3507

Universidad de Málaga. Correo electrónico: srios@uma.es

Recepción: 04/VIII/2021

Revisión: 05/VIII/2021

Aceptación: 16/IX/2021

Publicación: 30/IX/2021

@DESIGNART_IST, UN PROYECTO EN TWITTER. NUEVOS MODOS DE APRENDIZAJE Y DIFUSIÓN EN RED

Abstract

Introduction: This paper presents the results of a didactic project carried out in the subject Design and Aesthetics of the Everyday of the Degree in History of Art at the University of Malaga (Spain) during the academic year 2020-2021.

Method: Through a collaborative and participatory methodology, the objectives were defined, which focused on creating digital content based on the knowledge learnt in the subject and disseminating it through the social network Twitter.

Results: The project is explained in detail, its design, its development during the first weeks, as

well as evaluating its results. Statistical data is provided and improvement actions are proposed for successive courses.

Conclusions: The internship has been a very enriching experience for the students, who have explained their work system and the potential of social media for teaching, as well as sharing their experiences and their acquisition of different soft skills that bring them closer to the real and working world.

Keywords

Art history, Educational innovations, Industrial design, Social media, Cultural studies.

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la competencia digital en el alumnado ya no es un hándicap, puesto que las generaciones que se sientan en las aulas en estas primeras décadas del siglo XXI ya han adquirido competencias digitales en niveles anteriores y en su vida cotidiana. Desde edades muy tempranas usan móviles, tablets, ordenadores o videoconsolas, entre otros dispositivos (Gewerc, Fraga y Rodés, 2017, p. 173). La adquisición de la competencia digital no es un problema para resolver durante los años de carrera, no hay que enseñarle esa aptitud desde cero, puesto que ya llegan a las aulas con un vasto conocimiento en tecnología y comunicación por vía síncrona y asincrónica. Por tanto, el uso de internet y los recursos digitales se convierten en un espacio más para el aprendizaje significativo y de calidad, puesto que se entiende como un proceso donde confluyen distintos «factores (estudiante, docente, contenidos, actividades y tecnología) para promover en el estudiante el logro y desarrollo óptimo de competencias útiles para sí mismo y para satisfacer las expectativas de la sociedad» (Ruiz y Dávila, 2016, p. 2) La tecnología siempre hace progresar a las sociedades, y en nuestro tiempo, el uso habitual de dispositivos conectados a internet se ha introducido plenamente en la sociedad digital contemporánea, en nuestro quehacer diario. Ha supuesto una auténtica revolución y evolución en la manera de relacionarnos. (González-Ramírez y López-Gracia, 2018, p. 74). El móvil o el smartphone, no solo se usa para navegar e indagar sobre nuestros intereses personales, sino que también ha generado nuevos hábitos y formas de comunicación, tanto para jóvenes como para adultos, siendo un «facilitador para el desarrollo de relaciones sociales» (Ballesta Pagán, Lozano Martínez, Cerezo Máiquez y Castillo Reche, 2021, p. 143). Los jóvenes pasan muchas horas al día consultando las redes sociales, además de emplear la mensajería instantánea, visionado de

vídeos, o descargas desde las múltiples Apps. La adquisición de la competencia digital la han ido adquiriendo, posiblemente, desde antes de que ellos supiesen cómo se llamaba ese dominio de la tecnología a partir de los dispositivos móviles, el ordenador o empleando un tiempo considerable interaccionando con el universo de los videojuegos. El uso de estos aparatos no es incompatible con su aprovechamiento como espacio para el aprendizaje (Gewerc, Fraga, y Rodés, 2017, p. 174).

Cada semana aparecen nuevas publicaciones por todo el mundo analizando la docencia en tiempos de pandemia (Suárez, 2020; Expósito y Marsollier, 2020; Zaharah y Kirilova, 2020), sobre actividades formativas (Tarabini, 2020; Villafuerte, Bello, Cevallos y. Bermello, 2020), docencia online (García-Peñalvo, Abella-García, Corell, y Grande, M., 2020; Martínez-Garcés, y Garcés-Fuenmayor, 2020), publicaciones que irán en aumento en los próximos meses y años. Dada la complejidad de la situación vivida, con este texto queremos mostrar cómo la docencia online ha propiciado un tipo de actividad, que quizás, en el modo plenamente virtual no se hubiesen producido aún. La tecnología y las redes sociales caminan junto a nuestras aulas, pero la covid-19 ha acelerado el proceso de inclusión en nuestra actividad diaria (Ayala-García, Hernández-Suárez y Prada-Núñez, 2020). Estamos ante un nuevo paradigma, relaciones que han venido para quedarse. La docencia presencial tal como la conocíamos antes de la pandemia no volverá a ser igual porque la inclusión de la tecnología en el aula nos está enseñando que hay otros modos de enriquecer la práctica docente y los aprendizajes, por lo que difícilmente podremos prescindir de ella (Fernández-Gubieda, 2020; García, 2020).

La experiencia se realizó en la asignatura *Diseño y estética de lo cotidiano* de tercer curso del título de Graduado/a en Historia del Arte de la Universidad de Málaga, investigación impulsada

por los proyectos de innovación educativa de la propia universidad (PIE19-102). Durante el curso anterior, la docencia en esta asignatura se llevó a cabo de manera totalmente presencial, concluyó justo unas semanas antes de la declaración del estado de alarma por parte del Gobierno de España y el confinamiento domiciliario que se llevó a cabo desde mediados de marzo. Con ello, queremos expresar que esta asignatura no fue objeto de esa adaptación apresurada a la modalidad virtual que sufrieron todas las asignaturas impartidas desde el mes de marzo en adelante. Esta asignatura se estrenaba en el modo online, sin embargo, la experiencia adquirida en otras asignaturas que se habían pasado al modo virtual a finales del curso 2019/2020 nos sirvió de experiencia previa y nos capacitó, tanto a docente como a alumnos, para proponer otro tipo de actividades formativas nuevas o variantes con respecto a las actividades que se pedían en cursos anteriores y que detallaremos en apartados que siguen.

2. MÉTODOS

2.1 Concretando los objetivos

Para contextualizar la actividad, hablaremos en primer lugar del objetivo de la asignatura en el contexto del plan de estudios¹, puesto que no es otro que el alumnado conozca la expansión de las manifestaciones artísticas hacia las artes industriales y los objetos de diseño. La asignatura se inicia con la Revolución Industrial y su influencia en la vida cotidiana (Campi, 2007; Fiell, 2000; Torrent y Marín, 2016). Se analizan los movimientos artísticos y las continuas relaciones entre el arte y los objetos de consumo, insistiendo en el factor estético de esas creaciones (Calvera, 2007; Norman, 2005). Se identifican

autores, grupos y obras más significativas. El alumno aprende a conocer los modos de aproximación al objeto de diseño, tanto desde el enfoque histórico artístico como historiográfico (Julier, 2010; Rambla, 2007). Se complementa la formación con contenidos interdisciplinares, puesto que el objeto pertenece a un contexto determinado donde el consumismo y la globalización, además de la evolución tecnológica y las fluctuaciones del gusto y las modas, lo están supeditando constantemente atendiendo siempre a su evolución desde los orígenes de la Revolución Industrial hasta la actualidad (Calvera, 2007; Campi, 2007)

Se atiende a la adquisición de competencias generales y básicas que se encuentran disponibles en la guía docente de la asignatura² que van de lo general a lo particular, especialmente a la capacidad de relación, análisis, analogía de contenidos y conocimientos. Además, se anima a un flujo de trabajo constante, equilibrado y guiado a lo largo de las quince semanas docentes, tanto en las horas teóricas (virtuales) como en las actividades formativas que debe realizar. No se olvida que debe trabajar capacidades y habilidades transversales, las propias que se le esperan a un alumno universitario de tercer curso capaz de ser autónomo en la búsqueda de información, maduro en el cribado de ésta, encontrando la más relevante y coherente en su discurso, que sea creativo en la interrelación de contenidos y en correlación con disciplinas afines. Debe ubicarse y sacar el máximo provecho de las posibilidades que ofrece la tecnología de su tiempo. Tiene que prepararse para un futuro profesional incierto que se presupone, pero que tendrá que ir descubriendo a lo largo de los años venideros, reforzando siempre la necesidad de formación continua y estar al día de los objetos de estudio

1. Recordemos que estamos en una asignatura para historiadores del arte. Se trata de una asignatura de carácter obligatorio para alumnos de tercer curso, dentro de la materia y módulo titulado *Conocimientos de Historia del Arte General y Universal*, donde se pretende que esta asignatura venga a cubrir esas otras manifestaciones culturales que el alumno del siglo XXI debe conocer como formación básica porque son los signos de su tiempo.

2. Guía docente curso 200/2021: <https://bit.ly/3EUGXzT>

del arte y las manifestaciones culturales propias de la sociedad en la que se inserta.

De manera específica, se concretaron distintos objetivos en los que se basó la actividad y que se citan a continuación: creación de equipos de trabajo; planteamiento de un proyecto y definición de objetivos concretos en base a unas preguntas de investigación e hipótesis de partida; tutorización del proyecto (como herramienta para ayudar a la consecución de los objetivos); animar a la creación de un perfil en redes sociales para la difusión del proyecto; fortalecer el potencial nato de los jóvenes para que vean que son capaces de crear contenidos digitales de calidad a través del trabajo aprendido en el aula; alentar a los alumnos a que no esperen a terminar la carrera para que vayan conectando con la sociedad digital desde un punto académico y pre laboral que es el signo de su tiempo. Todo ello ha sido realizado por los alumnos que han colaborado y hecho realidad *designart_ist* (*Designart_ist. Diseñarte. Proyecto en Twitter* (https://twitter.com/designart_ist), no obstante, este ha sido uno de los cuatro proyectos llevados a cabo en la asignatura, y todos y cada uno de ellos ha alcanzado los objetivos planteados³.

2.2 Metodologías activas basadas en redes sociales

Los estudios sobre redes sociales (en adelante, RR.SS.) abarcan numerosas disciplinas, y su investigación no se agota en ninguna de ellas, puesto que al ser «un servicio de Internet que permite a cualquier cibernauta construirse un perfil –público o semipúblico– dentro de un sistema» (Bernal y Angulo; 2013, 26) los enfoques e intereses son tan diversos como especialidades, temas, rangos de edades, perfiles, etc.,

algo completamente inagotable, pero que en esencia lo que se «busca en las redes sociales es el contacto personal y la construcción de su ser social» (Almansa, Fonseca, y Castillo, 2013, 29). Sin embargo, si nos centramos en el objeto de nuestro proyecto y lo concretamos al ámbito educativo, las RR.SS. ya se venían posicionando como un importante lugar donde se produce el aprendizaje (Maloney, Moss y Ilic, 2014, 687) tal como ya hemos explicado anteriormente. No obstante, la pandemia no ha hecho más que acelerar un proceso que se había iniciado hace años cuando las tecnologías de la información y comunicación irrumpieron en la educación, -las TIC-, acercaron los ordenadores e internet al aula, pero en la era postdigital la tecnología avanza muy rápido y se estaba demandando un paso más en ese progreso de la sociedad digital (Álvarez, Ayuste, Gros, Guerra, y Romaña, 2005; De Pablos, Colás, López Gracia, y García-Lázaro, 2019).

2.2.1. Actividad formativa y variante covid-19. La propuesta del docente

Como ya hemos comentado, la COVID-19 no hizo más que acelerar un proceso ya iniciado. Si al habitual uso de internet y RR.SS. por los jóvenes, le sumamos la necesidad de utilizar todo lo que la red nos pueda ofrecer para que el aprendizaje sea significativo, nos encontramos en una buena tesitura, puesto que quizás de otra manera no hubiésemos animado al alumno a intentar hacer de una red social un lugar para el aprendizaje y para la difusión de contenidos generados por ellos mismos. Como la puesta en RR.SS. era el final del proyecto, comenzamos a explicar la actividad, paso a paso, además de las variantes propuestas, teniendo en cuenta que ésta se desarrollaba en un modo plenamente virtual. La

3. Los otros tres proyectos realizados por los alumnos dando las mismas pautas para todos han sido: *Knwledg Design*. Proyecto en Instagram (<https://instagram.com/knwledg.design?igshid=113bdep1snxfb>); *Desinflix*. Proyecto en Instagram (https://www.instagram.com/designflix_/) y *Artdesign__uma*. Proyecto en Instagram (https://www.instagram.com/artdesign__uma/)

actividad está vinculada a los bloques temáticos 1 y 3 de la asignatura: *El diseño como proceso histórico* (BT1) y *La interpretación crítica del diseño* (BT3). En cursos anteriores se realizaban tres visitas a museos de la ciudad de Málaga: al Museo Unicaja de Artes y Costumbres Populares⁴, a la Colección del Vidrio y Cristal⁵ y al Museo Automovilístico y de la Moda⁶. El alumno debía escoger un objeto y realizar una ficha catalográfica de solo un objeto, el que le hubiese llamado la atención en una de las visitas.

La actividad está dirigida a fomentar la comprensión, el análisis y el juicio crítico de los alumnos, además de la expresión escrita y de que el alumno sea capaz de enfrentarse al análisis de un objeto del que no va a encontrar información con facilidad. Será por semejanza o gracias a los conocimientos adquiridos en nuestra asignatura o en otras cursadas anteriormente, como pueda encontrar el camino para escribir su discurso.

2.2.2. La opinión del discente

Desde la perspectiva del alumnado, la actividad se presenta muy atractiva, especialmente en el contexto de enseñanza virtual en el que se ha desarrollado la asignatura. La calificación final de la asignatura se divide en actividades formativas (40 %) y en evaluación final (60 %). La parte práctica estaba compuesta a su vez por distintas actividades formativas, algunas de ellas entregadas en un formato pdf. La evaluación final, debido a las circunstancias sobrevenidas por la situación sanitaria, adoptó el formato online mediante tres cuestionarios realizados en la plataforma virtual de la asignatura. En esta situación, la posibilidad de realizar una actividad de difusión de contenidos en RR.SS. se convierte en una oportunidad para ampliar las aptitudes del estudiantado. El objetivo era situar el pro-

yecto *Diseñarte* al nivel de otras experiencias educativas en RR.SS. que se vienen poniendo en práctica desde hace varios años. En este sentido, Twitter se presentó como la plataforma más idónea para la difusión de este tipo de contenido, pues existe una comunidad bastante amplia de educadores que ejercen una importante labor a través de esta red social (Marcelo y Marcelo, 2021, pp. 3-4).

Mediante el desarrollo de esta práctica, se ha conseguido desplegar las competencias básicas de la asignatura, como son: el conocimiento de las diferentes tendencias y estilos en el ámbito del diseño industrial desde el siglo XIX, así como el análisis material de los objetos. Esta divulgación de contenidos culturales a través de las redes sociales ha sido una forma bastante novedosa y amena de asimilar contenidos fundamentales en el contexto del título de graduado/a en Historia del Arte. Esta tarea ha requerido un seguimiento continuo, pues fue preciso indagar en las preferencias de los usuarios, para mostrarles un contenido atractivo y así lograr una mayor repercusión. Por ejemplo, los usuarios más jóvenes tienen como principal objetivo al usar las RR.SS. la comunicación con amigos (Bernal y Angulo, 2012, p. 26), por lo que el tipo de perfil al que nos queríamos dirigir era un público adulto (no solamente jóvenes) y con inquietudes culturales. Desde el punto de vista del alumnado, además de profundizar en los aspectos más destacados del diseño y la estética de los objetos cotidianos, también se han desarrollado aptitudes referentes a la comunicación y divulgación de la cultura. Estos son aspectos clave para la formación profesional de los estudiantes, como futuros profesionales de la Historia del Arte (Yáñez Martínez, 2019, p. 81), puesto que una de las salidas laborales más importantes de este grado universitario es precisamente el trabajo en museos y otras ins-

4. Web del Museo Unicaja de artes y costumbres populares de Málaga, <http://www.museoartespobulares.com/>

5. Web de la Colección del vidrio y cristal <https://www.museovidrioycristalmalaga.com/contacto.html>

6. Web del Museo Automovilístico y de la Moda <https://www.museoautomovilmalaga.com/es//>

tituciones culturales, exponiendo al público (especializado y/o no especializado), los aspectos más destacados en los diferentes ámbitos de la cultura.

Además, como ya se ha comentado, la actividad ha servido para asimilar los contenidos básicos de la asignatura de una manera mucho más liviana que el simple aprendizaje memorístico que, en muchas ocasiones no conduce a un verdadero conocimiento y dominio de la materia. Estas prácticas venían ejerciéndose incluso antes de la pandemia, destacando el *E-Learning*, consistente en la transferencia de conocimientos y capacidades entre alumnado y profesorado haciendo uso de las TIC (Yáñez Martínez, 2019,

p. 83). En este sentido, huelga destacar la continua investigación sobre las distintas manifestaciones del diseño industrial a lo largo de la historia, llegando a abarcar las tendencias más actuales que, exceden los contenidos de la asignatura y no se pueden aprender de otro modo a no ser que sea a través de actividades transversales. De esta manera, aparte de compartir contenidos sobre las piezas de diseño más emblemáticas que se han tratado en clase hemos investigado sobre otros autores y tendencias que se están desarrollando actualmente, y que gracias al aprendizaje en competencias digitales y aprender a cribar la información que ofrece internet hemos consultado las páginas que nos dan una información fiable.

Tabla 1. Actividad de aprendizaje objeto de la experiencia.

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE N.º 1 (ANTERIOR COVID)	ACTIVIDAD COVID
Por parejas	<i>Idem</i>
<i>Explicación de ficha:</i> Una ficha catalográfica es una herramienta de conocimiento en la cual el alumno puede estructurar la información de forma estándar. Se dan unos campos guías para que el alumno pueda desarrollar la actividad.	<i>Idem</i>
<i>Metodología:</i> El alumno debe identificar los conceptos clave del objeto seleccionado. Su rigor, esquematismo y análisis le permitirán construir una ficha de donde a priori parecía imposible sacar información relevante. Se pretende que el alumno se encuentre con un «problema» y gracias al análisis de la situación sea capaz de encontrar una solución viable al problema encontrado.	<i>Idem</i>
<i>Criterios de valoración:</i> Se valorará si ha habido un aprendizaje significativo por parte del alumno, Esto implica la motivación y participación del alumno en el proceso de aprendizaje. Se valorarán los siguientes aspectos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estructura de la ficha. ▪ Documentación para su elaboración. ▪ Aplicación de metodología propia. ▪ Aplicación del vocabulario específico. ▪ Correcta distinción entre Conceptos y proposiciones. ▪ Correcta subordinación de conceptos. 	<i>Idem</i>
<i>Instrumentos de evaluación:</i> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Seguimiento del trabajo presencial y virtual los días y horas indicados por el docente. ▪ Dedicación del alumno y demostración de destrezas y habilidades. ▪ Correcta elaboración y desarrollo de los objetivos propuestos en la actividad. ▪ Adecuación a los contenidos a la creación de una ficha de objeto. ▪ Interrelación de los contenidos de la asignatura con los conocimientos previos aprendidos en estética e historia del arte. 	<i>Idem</i>

Tabla 2. *Actividad de aprendizaje adaptada a RR.SS.*

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE N.º 1	
<i>Modificación y/o alteración de la actividad para adaptarla a las RR.SS.</i>	<i>Agrupamiento en grupos mayores (hasta 12 personas).</i>
	<i>Creación de perfil en red social.</i>
	<i>Creación de contenidos digitales de calidad.</i>
	<i>Dinamización de red social.</i>

En definitiva, la experiencia ha supuesto un alejamiento de los métodos tradicionales de enseñanza, como son la clase magistral y los exámenes (Yáñez Martínez, 2019, p. 81), así como el aprendizaje memorístico (Ramos Zamora, 2021, p. 23), abriendo la mirada hacia las nuevas herramientas de adquisición y difusión de contenidos (De Pablos, Colás, López Gracia, García-Lázaro, 2019, p. 61), fundamentalmente a través de la red social Twitter y la plataforma Moodle (que es la usada por la Universidad de Málaga). A esto hay que sumar las competencias comunicativas que se han adquirido a lo largo del desarrollo de la actividad práctica. Estas son básicamente la capacidad para transmitir mensajes de contenido cultural a través de la red social escogida y de interactuar con otros usuarios.

3. RESULTADOS. @DESIGNART_IST. DE IDEA A PROYECTO EN TWITTER

3.1. El equipo: dificultades y división del trabajo

Cuando se planteó la actividad, decidimos que la mejor opción para poder llevar el proyecto era la división de las diferentes partes del trabajo en sí como de los pasos a seguir para impulsar la cuenta en la red social elegida, en este caso Twitter (Vázquez y Cabero, 2015, 255). Barajamos varias opciones de redes sociales para difundir

la información del proyecto, pero finalmente decidimos que Twitter sería la más adecuada por nuestro tipo de contenido (Marcelo y Marcelo, 2021, p. 68). Tuvimos en cuenta la forma en la que queríamos presentarlo y, debido al volumen de información que queríamos transmitir en cada una de nuestras publicaciones, consideramos que lo más cómodo y asequible para el público eran los tweets, gracias a la posibilidad de dividir el contenido en hilos. Tras elegir el medio de difusión de nuestro contenido, creamos varios documentos que compartimos entre todos los miembros del grupo con el fin de poner todas las ideas en común. Desde un primer momento quisimos que la actividad de nuestra cuenta fuese diaria, por lo que apostamos por la publicación de tweets individuales con imágenes de objetos de diseño que nos parecían interesantes desde el punto de vista histórico, originales o curiosos. Sin embargo, esto nos parecía algo escaso para el volumen de información que vimos en clase y que descubrimos por nuestra cuenta en relación con el mundo del diseño. Optamos por publicar semanalmente varios hilos sobre un tema en concreto, lo que nos daba la posibilidad de dar a conocer más artistas, movimientos y objetos. Mediante cuadrantes establecimos las fechas de publicación teniendo en cuenta los picos de mayor volumen de interacción de las demás cuentas, ver **Figura 1**.

Al ser un grupo numeroso, nos dividimos el trabajo con el fin de que cada uno tuviera una tarea fija asignada y ser así más eficaces y productivos. Una persona se encargaría de publicar los hilos que se subían al documento que compartimos entre todos los miembros (trabajamos en Drive), otra los corregiría para evitar fallos,

otra persona difundiría el proyecto y nuestra filosofía de trabajo entre las demás cuentas de divulgación cultural de Twitter, otra miraba las interacciones y las estadísticas de los tweets para hacer alguna mejora o cambiar el horario de publicación siguiendo las impresiones y el alcance de los tweets, ver **Figura 2**.

Semana 13	Lunes 22/02	Miércoles 24/02	Viernes 26/02
14:00	Belén	Mujeres	Hilo el resplandor

Semana 14	Lunes 1/03	Miércoles 3/03	Viernes 5/03
14:00		Mujeres	Ikea en series

Semana 15	Lunes 8/03	Miércoles 10/03	Viernes 12/03
14:00	Anaji	Mujeres	Nesren

Semana 16	Lunes 15/03	Miércoles 17/03	Viernes 19/03
14:00	Tarot	Patricia Urquiola	Silla Thonet en el cine

Semana 17	Lunes 22/03	Miércoles 24/03	Viernes 26/03
14:00	Vans	Grammys	Archille Castiglione

Figura 1. Tabla explicativa de la división del trabajo y hora de publicación en Twitter.

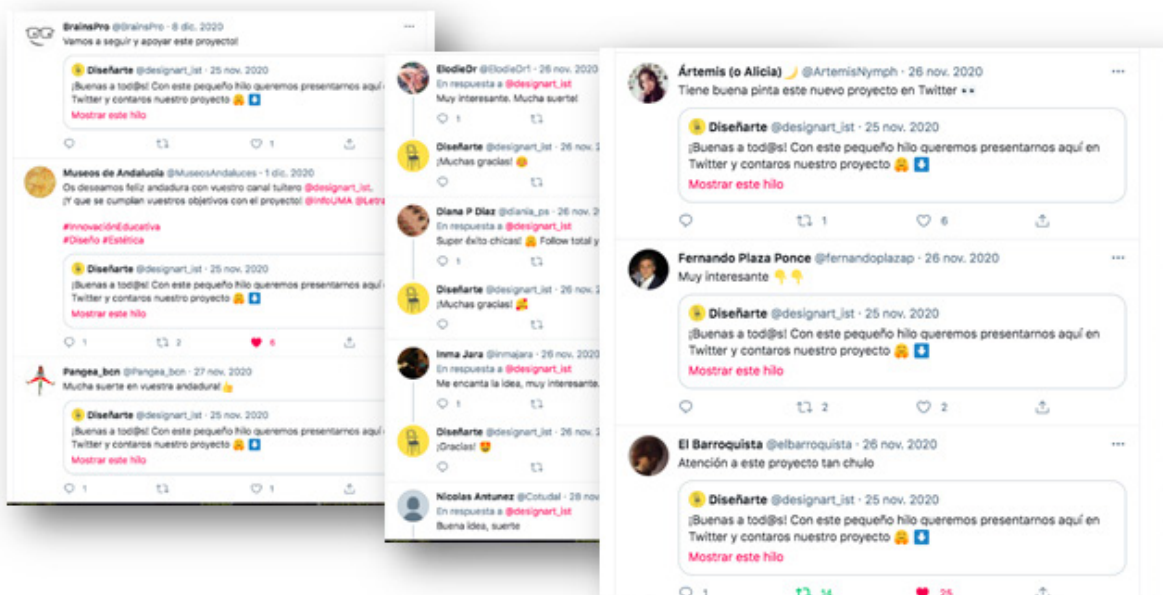


Figura 2. Capturas de pantalla con distintas interacciones y comentarios.

A priori no tuvimos grandes problemas o dificultades a la hora de crear e impulsar el proyecto, todos aportamos grandes ideas y estuvimos de acuerdo en la manera que queríamos comunicarnos y mostrar nuestro contenido. Sí que es cierto que las primeras semanas tuvimos que modificar las franjas horarias en las que se publicaban los hilos para conseguir la mayor cantidad de impresiones posibles, algo que pudo ser complicado porque no es fácil saber cuándo nuestros seguidores iban a interactuar con la cuenta. Aunque los comienzos nunca son fáciles, nuestro proyecto consiguió hacerse un hueco entre el mundo de la divulgación cultural digital gracias a la novedad y la originalidad del contenido.

3.2. Creación de la imagen y lanzamiento. Análisis de las primeras 24 horas en red

Desde el principio queríamos que el proyecto tuviese unas características determinadas y dar una imagen seria, pero a la vez desenfadada en el sentido de poder publicar contenido contrastado y bien elaborado teniendo un trato cercano con nuestros seguidores. Es por ello por lo que cuando realizamos un hilo incluimos casi siempre algún GIF para acercarnos más a los usuarios y romper un poco con lo académico que pueda parecer un trabajo universitario. Otros de los factores que teníamos en cuenta a la hora de realizar este proyecto era la consistencia, queríamos publicar todos los días un tweet con objetos específicos e hilos de un determinado tema.

Desde una perspectiva visual queríamos que tanto el logo como el nombre, fuesen los más simples posibles para atraer el mayor número de personas. Nuestro nombre *Diseñarte* se compone de dos palabras: diseño, que al fin y al cabo es el área con la que íbamos a trabajar, y arte, palabra usada como reivindicación de que

el diseño industrial también es una manifestación objeto de estudio de la historia del arte, ver **Figura 3**.



Figura 3. A la izquierda, el logotipo. A la derecha banner con distintos objetos hitos de diseño industrial. Diseño: grupo Diseñarte.

El logotipo es de gran sencillez, puesto que usamos nuestro nombre, que se coloca en el centro de la Silla n.º 14 de M. Thonet. Este fue uno de los objetos fundamentales que darían paso a la creación del diseño industrial como hoy lo conocemos. En cuanto a los colores lo fundamental era jugar con los colores amarillo y azul. Según Eva Heller en su libro *Psicología del color* (2004), el amarillo representa la amabilidad y el optimismo y el azul la simpatía y la armonía. En cuanto al banner del encabezado se trata de una composición de varios elementos muy relevantes en el campo del diseño, dispuestos de manera aleatoria y sobre el fondo, que es un papel pintado al más puro estilo del movimiento *Arts & Crafts*, pueden reconocerse los siguientes hitos del diseño: la Silla Barcelona realizada por Mies Van der Rohe, la Silla Roja y Azul de Gerrit Rietvelt, una lámpara de Tiffany, una tetera de Dresser, un mueble auxiliar de P. Stark, entre otros.

Nuestras primeras veinticuatro horas en red fueron muy tranquilas en comparación con lo que nos venía después. Cuatro días más tarde habíamos conseguido llegar a más de 500 seguidores. Una de nuestras estrategias para llegar a un mayor número de personas durante ese primer día y activarnos en red, fue contactar con los

perfiles más destacados del llamado *Twitter cultural*⁷ para que difundieran nuestro primer 'hilo'. En él explicamos brevemente el objetivo del proyecto, el motivo por el que habíamos creado nuestro perfil, y sobre qué íbamos a hablar. La acogida de éste, tanto por parte del *Twitter cultural* como por parte del resto de usuarios, fue increíble: aproximadamente 76.000 impresiones (son las veces que hubo personas que lo vieron) y 2.500 impresiones totales (son las veces que la gente interactuó directamente con nuestro proyecto), asimismo recibimos muchas respuestas y mensajes de ánimo.

Más tarde lanzamos la primera publicación: una encuesta, que tuvo una participación de 220 votos (en ese momento habíamos conseguido algo menos de 300 seguidores). Elegimos un diseño que consideramos original para llamar más la atención de nuestros primeros seguidores, el sofá *M. O. R. Sillón* diseñado por Javier Mariscal y Pepe Cortés (1986), ver **Figura 4**. Así terminaron nuestras primeras horas en Twitter, con mucho más contenido preparado para compartir todo lo que estábamos aprendiendo en la asignatura.

3.3. Posicionamiento en web: @designart_ist

Cuando iniciamos el proyecto hicimos un estudio de la red social dónde íbamos a trabajar, incluido el público. Twitter es una RR.SS. que, gracias al amplio número de caracteres por tweet, nos permite expresar lo esencial en una sola publicación (Marcelo y Marcelo, 2021, p. 69). Además, ofrece otras opciones como los *fleets*, publicaciones efímeras de un día de duración. Esta última modalidad fue esencial al inicio del proyecto, pues utilizamos este recurso para hacer una cuenta atrás hasta el día de la primera

publicación. Otra cuestión muy relevante era el nombre con el que nos daríamos a conocer, no podía parecerse a ninguno ni confundir al público, el nombre debía ser lo más acorde posible al contenido que se iba a publicar. *Diseñarte* fue el escogido tal como se ha explicado anteriormente. La difusión del proyecto se centró en tres ejes:

Contacto con instituciones artísticas y culturales a través de sus cuentas oficiales de correo electrónico, donde se presentaba tanto el equipo de trabajo como el proyecto, y se pedía la colaboración a través de sus cuentas oficiales de Twitter. Estos correos se dirigieron a entidades como El Museo del Vidrio de Málaga o la Casa Natal de Picasso.

Se enviaron, a través de Twitter, mensajes directos a cuentas de divulgación cultural relevantes en esta red social. Cuentas como la de El Barroquista (@elbarroquista) o Restaurando (@restaur_accion)

Por último, con los *fleets*, se inició una cuenta atrás hasta el día de la primera publicación, creando así expectación entre nuestros seguidores.

Asimismo, se decidió publicar los tweets en aquellas horas del día donde Twitter tiene más número de interacciones, con el objeto de alcanzar la máxima difusión. Además de nuestra propia experiencia personal en la red, decidimos buscar varias fuentes en las que contrastar cuáles eran las mejores franjas horarias para publicar nuestros hilos, con el fin de llegar a la mayor cantidad de público posible. Estas franjas horarias, normalmente, comprenden el mediodía, entre las 14:00 y las 16:00 horas, y por la tarde, desde las 19:00 hasta las 20:30 horas.

7. El *Twitter cultural* es un conjunto de cuentas en la red social que se dedican a la divulgación didáctica o educativa de numerosas disciplinas y contenidos, entre ellas la nuestra, la Historia del Arte.



Figura 4. Izquierda. Hilo de presentación. Derecha. Encuesta sobre el sofá M. O. R. Sillón diseñado por Javier Mariscal y Pepe Cortés (1986).

Los *fleets* de la cuenta atrás inicial tenían una estética parecida para crear expectación. Después, seguimos haciendo uso de ellos para anunciar la publicación de nuevos contenidos. La primera publicación fue un hilo en el que presentábamos el equipo de trabajo y el proyecto. Tras ese primer tweet, empezamos a publicar contenidos diarios donde enseñábamos algún objeto en particular y, de manera intercalada, hacíamos hilos sobre cualquier temática que considerábamos de interés. Otro tipo de publicación eran las encuestas, como forma de mayor interacción con los seguidores.

Se empezó a notar la buena acogida entre nuestros seguidores y su buen nivel de participación, ya sea en forma de *retweets*, *favoritos* o *menciones*. Fue esto lo que derivó a empezar a hacer los hilos a demanda, es decir, la gente empezó a sugerir temas sobre el contenido de las futuras publicaciones. Fue especialmente gratificante ver cómo aumentaban los seguidores de diferentes partes del mundo, sobre todo de habla castellana, así como recibir el ánimo de reconocidas cuentas de divulgación cultural, ver **Figura 5**.



Figura 5. Retweets y menciones de distintas cuentas culturales.

3.4 Evolución en red

La estrategia de publicación se fijó inicialmente en las quince horas del día (GMT/UTC+1 Madrid), para así conseguir una mayor afluencia de visitas al perfil creado. Desde el día 25 de noviembre en que se creó la cuenta *Diseñarte*, comenzamos a hacer tres publicaciones diarias, en las que se varió el contenido dependiendo de la franja horaria del día. A primera hora de la mañana, de 9:00 a 10:30 horas, se fijaron los tweets diarios, como reclamo de los seguidores más madrugadores. En la franja horaria de 14:00 a 16:00 horas de la tarde, se fijaron los hilos principales de la cuenta, consiguiendo una mayor participación en red gracias a la hora de descanso del almuerzo. A las 20:00 horas se volvería a realizar otro tweet diario, acompaña-

do de alguna encuesta, intentando reavivar la participación de los seguidores e intensificar las visualizaciones del perfil. Este plan de actuación se pensó de manera conjunta y consensuada, tomando como referencia nuestra propia experiencia dentro de las RR.SS. y extrapolando nuestras propias necesidades como consumidores a nuestra propia cuenta, y por lo tanto a nuestros seguidores, ver **tabla 3**. La evolución durante las primeras semanas fue en aumento, ganando, según nuestras gráficas, de 50 a 60 seguidores por día durante las primeras tres semanas de actividad en la cuenta. Del mismo modo, despegaron las impresiones de tweets y las visualizaciones dentro del perfil por cada día que pasaba, teniendo una progresión paralela cada uno de estos factores.

Tabla 3. Seguidores de la cuenta Diseñarte durante los primeros 30 días.



Fuente: Elaboración propia.

Las visitas dentro del perfil fueron en aumento cada día que transcurría, comenzando con 1.127 vistas en los primeros días, en los que solo contábamos con 176 seguidores, sumando poco tiempo después 10.900 vistas con 533 seguidores, añadiendo 13.700 visitas al ranking, acompañado de 704 seguidores más y alcanzando cifras top como es el caso de 17.500 visitas con 733 seguidores. Actualmente, tras siete meses de su creación, la cuenta tiene más de 1.267 seguidores y sigue en aumento.

Tras alcanzar los 1.000 seguidores en red, el grupo consensuó modificar el *planing* de publicaciones semanales. Este cambio se dio a comienzos del mes de enero, asumiendo una menor actividad en línea y concentrando las visualizaciones en días claves de la semana. El nuevo cuadrante, constaría de tres hilos semanales, los cuales, se publicarían los lunes, miércoles y viernes. Además de sumarles tweets diarios espontáneos en días al azar dentro de la semana, para no disminuir la actividad en línea e impedir la disminución de interés dentro de los seguidores en red. También cabe destacar, que se realizan publicaciones especiales, dedicadas a días festivos de carácter importante socialmente, como por ejemplo, el Día Interna-

cional de la Mujer, ver **Figura 6**. Nuestro grupo apostó por la innovación en línea, intentando ser punteros en creaciones e interacciones dentro de la cuenta *Diseñarte*, para conseguir un mayor número de seguidores y visualizaciones, además de una mayor participación por parte de estos. Deseamos que nuestros seguidores acepten de buen agrado nuestros cambios en red y permanezcan satisfechos con nuestro trabajo académico dentro de Twitter que aún sigue en activo.



Figura 6. Hilo con motivo del Día Internacional de la Mujer.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN. ANÁLISIS DE LA ACTIVIDAD

Al embarcarnos en este proyecto nunca llegamos a imaginarnos la gran acogida que obtuvimos, ya que en el primer mes de vida de la cuenta llegamos a tener 100.000 impresiones en nuestros tweets, ver **Figura 7**, unas 6.000 visualizaciones del perfil, consiguiendo en nuestro primer mes más de 500 seguidores. Fuimos mencionadas en nuestros comienzos por la cuenta *De Museos Por Málaga* (<https://twitter.com/malagademuseos>), mención que llegó a tener 146 interacciones y por la cuenta de Filosofía y Letras de la Universidad de Málaga (<https://twitter.com/LetrasUma>).

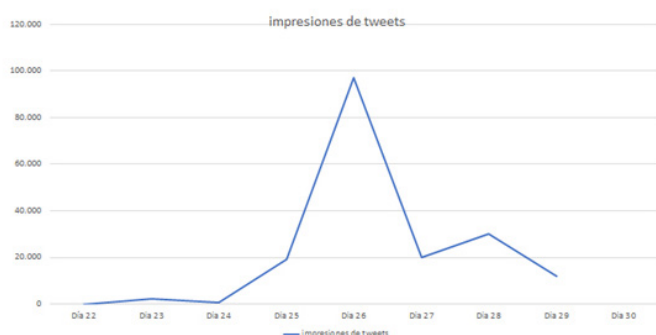


Figura 7. Impresiones de Tweets.

Por otra parte, nuestros posts con más éxito fueron los frascos de perfume de Ross Lovegrove que llegó a tener 6.679 impresiones y el broche *Dragonfly-Woman* de René Lalique que obtuvo un total de 21.994 impresiones y 2.897 interacciones totales, ver **Figura 8**, también otros populares como el dedicado a las zapatillas Vans, ver **Figura 9**. Esta gran bienvenida al lado cultural de Twitter estuvo acompañada de destacados seguidores como *El Barroquista*, uno de los mayores divulgadores de historia del arte que encontramos en esta red social, también contamos con el *follow* del Museo Picasso de Málaga, del Museo de Artes Decorativas de Madrid y del Museo de Vidrio y Cristal, así como de la cuenta del Dpto. de Historia del Arte de la Universidad de Málaga.



Figura 8. Impresiones del Tweet *Dragonfly-Woman* de René Lalique.



Figura 9. Hilo sobre Vans.

@DESIGNART_IST, UN PROYECTO EN TWITTER

Sonia RIOS-MOYANO et al.

Entre nuestros seguidores también encontramos a la actriz, presentadora, comediente y locutora Eva Hernández Villegas conocida como Eva Hache. También podemos destacar los *fav*s y menciones de la diseñadora y empresaria Ágatha Ruiz de la Prada, a la que hemos dedicado un hilo. Para el equipo de *Diseñarte* ha sido una experiencia muy gratificante por la gran acogida y el incremento constante de seguidores en tan poco tiempo, así como del gran apoyo y difusión que han tenido nuestros posts e hilos. Actualmente nos encontramos en una línea más continua y tranquila en cuanto a seguidores, aunque seguimos y seguiremos con la misma energía e ímpetu que el primer día para dar la bienvenida a todo aquel que se quiera unir a este proyecto. Ha sido una actividad muy dinámica y enriquecedora que nos ha permitido aprender y difundir el gran mundo del diseño industrial, unos contenidos que hasta tercer curso no habíamos visto en la carrera, pero que, sin ninguna duda, nos ha permitido disfrutar del diseño y el arte, poder compartirlo como así lo demuestran las estadísticas de nuestras impresiones y menciones, ver **Figura 10**.

Pensando en el curso 2021/2022, proponemos algunas acciones de mejora para que se pueda proseguir con este tipo de proyectos en RR.SS. Lo primero es que se mantenga la actividad en redes sociales, además de establecer grupos de trabajo más organizados desde el inicio de la asignatura para que el alumno pueda sacar un mayor rendimiento durante el tiempo que dura la asignatura (15 semanas lectivas). La capacidad de trabajo colaborativo del alumno no es un problema, si la actividad es motivadora para ellos sabrán cómo organizarse y encontrar una solución a sus problemas. Esta práctica ha servido también para establecer unas pautas de trabajo. Se propone la realización de un seminario donde los alumnos que cursaron la asignatura durante el curso 2020/2021 muestren y expliquen su

trabajo a los alumnos del curso siguiente. No hay nada mejor que aprender con el ejemplo. Cada año iremos completando el análisis DAFO a partir de los datos que extraemos tras la actividad. Una debilidad durante el curso 2020/2021 fue la falta de ejemplos claros donde encontrar una guía y la falta de una puesta en común final de la actividad en la que cada grupo contara su proyecto al resto de alumnos.

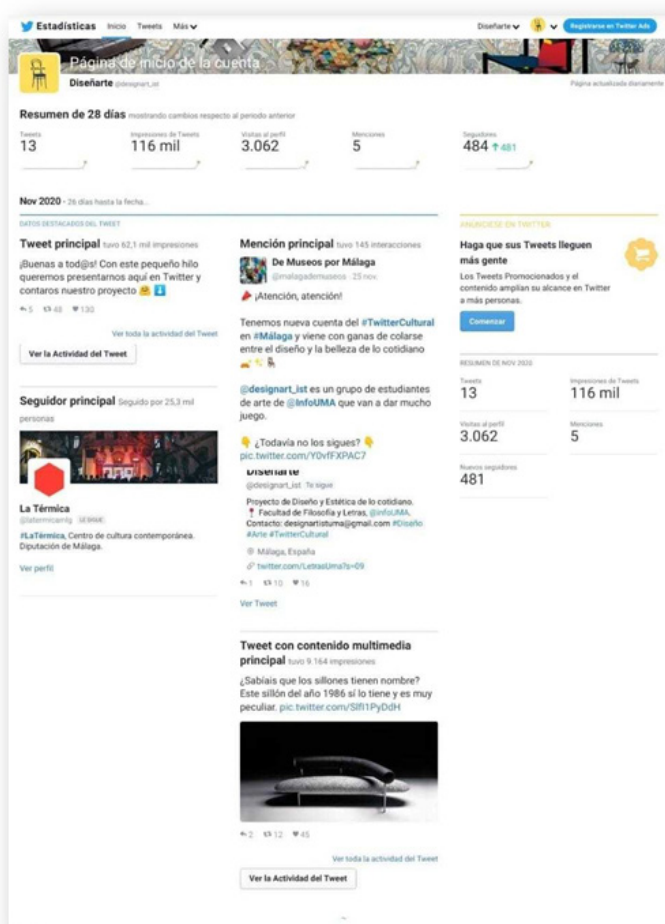


Figura 10. Resumen de las impresiones y actividad de la página Diseñarte.

Tabla 4: DAFO de la actividad.

Debilidades	Amenazas
Falta de ejemplos previos. Dificultad a la hora de definir objetivos y saber qué hacer y cómo hacerlo. Modificación en el tipo de actividad formativa. Evaluación de la actividad.	Reiteración de contenidos. Similitud de intereses que puede llevar a un formato igual en RR.SS. Distinta implicación por parte de los alumnos dentro de cada grupo.
Fortalezas	Oportunidades
Cambios significativos en el modelo de enseñanza-aprendizaje Aprendizaje autónomo y colaborativo de los alumnos. Creación de equipos de trabajo. Adquisición de habilidades blandas. Uso de herramientas online para la realización de sus proyectos. Creatividad, motivación y obligación de salir de su zona de confort. Acercamiento al mundo laboral y a las RR.SS. actuales, integrando su aportación en el Twitter Cultural. Fortalecimiento de sus habilidades personales.	Realizar un cuestionario a comienzos del curso para ver sus habilidades digitales y temas de interés. Proponer modificaciones de la actividad tras la retroalimentación de ese cuestionario. Proponer la colaboración del propio alumnado en una rúbrica de evaluación de la actividad. Consensuar la calificación de las actividades en RR.SS. para que todos estén en igualdad de condiciones y la actividad les parezca motivadora. Crear un hashtag para las actividades presentes y futuras que se hagan en el contexto de la asignatura y que permita agrupar el trabajo online de los alumnos.

Fuente: elaboración propia.

5. CONCLUSIONES

En relación con lo expuesto, a lo largo del texto se ha podido leer la opinión expresada de forma conjunta del grupo formado por los alumnos y del docente. Pensamos que la opinión confrontada de ambos es de suma importancia, puesto que se ha explicado detalladamente cómo surge la actividad, su contexto, objetivos y logros. Lo más relevante es que se planteó un problema, difundir los contenidos de la asignatura a través de las RR.SS. de una manera natural, utilizando el conocimiento que el alumno ya poseía sobre la misma. Se ha demostrado que el alumno tiene un gran potencial y que se siguen realizando actividades formativas que dejan poco juego a la autonomía y creatividad, esta práctica quería romper con ello. Se ha obligado al alumno a salir de su zona de confort, según expresan

es la primera vez que realizaban una tarea cuyo fin le permitiese tener material para su difusión en internet.

Entre los resultados más interesantes, podemos afirmar que el alumno universitario de tercer curso de carrera tiene las competencias digitales suficientes como para que se le planteen otro tipo de actividades formativas más innovadoras y enriquecedoras. Como consecuencia inmediata, para cursos venideros, se volverá a animar al alumno al uso de las RR.SS. como un lugar más de aprendizaje. Esta actividad ha demostrado a un grupo de alumnos concretos el gran potencial que tienen para explorar los recursos de la tecnología de su tiempo, pero que el trabajo en grupo bien estructurado y con buenos contenidos es una de las claves para el éxito y la productividad.

En cuanto a la visión del alumno, pensamos que si bien un proyecto en RR.SS. no es una de las formas más convencionales de trabajar, no es por ello menos enriquecedora y didáctica. Saliéndose de la norma general, que incluye la realización de un trabajo escrito, un ensayo o un examen, resulta más motivador al ser un proyecto en el que se plasman, no solo los conocimientos adquiridos durante el curso, sino la creatividad, la inventiva y la capacidad de innovación de los alumnos. Personalmente, a los integrantes de *Diseñarte*, esta experiencia nos ha parecido de lo más instructiva a la vez que estimulante, al recibir continuo *feedback* ya no solo por parte de los compañeros o los docentes, sino de personas de todas partes de España, o incluso de otros países como Uruguay, República Checa, México o Bolivia, a las cuales les ha llamado la atención nuestro contenido y han decidido seguirnos e interactuar con la página. Al principio no pensamos que nuestro proyecto fuera a tener esta acogida ni alcance, ni nos habríamos imaginado que nos haríamos un pequeño hueco dentro del espacio de *Twitter Cultural*, pero nuestro crecimiento solo aumentó nuestras ganas de seguir innovando y creando contenido para que la gente sintiera el diseño como algo más cercano, que está presente en la vida cotidiana, como cualquier otra manifestación artística y cultural. Nos ha sorprendido la cantidad de ámbitos en los que está presente el diseño, desde la moda, portadas de libros, mobiliario, películas, objetos del hogar, y un largo etc. Hemos encontrado muchos creadores interesantes buscando temas para publicar en la cuenta, y creemos que con esto hemos sido capaces de ampliar nuestra visión de esta disciplina, todo lo que no fuimos capaces durante la asignatura porque está limitada en el tiempo y por los contenidos del currículo, ya que es un tema muy amplio y extenso, inabarcable e inagotable. En general estamos muy satisfechos con la forma en la que ha evolucionado nuestro proyecto, como hemos crecido todos un poco más haciendo algo que nos entretenía al mismo

tiempo que adquiriríamos conocimientos que nos han ayudado a obtener una formación más rica si cabe acerca de la historia del diseño, ampliando nuestro campo de visión, haciéndonos salir de la historia del arte tradicional. Esperamos poder continuar indefinidamente con la cuenta, publicando nuevos temas y ayudando a la gente a conocer el arte y el diseño de una forma divertida, interactiva y dinámica.

Agradecimientos

Proyecto de Innovación Educativa: «Estrategias canónicas y anticanónicas en la docencia de la Historia de la Cultura: Identidad y pedagogía ciudadana» PIE19-102. Universidad de Málaga. Desde: 01/10/2019 Hasta: 31/12/2021. Coordinadora del proyecto: María José de la Torre Molina.

REFERENCIAS

- Almansa, A., Fonseca, O., & Castillo, A. (2013). Redes sociales y jóvenes. Uso de Facebook en la juventud colombiana y española. *Comunicar*, 20(40), 127-135. <https://doi.org/10.3916/C40-2013-03-03>
- Álvarez, I., Ayuste, A., Gros, B., Guerra, V. & Romañá, T. (2005). Construir conocimiento con soporte tecnológico para un aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36-1, 1-15. <http://hdl.handle.net/2445/58103>
- Ayala-García, E., Hernández-Suárez, C., & Prada-Núñez, R. (2020). Proceso educativo en programas de Arquitectura bajo el aislamiento preventivo obligatorio por causa del COVID-19. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-25. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4205>
- Ballesta Pagán, F.J., Lozano Martínez, J., Cerezo Máiquez, M.C. & Castillo Reche, I.S. (2021). Participación en las redes sociales

- del alumnado de Educación Secundaria. *Educación XX1*, 24(1), 141-162. <http://doi.org/10.5944/educXX1.26844>
- Bernal, C. & Angulo, F. (2013). Interacciones de los jóvenes andaluces en las redes sociales. *Comunicar*, 20(40), 25-30. <https://doi.org/10.3916/C40-2013-02-02>
- Calvera, A. (2007). *De lo bello de las cosas, Materiales para una estética del diseño*. Gustavo Gili.
- Campí, I. (2007). *La idea y la materia. Vol. 1: El diseño de producto en sus orígenes*, Gustavo Gili.
- Campí, I. (2020). ¿Qué es el diseño?, Gustavo Gili.
- De Pablos, J.M., Colás, M.P., López Gracia, A. & García-Lázaro, I. (2019). Uses of digital platforms in Higher Education from the perspectives of the educational research. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 17(1), 59-72. <https://doi.org/10.4995/redu.2019.11177>
- Expósito, E., & Marsollier, R. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-22. <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/4214>
- Fernández-Gubieda, S. (2020). Docencia Rubic: aprendizajes de la enseñanza universitaria en tiempos de la Covid-19. <https://www.unav.edu/documents/24640148/26406619/RubicSueltas.pdf>
- Fiell, C. y P. (2000). *Diseño del siglo XX*, Taschen.
- Fried, M. (2004), *Arte y objetualidad: ensayos y reseñas*, La balsa de la medusa.
- García, M. D. (2020). La docencia desde el hogar. Una alternativa necesaria en tiempos del COVID 19. *Polo del Conocimiento: Revista científico-Académica Multidisciplinaria*, 5(4), 304-324. <https://doi.org/10.23857/pc.v5i4.1386>
- García-Peñalvo, F. J., Abella-García, V., Corell, A., & Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society (EKS)*,(21), 1-26. <http://dx.doi.org/10.14201/eks.23086>
- Gewerc, A., fraga, F. & Rodés, V. (2017) Niños y adolescentes frente a la Competencia Digital. Entre el teléfono móvil, youtubers y videojuegos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 89(31.2), 171-186.
- González-Ramírez, T. & López-Gracia, Ángela, (2018), La identidad digital de los adolescentes: usos y riesgos de las tecnologías de la Información y la Comunicación, *Revista Latinoamericana de tecnología Educativa*, 17(2), 73-85. <http://dx.medra.org/10.17398/1695-288X.17.2.73>
- Harman, G. (2021), *Arte y objetos*, Enclave de Libros Ediciones.
- Heller, E. (2004). Psicología del color: Cómo Actúan Los Colores Sobre Los Sentimientos Y La Razón. Editorial Gustavo Gili. En bibliografía final, no se pone en nota a pie de página
- Julier, G. (2010). *La cultura del diseño*. Gustavo Gili.
- Maloney, S., Moss, A. & Ilic, D. (2014). Social media in health professional education: a student perspective on user levels and prospective applications. *Adv. Health. Sci. Educ. Theory. Pract.*, 19(5), 687-697. <https://doi.org/10.1007/s10459-014-9495-7>.
- Marcelo, C. & Marcelo, P., (2021). Influencers educativos en Twitter. Análisis de hashtags y estructura relacional. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 68. *Revista Comunicar*
- Martínez-Garcés, J., & Garcés-Fuenmayor, J. (2020). Competencias digitales docentes y el reto de la educación virtual derivado de la covid-19. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-16. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4114>

- Norman, D.A. (2005). *El diseño emocional. Por qué nos gustan o no los objetos cotidianos*. Paidós.
- Rambla, W. (2007). *Estética y diseño*. Universidad de Salamanca.
- Ramírez, J.A. (2009). *El objeto y el aura*, Ediciones Akal.
- Rios-Moyano, S. (2019), «Diseño, redes digitales e historia del arte/ Design, digital networks and art history», *Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital*. vol 8, nº 2, 178-204. <http://revistacaracteres.net/wp-content/uploads/2019/11/Caracteres-vol8n2noviembre2019-diseno.pdf>
- Ruiz, C., & Dávila. A. (2016). Propuesta de buenas prácticas de educación virtual en el contexto universitario. *Revista de Educación a Distancia*, 49(12), 1-21. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/red/49/12>
- Suárez, N. (2020). Formación docente universitaria y crisis sanitaria Covid-19. Ecuador. *CienciAmérica*, 9(2). <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.299>
- Tarabini, A. (2020) ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 145-155. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17135>
- Torrent, R. & Marín, J. M. (2016). *Breviario de diseño industrial. Función, estética y gusto*, Cátedra.
- Vázquez, A. y Cabero, J. (2015). Las redes sociales aplicadas a la formación. *Revista Complutense de Educación*, 26, 253-272. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.47078
- Villafuerte, J., Bello, J., Cevallos, & Bermello, J. (2020). Rol de los docentes ante la crisis del COVID-19, una mirada desde el enfoque humano. *REFCaIE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 8(1), 134-150. <http://www.refcale.ulead.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3214>
- Wollheim, R. (2019). *El arte y sus objetos*. A. Machado Libros.
- Yáñez Martínez, M.^a B. (2019). Estrategias de dinamización de la enseñanza online del diseño. *ArDIn. Arte, Diseño e Ingeniería*. 10.20868/ardin.2020.9.4125
- Zaharah, Z. & Kirilova, G. (2020). Impact of Corona Virus Outbreak Towards Teaching and Learning Activities in Indonesia. *SALAM: Jurnal Sosial dan BudayaSya-r-i*, 7(3), 269-282. <http://journal.uinjkt.ac.id/index.php/salam/article/view/15104/0>

EL MINDFULNESS COMO TERAPIA EMOCIONAL PARA EL ALUMNADO CON TDAH EN LA ETAPA DE PRIMARIA

MINDFULNESS EMOTIONAL THERAPY FOR STUDENTS WITH ADHD IN PRIMARY STAGE

Irene MARTÍN ARENAS, Irene MOLINA SÁNCHEZ

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo mostrar como a través del mindfulness, el alumnado con TDAH del tercer ciclo de la etapa de Primaria, puede adquirir numerosos beneficios para la mejora de sus funciones ejecutivas, emociones y relaciones sociales. Para ello, se va a establecer una conexión teórica y práctica de cómo esta terapia, es idónea para el trastorno mencionado. Se va a adaptar y contextualizar el Programa de Mindfulness «Aulas Felices» ya que está dirigido a reducir los síntomas como la hiperactividad/impulsividad, inatención y canalización de las emociones a través de una metodología expositiva y observacional. Por último, se va adjuntar una rúbrica de evaluación pre/post y un registro observacional para su posible puesta en práctica.

Palabras clave: Mindfulness, Trastorno por déficit de atención/hiperactividad, Inteligencia Emocional, Programa de intervención, Beneficios.

Abstract

This work will be focused on how high school-stage ADHD students could gain the benefits of mindfulness, such as improving their executive functions, emotions, and social relationships. In order to do that, it has been established a theoretical and practical connection to show how this therapy is suitable for the aforementioned disorder. The Mindfulness' Program «Happy Classrooms» will be adapted and contextualized, and its main aim is reducing symptoms such as hyperactivity/impulsivity, inattention, and channeling of emotions through an expository and observational methodology. Finally, a pre/post evaluation heading and an observational record will be attached for possible implementation.

Keywords: Mindfulness, Attention Deficit/Hyperactivity Disorder, emotional intelligence, intervention program, benefits.

Irene MARTÍN ARENAS.  0000-0001-8570-7037

Universidad de Granada. Correo electrónico: ire_153@hotmail.com

Irene MOLINA SÁNCHEZ.  0000-0001-7779-6471

Universidad de Granada. Correo electrónico: irenemolinasanchezz@gmail.com

Recepción: 05/VIII/2021

Revisión: 07/VIII/2021

Aceptación: 10/VIII/2021

Publicación: 30/IX/2021

EL MINDFULNESS COMO TERAPIA EMOCIONAL PARA EL ALUMNADO CON TDAH EN LA ETAPA DE PRIMARIA

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día el sistema educativo español vive impregnado en constantes cambios a nivel legislativo, normativo y metodológico. De hecho, con motivo de la pandemia que se ha sufrido, la educación es uno de los ámbitos que más cambios y desgaste ha tenido a nivel curricular, psíquico y emocional.

Es por ello que la siguiente propuesta psicopedagógica, tiene como objetivo comprobar los efectos reales del programa de Mindfulness «Aulas Felices» en el alumnado que presenta Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad¹ concretamente, en 6º de Educación Primaria, en un centro de la ciudad de Granada. Se pretende observar si hay mejora en el control involuntario, la inatención y las relaciones sociales en diferentes contextos. En definitiva, para valorar su efectividad ya que incidiría directamente en el ámbito emocional del alumnado, el cual, es necesario para su desarrollo integral y mejorar las relaciones sociales con el resto de grupo clase.

El TDAH es uno de los trastornos más estudiados en los últimos años debido al elevado número de casos diagnosticados. Su origen es neurobiológico, donde los síntomas más caracterizados pueden ser la inatención, impulsividad e hiperactividad, características que inciden directamente al ámbito socio-afectivo (Fontana y Ávila, 2015). Esto interfiere con consecuencias negativas de forma intrapersonal como a nivel escolar, familiar y social, ya que les cuesta

identificar tanto sus emociones, sentimientos y pensamientos como las de los demás (Sánchez-Fernández, 2018) y se genera un aumento de conflictos en el aula.

Partiendo de numerosas concepciones de varios autores, el mindfulness da pie a trabajar esas emociones, sentimientos y experiencias en el momento presente que conectamos con nuestra conciencia (Vásquez, 2016). Según Parra, Montañés-Rodríguez, Montañés y Bartolomé (2012), «supone ser plenamente consciente de los estímulos internos y externos del momento» [...] (p. 30). Lo mismo se pretende conseguir con el alumnado con TDAH y, el resto de grupo-clase, no solo para una mejora de la atención e impulsividad sino, para un control de las emociones que les permita convivir de forma pacífica.

Por último, con respecto a la metodología planteada desde un enfoque profesional, se va a llevar a cabo mediante una serie de fases donde se tenga en cuenta: el diseño de la propuesta adaptada al alumnado, materiales y recursos que se necesitan, participantes a quien va dirigido, sesiones planteadas y, como ser evaluado utilizando como instrumento una rúbrica pre y post. A lo largo de las sesiones, se utiliza un registro observacional para anotar lo más relevante de cada sujeto e ítem.

2. METODOLOGÍA

Los profesionales de la psicopedagogía para contextualizar un programa de cualquier índole,

1. De aquí en adelante, TDAH.

deben de explicar tanto los procedimientos como las técnicas que se van a desarrollar para lograr el objetivo que se ha descrito anteriormente. Se va a describir de forma exhaustiva, el diseño de la propuesta así como la organización de las sesiones, los recursos humanos y materiales que se necesitan y los criterios e instrumentos de evaluación desde un enfoque profesionalizador. Al realizarse una adaptación del programa *Aulas Felices*, se va a llevar a cabo una metodología descriptiva y observacional (Arguís, et al., 2010), ya que en apartados posteriores se habla tanto del perfil específico de cada alumno/a como de las implicaciones educativas que se realizan dentro del ámbito educativo. En todo momento se regirá el papel del psicopedagogo/a por una serie de principios éticos, los cuales deben de ser sólidos y adecuados: Respeto, Competencia, Responsabilidad e Integridad (Lindsay, 2009).

2.1. Diseño de la propuesta

El programa se realizará en este caso, en un centro escolar de Granada. Se desarrolla a través de la observación de las necesidades detectadas del alumnado con TDAH, así como su forma de expresar y canalizar las emociones negativas, que le han surgido durante el curso tanto a nivel personal como interpersonal. Dicho esto, se pretende fomentar una serie de técnicas a través de una variedad de sesiones y observar si pueden aportarle beneficios en su vida diaria.

En concreto, se ha adaptado para este contexto dicho programa debido a la importancia que le dan al trabajo emocional y corporal. Es importante trabajar con el alumnado con este tipo de trastornos debido a que pueden adquirir una serie de fortalezas que le permitan ser más participativos y activos tanto a nivel académico como social. El principal objetivo es conseguir un crecimiento y una atención plena, proporcionándoles técnicas para que puedan adquirir

habilidades que le permitan desenvolverse en cualquier entorno. Puede ayudarle a conocerse así mismo y a los de su alrededor, expresarse, conseguir actitudes positivas, entre otras, desde un fomento de la conciencia plena. Por último, este programa cuenta con una serie de actividades que pueden adaptarse a cualquier etapa y lugar, lo cual facilita su implantación a nivel de espacio, características y tiempo.

La implantación del programa se ha propuesto para el segundo semestre. Cuenta con 4 sesiones donde las actividades individuales constan entre 20 y 30 minutos y las grupales de 30-35 minutos.

Con respecto a la organización, este programa va a estar impartido por dos docentes. De forma individual, la docente de Pedagogía Terapéutica y, de forma grupal, el profesor de Educación Física (puede estar apoyado por otro docente). Cada sesión está a su vez dividida por una serie de actividades donde se trabajan cada una de las necesidades detectadas.

3. MATERIALES Y RECURSOS

Por un lado, como instrumentos de medida para la recogida de datos en este programa, se utiliza una metodología de evaluación pre – post. De esta forma, se recogen las necesidades detectadas que inciden en las principales funciones ejecutivas del alumnado con TDAH tanto previa como posteriormente al programa. Se van a valorar con una escala del 1 al 4 (donde 1 es nunca; 2 casi nunca; 3 casi siempre y 4 siempre). Durante las sesiones, se lleva a cabo un registro observacional de cada alumno para anotar los aspectos relevantes con relación a su comportamiento, conducta, estado emocional, entre otros.

Por otro lado, al realizarse una adaptación del programa mindfulness de «Aulas Felices», algunos de los recursos son del mismo y, otros de

elaboración propia al resultar útiles dadas las características específicas del alumnado y del contexto educativo. Algunos de dichos recursos para las sesiones son (Arguís, et al., 2010):

Recursos humanos. Puede ser el tutor/a del aula u otro docente de otra área (si se va a trabajar de forma conjunta con el grupo ordinario) y/o, el docente de pedagogía terapéutica. También se puede contar con el equipo de orientación ya que sus funciones son de apoyar, guiar y asesorar en todo momento a los docentes que quieran y lo necesiten para integrarlo dentro de su aula. Al tratarse de un programa flexible a nivel espacial y temporal, pueden realizar actividades diariamente.

Recursos materiales. Se cuenta con una gran variedad de material para utilizarlo. El programa se caracteriza por los pocos recursos que son necesarios para llevar a cabo las sesiones. Además, cuantos menos distractores tenga el alumnado para poder focalizar la atención en una actividad, mejor para su progreso posterior. Los materiales esenciales son:

- A) Manipulativos: Pelotas de diferente tamaño y material, esterillas, colchonetas, puzles, cajones de arena, globos, telas (para vendar los ojos), plantas aromáticas. Cada material sirve como apoyo para cada una de las funciones ejecutivas donde se pretende trabajar (control de los impulsos, atención, habilidad social e inteligencia emocional).
- B) Tecnológicos: Ordenador (o tablet/portátil en su defecto) para los cuentos donde hay indicaciones sobre las posturas corporales y las técnicas de respiración. Además, se utilizarán aparatos de música para introducir discos especializados en mindfulness.

Recursos espaciales. Individualmente, las sesiones se realizarán en la sala de usos múltiples

o el aula de apoyo a la integración y de forma grupal, en el pabellón o patio.

Participantes

De cara a la adaptación del programa, los participantes seleccionados son cuatro alumnos con TDAH de sexto curso de la etapa de primaria aunque, semanalmente, harán actividades conjuntamente con su grupo ordinario. Una vez evaluado los posibles resultados, se puede adaptar y contextualizar a cursos tanto inferiores como superiores.

A pesar de presentar características comunes del TDAH, cada alumno posee ritmos, características y necesidades específicas diferentes por lo que las implicaciones educativas pueden variar. Dichas características e implicaciones metodológicas se pueden visualizar en la Tabla 1 de forma detallada.

Dos alumnos se encuentran en el Grupo A (en total son 23 alumnos/as) y, los otros dos en el Grupo B (24 alumnos/as). Cada pareja de alumnos trabajará de forma individual un día a la semana y junto a su grupo-clase otro día de la misma. Se debe tener en cuenta que este programa aunque está adaptado para el alumnado con TDAH, también se quiere mostrar la eficacia como terapia de resolución de conflictos dentro del aula. Es muy importante trabajar a partir de las necesidades detectadas en la evaluación inicial que se le realiza al alumnado. Además, se puede llegar a encontrar más motivado y tranquilo, si tanto los conflictos como sus habilidades sociales mejoran con el resto de compañeros/as. Puede aprender técnicas para solucionar los conflictos, entablar conversación, expresar y comunicar lo que siente. En definitiva, es una manera muy significativa de conseguir un desarrollo integral pleno.

El profesional que lleve a cabo dicho programa, debe de tener una reunión previa con el centro y, posteriormente con los tutores donde se vaya a poner en práctica, para proponer su puesta

en marcha. Seguidamente si es aprobado, tanto el centro como las familias, deben de firmar los consentimientos donde aceptan la intervención de dicho programa.

Tabla 1. Características específicas e instrucciones educativas de los sujetos.

Sujetos	Características específicas	Implicaciones educativas
Sujeto 1	<ul style="list-style-type: none"> -Se escolariza directamente en la etapa de primaria al proceder de otro país. -Presenta un desfase curricular, concretándose su nivel competencial dos cursos por debajo en el que se encuentra. -Tiene tics motores. -Se le diagnostica un TDAH combinado. -Memoria de trabajo adecuada y fluidez semántica y fonológica correcta. -Tiene dificultades a nivel de razonamiento e incapacidad de inhibición. -Es dependiente e inseguro. -Tiene un desarrollo lingüístico adecuado a pesar de no expresar ni comprender los sentimientos y emociones propias y de los demás. -A nivel de desarrollo social-afectivo, presenta carencias para relacionarse con adultos y alumnos/as nuevos por lo que se puede llegar a sentir rechazado. -Es obediente, le gusta compartir, y llamar la atención de su clase gastando bromas. -El nivel de frustración y autoestima es baja. -Falta de motivación e interés. 	<ul style="list-style-type: none"> -Adecuación de programaciones didácticas. -Adaptación no significativa donde tiene una organización flexible de cara a espacios, tiempos y recursos. -Actuaciones personalizadas de acción tutorial y seguimiento. -Programa de refuerzo para las áreas de matemáticas y lengua. -Acude al aula de apoyo educativo para establecer una serie de pautas y organización de cara a sus tareas.
Sujeto 2	<ul style="list-style-type: none"> - Se le diagnostica un TDAH combinado. -Presenta problemas con respecto a la atención y concentración sostenida en determinadas tareas. -Tiene dificultades para relacionarse con sus iguales. -Memoria de trabajo y comprensión verbal-escrita baja. -Se distrae con facilidad ante estímulos internos y externos. -Es dependiente e inseguro. -Tiene una conducta infantil, es emotivo y tiene la autoestima baja. -Muestra desmotivación y desinterés en las tareas que realiza. 	<ul style="list-style-type: none"> -Informar al alumno de los objetivos y contenidos que se le van a pedir. -Reducir y simplificar las actividades. -Tareas estructuradas, concretas y cortas. -Material complementario para memorizar la información. -Centrar y focalizar la atención. -Evitar estímulos que puedan dispersar la atención. -Desarrollar las capacidades básicas de memoria y comprensión.

EL MINDFULNESS COMO TERAPIA EMOCIONAL PARA EL ALUMNADO CON TDAH

Irene MARTÍN ARENAS, Irene MOLINA SÁNCHEZ

Sujetos	Características específicas	Implicaciones educativas
Sujeto 3	<ul style="list-style-type: none">-Se le diagnostica TDAH.-Presenta gran dificultad para centrar la atención y concentración sostenida.-Alta capacidad cognitiva.-Memoria de trabajo baja.-Problemas a nivel gráfico.-Es muy inquieto e impulsivo.-Se distrae con cualquier estímulo interno y externo.-Se levanta constantemente cuando el docente está explicando.-Conducta desafiante con los compañeros/as al no sentirse integrado.-Suele estar solo y le cuesta relacionarse.-Muestra las emociones negativas que siente.-Es muy insistente y no suele hacer caso a lo que se le dice.-Muestra desmotivación y desinterés por las tareas.	<ul style="list-style-type: none">-Realizar tareas de refuerzo educativo.-Organización flexible en los espacios, temporalidad y de recursos.
Sujeto 4	<ul style="list-style-type: none">-Tiene TDAH de tipo combinado y déficit leve del desarrollo madurativo.-Conducta desafiante y disruptiva con el alumnado y docentes.-Dificultades con respecto a la comprensión y expresión oral y escrita.- Atención y concentración muy dispersa.- Vocabulario pobre.- Es muy inquieto e impulsivo.-Le cuesta interactuar y relacionarse con su grupo de iguales.- El nivel competencial se sitúa dos cursos por debajo del curso actual.	<ul style="list-style-type: none">-Adecuación de cara a las programaciones didácticas de cada una de las áreas.-Organización flexible con respecto a los espacios, temporalización y recursos.-Metodologías basadas en el trabajo cooperativo.-Plan de refuerzo educativo de las áreas troncales.

Actividades para la intervención

Según las necesidades detectadas y las características específicas del alumnado con TDAH, se han planteado una serie de sesiones donde dentro de cada una de ellas, se van a realizar actividades de forma individual y grupal. Para cada sesión, se va a especificar tanto el desarrollo de

las mismas como los objetivos, agrupaciones, temporalización y recursos que son necesarios para cada una de ellas. El rol del psicopedagogo/psicólogo, será de orientar, apoyar y guiar en cualquier paso que se necesite. Puede proponer otra serie de actividades ya que en otros programas, trabajan técnicas de atención plena por lo que, desde sus conocimientos, pueden sugerir

cualquier adaptación tanto del espacio como de tiempo. Al fin y al cabo se trata de un trabajo cooperativo donde el equipo de orientación y los docentes, estén coordinados y guiados en todo momento para que su puesta en práctica sea efectiva.

A pesar de ser un programa flexible, es conveniente que se realice de forma constante. En este caso, los martes, el alumnado va a salir para realizar las actividades de forma individual y, los jueves, de forma grupal. Los martes se trabaja antes de ir al recreo (en el horario de tutoría en este caso) y, los jueves, después del período del recreo ya que todos/as se encuentran más alterados y nerviosos. Las actividades son iguales para ambos, primero sale el alumnado del grupo A y seguidamente el alumnado del grupo B. Tanto las sesiones como el tiempo podrán sufrir modificaciones debido a celebraciones, enfermedades, exámenes, entre otros, por lo que se debería de tener otro día previsto para llevar a cabo las actividades de ser necesario. Como se ha nombrado con anterioridad, el programa está dirigido a sexto curso de la etapa de primaria por lo que se ha realizado una selección de actividades dadas las necesidades específicas de dicho alumnado centradas en las emociones y habilidades sociales del programa «Aulas Felices» (Arguís, et al., 2010) y, otras de elaboración propia pero, con las adaptaciones oportunas de dicho programa.

Por último, la metodología utilizada en cada una de las actividades es expositiva (Arguís, et al., 2010), ya que se deben de dar unas instrucciones sencillas y cortas por parte del docente o el responsable. Un lenguaje claro donde las personas implicadas, sean capaces de entender y escuchar. El motivo por el cual las instrucciones deben de ser cortas y claras es para que este alumnado en concreto, no pierda en ningún momento el hilo y la atención de lo que se les está explicando. También, forman parte de una metodología sensorial ya que va a estar presente

al permitir la conexión y concentración con los objetos y materiales que se van a utilizar. Genera una estimulación tanto auditiva como visual por lo que su nivel de concentración y atención, es mayor y provoca que puedan crear ciertos hábitos divirtiéndose a la vez que aprenden. La metodología expositiva que plantea Aulas Felices, trata en todo momento de llevar a la práctica, sesiones que contengan explicaciones muy básicas a la vez de un trabajo en equipo con el resto de compañeros/as donde se fomente su participación a la vez que son los protagonistas (Arguís, et al, 2010). En conclusión, se trata de fomentar una serie de metodologías flexibles y activas donde el docente quede en un segundo plano para dar explicaciones o ejemplos que incentiven al alumnado y, el psicopedagogo/a, oriente y asesore este tipo de metodologías para que puedan implantarse más frecuentemente. De cara al alumnado, adquirirán un aprendizaje vivencial y globalizador que les permita aplicarlo en cualquier momento de su vida y entorno por lo que indudablemente, en cada una de las sesiones, son los protagonistas tanto antes como durante y después de las mismas. En las Tablas 2 y 3 se pueden observar algunas de las actividades de forma detallada.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

La evaluación es esencial para saber desde donde se parte y en qué medida se han conseguido los logros/objetivos del programa de intervención. El proceso de evaluación tiene tres momentos clave:

Evaluación inicial. Es imprescindible realizar una evaluación diagnóstica para ver desde que punto se parte con el alumnado. No solo dirá cual es el punto de partida sino que se podrá observar que necesidades requieren de mayor atención para adecuar cualquier sesión e intervención con el alumnado. Por ello, previamente al comienzo del programa, se pasa una rúbrica inicial (pre).

Tabla 2. Sesión 2 de Impulsividad/Hiperactividad adaptado de Aulas Felices y de elaboración propia.

SESIÓN 2. IMPULSIVIDAD/HIPERACTIVIDAD	
Actividad 2. La misión	Agrupación. Individual
OBJETIVOS - Fomentar técnicas de respiración y de control. - Desarrollar la expresión corporal siguiendo una serie de pautas. - Favorecer el aprendizaje cooperativo.	CRITERIOS DE EVALUACIÓN - Fomenta diversas técnicas de respiración distinguiendo entre inspiración y espiración. - Es consciente de expresarse a través del movimiento corporal. - Ayuda y guía al compañero con la expresión corporal.
DESCRIPCIÓN 1. Se realizará unas técnicas de respiración: inspirar y espirar. 2. Se les va a contar una historia indicándoles durante la misma, que movimientos corporales deben de realizar mientras están sentados y con los ojos vendados. La historia se puede extraer tanto del programa como de un CD específico. Durante la misma, el alumnado tendrá que ayudarse para formar figuras. También, el docente puede improvisar una historia y a medida que la escuchan, realizar los movimientos que se les vaya pidiendo.	
Recursos. Esterillas, telas, ordenador (u otro aparato), música.	Temporalización. Martes (20-25' aprox.).

Tabla 3. Sesión 5 de Ámbito Emocional adaptado de Aulas Felices y de elaboración propia.

SESIÓN 5. ÁMBITO EMOCIONAL	
Actividad 7. El globo	Agrupación. Individual
OBJETIVOS -Identificar las diversas emociones positivas y negativas. -Ser conscientes de los sentimientos y pensamientos de uno mismo y de los demás. -Aprender a canalizar las respuestas de las propias emociones.	CRITERIOS DE EVALUACIÓN -Identifica las emociones positivas y negativas que se le presenta. -Es consciente tanto de lo que expresa él mismo como los demás. -Autorregula las emociones y sensaciones negativas percibidas.
DESCRIPCIÓN 1.El alumnado con las posturas que se le indique, tiene que coger el globo de la forma y color explicada y explotarlo. Dentro encontrarán una emoción, la cual tienen que describir y poner un ejemplo propio de cuando recuerdan haberla experimentado. El alumnado tiene que tomar conciencia de los pensamientos, sentimientos y emociones que puede sentir. De ese modo, se pueden adquirir una serie de técnicas que le permita tanto comunicarlas como comprenderlas.	
Recursos. Globos, papel, lápices.	Temporalización. Martes (20-25' aprox.).

Evaluación formativa. Durante las sesiones se va a anotar en un registro observacional los aspectos más relevantes de cada alumno: Sus dificultades, actuaciones, aspectos positivos, entre otros que nos pueda dar información de sus progresos.

Evaluación final. Al finalizar las sesiones, se le vuelve a pasar al alumnado la rúbrica inicial (post) para obtener los posibles resultados y valorar si hay mejora en alguna de las necesidades planteadas.

Con respecto a los instrumentos de la evaluación, se va a utilizar una evaluación basada en un pre y post, mediante una rúbrica de elaboración propia donde se recaba información sobre las áreas que se pretende trabajar con el alumnado con TDAH: Hiperactividad/Impulsividad; Déficit de atención; Habilidades sociales y ámbito emocional. Se debe de responder a dicha rúbrica que se ve a continuación tanto antes como después de la implementación del programa siguiendo la escala: 1 nunca; 2 a veces; 3 casi siempre y 4 siempre.

Tabla 4. *Rúbrica de evaluación de elaboración propia.*

Nombre del alumno/a:	Edad:			
Género:	Curso:			
Aspectos a evaluar	1	2	3	4
Hiperactividad/Impulsividad				
El alumno está inquieto, no para de moverse.				
Actúa sin pensar en las consecuencias.				
Salta/Corre...				
No espera su turno para hablar y/u otra acción.				
No puede controlar estar en silencio.				
Déficit de atención				
Se distrae con facilidad ante cualquier estímulo externo.				
Vuelve a preguntar lo que se le acaba de decir.				
No sigue las instrucciones de las actividades.				
Habla sobre otra cosa que no tiene que ver con lo que se le pregunta.				
Habilidades Sociales/Resolución de conflictos				
Entiende como se siente algún compañero/a.				
Mantiene un diálogo/conversación con algún compañero/a.				
Discute o se pelea constantemente.				
Muestra dificultades para interactuar.				
Ámbito emocional				
Identifica las emociones.				
Expresa solo sentimientos negativos.				
Expresa sus emociones cuando se le pregunta.				
No habla sobre lo que siente.				
Observaciones:				

Por último se recomienda que aunque estas sesiones se trabajen a corto de tiempo, se deben de realizar sesiones de mantenimiento al mes de su intervención. Se puede realizar una sesión a la semana y volver a pasar al alumnado la misma rúbrica para valorar los efectos a largo plazo en los diferentes contextos del alumnado. De esta forma, no solo se verifican los beneficios que pueden aportar este tipo de programas sino, que puede dar mayor respuesta a las dificultades y necesidades que aparecen ocasionalmente y no se tienen medios o conocimientos sobre otro tipo de estrategias metodológicas que están al alcance.

ANÁLISIS DAFO DEL ENTORNO Y CARACTERÍSTICAS INTERNAS DEL PROGRAMA

Para analizar los resultados del programa, se ha llevado a cabo un análisis a través de una metodología DAFO ya que se trata de «una técnica muy eficaz para analizar y formular estrategias de acción que conduzcan a la mejora de un producto o servicio» (Aliaga, Gutiérrez-Braojos y Fernández-Cano, 2018). En este caso, se trata de identificar las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades que abarquen la importancia de insertar y adaptar programas de mindfulness al proceso de enseñanza y aprendizaje en la etapa de secundaria. En la Tabla 5, se puede visualizar el análisis DAFO de forma detallada.

Tabla 5. *Análisis DAFO del programa.*

DEBILIDADES	AMENAZAS
Visibilidad de los posibles resultados a largo plazo. Pocos medios tanto materiales como humanos. Escasa temporalización. Falta de motivación entre los docentes y el alumnado. Actividades poco lúdicas. Dificultad para su integración en el currículo.	Falta de implicación de los docentes, alumnado y familias. Exceso de ruidos. Inversión económica y de tiempo. Desconocimiento por parte de los docentes. Poca credibilidad de sus resultados. Poca organización de las sesiones. Falta de formación.
ANÁLISIS DAFO	
FORTALEZAS	OPORTUNIDADES
Es rápido y sencillo de implantar. Se adapta a cualquier espacio. Variedad de actividades. Fomenta la participación. Crea vínculos entre los docentes y alumnado. Flexibilidad temporal. Autorregula el ámbito emocional. Favorece el pensamiento creativo.	Programa flexible e inclusivo. Integración de una tendencia metodológica innovadora. Obtención de grandes beneficios. Reducción de los conflictos. Fomento de la integración tanto de los docentes como del alumnado. Currículo abierto.

CONCLUSIONES

Tras la realización exhaustiva del contexto y adaptación del programa *Aulas Felices*, se ha pretendido determinar para el contexto educativo elegido en la ciudad de Granada, si es un programa necesario y eficaz para el alumnado con TDAH con las características específicas aportadas. Se ha intentado a raíz de las mismas, analizar los aspectos relevantes para reflejar a través del análisis DAFO, tanto las fortalezas que pueden ser útiles como las amenazas que necesitan ser mejoradas. Dicho análisis ha permitido averiguar tanto los aspectos positivos como los negativos. Para los mismos, se deben de establecer una serie de recomendaciones para reorientarlos desde una posición mancomunada, es decir, conjuntamente.

Ante las dudas que pueden surgir de si puede resultar útil dicho programa para la reducción de algunas de sus dificultades o si el mindfulness aporta beneficios de cara al ámbito emocional, hay numerosos estudios que avalan que efectivamente, el mindfulness representa una de las técnicas más efectivas para combatir desde un punto de vista pedagógico los estados de ansiedad y estrés que pueden surgir y, que en alumnado con TDAH son muy frecuentes al ver su rendimiento tanto académico como social. Se trata de una herramienta que puede incorporar una serie de técnicas para que el alumnado de forma tranquila y relajada pueda enfrentarse a las circunstancias que se le presente (Arguís, 2015, como se citó en Tébar y Parra, 2015). Como se ha mencionado con anterioridad, a través de un programa de mindfulness, se pretende que el alumnado adquiera una serie de técnicas y hábitos donde no solo mejore a nivel emocional sino a nivel social. Por lo tanto, como objetivo principal de dicho trabajo es: Desarrollar un programa de intervención para comprobar los beneficios del mindfulness a nivel emocional en el alumnado con TDAH, el cual se dividió en estos tres objetivos más específicos:

- Adaptar un programa de intervención para mejorar las relaciones sociales entre el alumnado con TDAH y el grupo clase. En este caso, tras el análisis realizado al programa *Aulas Felices*, se trabaja una serie de fortalezas emocionales como el amor, la gratitud, curiosidad, entre otras (Arguís, et al., 2010). Dichas fortalezas, permiten a cualquier persona tener tanto una vida plena como una mejora de las relaciones entre sus iguales, lo cual está estrechamente relacionado con las investigaciones de Peterson y Park (2009) ya que afirman que dentro del ámbito educativo, para que el alumnado tenga un desarrollo integral pleno y una mejora de las relaciones sociales, debe adquirir una serie de destrezas, virtudes y fortalezas. El alumnado puede conocerse mejor a través de las actividades planificadas, aprender y entender que siente y piensa el otro/a, conocer sus aficiones e incluso sus preocupaciones. Es una manera de integrar y acercar al alumnado con TDAH y que a nivel social la relación pueda mejorar entre todos/as. Algunas investigaciones han demostrado que se puede apreciar una reducción de los conflictos de forma significativa y mejorar el ambiente del grupo-clase ya que facilita la inclusión y mejora la atención a la diversidad independientemente de sus características físicas, sociales o culturales (Verdejo, 2019).
- Explorar la concepción y beneficios del mindfulness a nivel emocional y social. Hay que trabajar el ámbito emocional a partir de observar los problemas de ajuste que pueda tener el alumnado ya que según Sánchez-Pérez y González-Salinas (2013), «la mayoría de estudios se han centrado en un único aspecto de la vida escolar, esto es, el rendimiento académico, las relaciones con el profesorado o bien con los compañeros de clase» [...] (p.531) y por ello es necesario contextualizar programas como *Aulas Felices* que se centren en la inteligencia emocional y en adquirir fortalezas,

virtudes y competencias sobretodo en la etapa de primaria.

- Comprobar si disminuyen los conflictos entre el alumnado. Como se ha nombrado con anterioridad, el mindfulness es una técnica de relajación que permite en el alumnado ser consciente del aquí y ahora tanto de sí mismo como de su alrededor y, el programa permite que pueden obtener una serie de pautas para mejorar su interacción entre sus compañeros/as. En esta etapa, como han nombrado numerosas investigaciones, el alumnado se tiene que adaptar a numerosas circunstancias académicas, emocionales, biológicas y sociales por lo que a raíz de las actividades, pueden conocerse y socializar unos a otros. Según Sánchez-Fernández (2018), «las características que definen a las personas con TDAH provoca en muchas ocasiones, no se lleve a cabo un proceso de socialización adecuado, una cuestión que repercute negativamente en el ámbito académico, familiar y social del menor» [...] (p. 87), por lo que el alumnado emocionalmente se siente rechazado, triste, desmotivado, etc.. Para evitar dichas sensaciones, es necesario tanto la implantación como la adquisición de estrategias que puede aportar el mindfulness para poder solventar los conflictos tanto con uno mismo como con los demás.

A pesar de facilitar una serie de fortalezas y oportunidades tanto para los discentes como el alumnado y las familias, se han encontrado una serie de amenazas que hay que afrontar para que no terminen por convertirse en un número mayor de debilidades. De cara a la supervivencia de dicho programa, se debe de implantar una serie de estrategias que den respuesta a los interrogantes y dudas que aparezcan.

Por un lado, los docentes se acomodan a seguir directrices metodológicas para todo el alumnado por igual sin realizar adaptaciones correspondientes según las necesidades. Para ello, a

la hora de implementar el programa, se debe de motivar e implicar a toda la comunidad educativa de tal manera que comprendan los beneficios que pueden aportar así como hacerles sentir los protagonistas y, la importancia de crear vínculos entre ellos/as para crear tanto un ambiente de aceptación como una conexión positiva del alumnado en cualquier contexto (Pérez-Bonet y Gutiérrez, 2016). Además, debido al exceso de ruidos que nos podemos encontrar tanto fuera como dentro del centro, es esencial poder contar con un aula/sala donde se puedan evitar al máximo posible. De realizarse en el aula, aparte de concienciar al alumnado a que esté en silencio, se puede poner música tranquila de fondo donde a través de sonidos relajantes, estén atentos a la música en vez de establecer diálogos con los/as compañeros/as. Es imprescindible evitar todo tipo de ruidos ya que una de las características más destacables del alumnado con TDAH, es que tienen una gran facilidad para perder la atención y concentración ante cualquier estímulo llegando a molestar o simplemente porque necesitan liberar energía (Blanco, 2017), por lo que es necesario crear un ambiente tranquilo y añadir sonidos de la vida cotidiana como el mar, la lluvia, etc. Para evitar un desorden con respecto a la temporalización establecida dentro de las programaciones de cada docente, se puede flexibilizar y organizar las sesiones para que los docentes implicados no se vean desbordados ni con actitud de rechazo. Con respecto a su desconocimiento, conviene motivarle para que tenga interés en implantarlo. Para ello durante un período de tiempo, lo pueden llevar a la práctica para que expliquen sus propias experiencias y, obtengan una formación previa y tener así, una serie de estrategias para su grupo clase (Mordrego, et al., 2016). Se les debe orientar desde una perspectiva creativa de cara a implantar y adaptar actividades útiles y llamativas tanto para ellos/as como para el alumnado. Por último, uno de los obstáculos más frecuentes del mindfulness es su difícil comprensión para visualizar los posibles beneficios (Palomero y Valero, 2016),

por lo que hay que aclarar en que consiste y desprenderse de la idea de verlo como una herramienta mágica que hace desaparecer todas las dificultades que se planteen a través de diálogos aportando información para solventar las dudas.

Por otro lado, se debe de tener en cuenta cada una de las oportunidades que ofrece el programa ya que al contar con multitud de actividades, pueden ser flexibles para cualquier necesidad. Además, al trabajar muchas de las sesiones de forma conjunta, el alumnado puede aprender a conocerse, escucharse y expresarse. La gran variedad de actividades, recursos y agrupaciones, permiten a cualquier persona tener tanto autonomía y tranquilidad como, una mejora de las relaciones entre sus iguales. Los docentes pueden tener la oportunidad de conocer y crear vínculos más estrechos con el alumnado, no solo porque se aleja de metodologías tradicionales sino porque puede ser participe de las sesiones y motivar aún más a que el alumnado tenga interés en cada una de las actividades.

Por último, cabe destacar que al igual se puede cambiar el rumbo a las debilidades presentadas con entrega, motivación y ganas, es necesario posicionarse con positividad y confiar en que las fortalezas que puede aportar el programa, se pueden aprovechar al máximo sin que influya en otras metodologías, contenidos y temporalidad de las programaciones de cualquier área. Es imprescindible que los docentes vean no solo la flexibilización y la rapidez con la que se puede implantar el programa de mindfulness sino que puede adaptarse a cualquier circunstancia.

LIMITACIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

A pesar de lo expuesto, el programa presenta una serie de limitaciones que hay que tener en cuenta así como unas propuestas de mejora para aminorar las adversidades.

Con respecto a los participantes. La muestra con la que se ha puesto en práctica la adaptación del programa de mindfulness «Aulas Felices» fue muy reducida al contar solo con 4 alumnos con TDAH. Con perspectiva de futuro, se debe contar con un número mayor de alumnado con este tipo de trastorno, para recoger los posibles beneficios que se pueden obtener con dicho programa.

Con respecto a la temporalización y las sesiones. Las sesiones se han programado solo para el segundo trimestre por lo que el tiempo de las mismas y el número de actividades se ha visto reducido. A consecuencia de ello, para poder ver resultados más exhaustivos y claros, se debe de llevar dicho programa desde inicios de curso y durante más tiempo ya que a largo plazo, es cuando se pueden analizar con mayor efectividad.

Con respecto a las edades dirigidas. El programa de mindfulness *Aulas Felices* contiene diferentes sesiones que pueden tanto adaptarse como contextualizarse para cualquier etapa: infantil, primaria y secundaria pero, en este caso, ha estado delimitado a un curso de primaria, concretamente, los sujetos tienen entre 11 y 12 años. Es conveniente que para poder observar y analizar si el programa necesita cualquier modificación, se ponga en práctica en cursos superiores ya que, en general, en la etapa de secundaria destaca más el número de conflictos y la mala convivencia que en otras etapas.

Con respecto a la veracidad de los posibles resultados. Al tratarse de una adaptación para unas características específicas del alumnado con TDAH, puede llegar a resultar subjetivo hasta su posible puesta en práctica. Para ello, es conveniente que el programa se adapte de acuerdo con las características generales y a raíz de las mismas, de cara a las características que presente el alumnado, realizar las modificaciones y adaptaciones oportunas.

Prospectiva de futuro

Por último cabe destacar la importancia de cualquier programa para trabajar de forma transversal en cualquiera de las áreas. Se ha pretendido reflejar que el mindfulness es una terapia de la cual se puede enriquecer cualquiera de la comunidad educativa (alumnado, profesorado y familias) sean cuales sean sus características, ritmos y necesidades. A medida que pasan los años, es una técnica cada vez más utilizada tanto en centros educativos de Europa como en España. Según el American Mindfulness Research Association (2016), desde el año 2000, ha tenido un incremento considerable, lo cual indica que de cara al futuro, tendencias metodológicas como ésta, pueden trabajarse de forma conjunta con otras estrategias metodológicas que se lleven a cabo dentro del proceso de enseñanza aprendizaje del alumnado. Nos encontramos en un momento crucial donde no solo el alumnado con necesidades educativas especiales necesita de un modelo inclusivo sino que, cualquier alumno o alumna que se encuentra ante una dificultad o momento de estrés, desmotivación, problemas de conducta o dejadez, etc., necesitan de un cambio y atención más especializada.

De cara al programa en cuestión «Aulas Felices» y teniendo presente que hay numerosos programas, este ha sido escogido al focalizarse en el alumnado con TDAH. Cuenta con un gran número de sesiones para trabajar en infantil, primaria y secundaria y, planificarlo según se considere oportuno. Por ello, es importante tener una perspectiva de futuro donde programas como éste, tengan cabida donde no solo se centren en niveles académicos del alumnado.

El programa pone a disposición del alumnado, un desarrollo de la inteligencia emocional, adquisición de fortalezas tanto personales como de cara a los demás y, saber interiorizar técnicas que ayuden a vivir en plenitud y sentirse más feliz consigo mismo (Seligman, 2011, como se citó

en Arguís, et al, 2010). Además, supone dejar a un lado la posición de experto (Bolea y Cárcel, 2019) y trabajar de forma coordinada y conjunta para aportar herramientas y técnicas a quien más lo necesita.

Este tipo de programas pueden ayudar tanto a los discentes como docentes. Mejorar no solo el clima del aula sino la convivencia entre el alumnado y provocar así, que se sientan integrados/as y valorados/as. Favorece su autoestima, motivación, seguridad, etc. y, que pueden visualizar en los objetivos que se pretenden lograr dentro de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, se debe apostar por este tipo de programas debido a que pueden mejorar las relaciones sociales, la inteligencia emocional y tratar de aminorar las dificultades en cualquier alumnado de atención a la diversidad.

En definitiva, apostar por la innovación y dar paso a otras metodologías flexibles, abiertas y participativas. Dejar de encasillarse en una única propuesta metodológica. Como prospectiva de futuro, se pueden seguir adaptando las sesiones de cara a las funciones ejecutivas más frágiles que presente el alumnado al que fuera dirigido.

Agradecimientos

Este trabajo ha sido posible gracias a Programas de Mindfulness como «Aulas Felices» o «Crecer Respirando» ya que gracias a dichos programas, queda demostrado que tanto la metodología como la atención hacia el alumnado pueden cambiarse para atender a sus necesidades, ritmos y características.

REFERENCIAS

Aliaga, F.M., Gutiérrez-Braojos, C. y Fernández-Cano, A. (2018). Las revistas de investigación en educación: Análisis DAFO.

- Revista de Investigación Educativa*, 36 (2), 563-579. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.2.312461>
- American Mindfulness Research Association Ressources (2016). *AMRA*. California.
- Arguís, R., Bolsas, A. P., Hernández, S. y Salvador, M. M. (2010). Programa «Aulas Felices». *Psicología Positiva aplicada a la Educación*. <https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/203401/Aulas+felices+documentación.pdf/3980650d-c22a-48f8-89fc-095acd1faa1b>
- Blanco, N. M. (2017). Una aproximación al TDAH. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 3(1), 248-257. <https://revistaseplectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4264>
- Bolea, E. y Cárcel, E. (2019). *Eje 2. Marco de referencia psicopedagógico*. UOC.
- Fontana, M. y Jiménez, Z. (2015). Eficacia de un programa conjunto de desarrollo de la inteligencia emocional para padres e hijos con TDAH. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 54 (2), 20-40. <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333339872003.pdf>
- Lindsay, G. (2009). Ética profesional y psicología. *Papeles del Psicólogo*, 30 (3), 184-194. <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1747.pdf>
- Modrego, M., et al. (2016). Mindfulness en contextos educativos: profesores que aprenden y profesores que enseñan mindfulness. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 87, 31-46. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5802511>
- Palomero, P. y Valero, D. (2016). *Mindfulness y educación: posibilidades y límites*, 87, 17-29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5802510>
- Parra, M., Montañés-Rodríguez, J., Montañés, M. y Bartolomé, R. (2012). Conociendo mindfulness. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 27, 29-46. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4202742>
- Pérez-Bonet, G. y Gutiérrez, C. (2016). Maestros y padres: Una alianza terapéutica para el alumno con TDAH. Propuesta de una intervención colaborativa. *Educación y Futuro*, 34, 55-76. https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/155250/EyF_2016_34p55.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sánchez-Fernández, L. (2018). Diseño de una propuesta de intervención para mejorar las habilidades sociales en alumnos con TDAH. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 1(1), 83-91. <http://revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED/article/view/3408>
- Sánchez-Pérez, N. y González-Salinas, C. (2013). Ajuste escolar del alumnado con TDAH: Factores de Riesgo Cognitivos, Emocionales y Temperamentales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 527-550. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293128257011.pdf>
- Vásquez, E. (2016). Mindfulness: Conceptos generales, psicoterapia y aplicaciones clínicas. *Revista Neuropsiquiátrica*, 79(1), 42-51. <http://www.scielo.org.pe/pdf/rnp/v79n1/a06v79n1.pdf>
- Verdejo, M. C. (2019). *Mindfulness inclusivo, los retos en el aula*. Trabajo presentado en las II Jornadas de Mindfulness y Educación. Sevilla. <https://www.aulacorazon.com/jornada/>

UNNES

HISTORIA DE DESARROLLO PERSONAL DEL PROFESORADO DE LA PROVINCIA DE GRANADA EN EL CONTEXTO RURAL. ESTUDIO DE CASOS

HISTORY OF PERSONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS IN THE PROVINCE OF GRANADA IN THE RURAL CONTEXT. STUDY OF CASES

Irene MOLINA SÁNCHEZ, Irene MARTÍN ARENAS

Resumen

Una ventana con vistas a la escuela rural. Este artículo trata de plasmar la realidad de la educación en el contexto rural, de las personas que trabajan aquí y qué experiencias personales y profesionales les han llevado a impartir docencia en ellas.

En base a la problemática y dificultades relacionadas con la escuela rural y el profesorado que en ella trabaja, se realiza un estudio de casos cuya finalidad es conocer qué aspectos de la vida de estos tres sujetos son los que más les han influido y condicionado para desempeñar su labor docente en este contexto.

Para dicho trabajo, se utiliza la técnica de historia de vida y desarrollo personal siguiendo los siguientes pasos: elaboración de un protocolo de entrevistas, transcripción de las entrevistas, análisis cualitativo de las respuestas mediante el

diseño de un sistema de categorías y, por último, un inventario de valores. Se conoce, también, la visión que estos docentes tienen acerca del lugar en que desempeñan su práctica educativa.

Todo el material utilizado ha sido elaborado teniendo en cuenta el protocolo diseñado por Atkinson (1997), llevando a cabo las adaptaciones oportunas para la información que se pretende recoger y analizar. Así como, el protocolo de entrevistas fue revisado exhaustivamente por tres profesionales de la materia.

Durante mucho tiempo, la escuela rural en España se ha enfrentado a situaciones adversas a las que se les han dado pocas soluciones. No obstante, ésta ha ido evolucionando superando la cruel barrera de la indiferencia social.

Palabras clave: escuela rural, historias de vida, itinerancia, rural, experiencias.

Irene MOLINA SÁNCHEZ.  0000-0001-7779-6471

Universidad de Granada. Correo electrónico: irenemolinasanchezz@gmail.com

Irene MARTÍN ARENAS.  0000-0001-8570-7037

Universidad de Granada. Correo electrónico: ire_153@hotmail.com

Recepción: 06/VIII/2021

Revisión: 10/VIII/2021

Aceptación: 16/IX/2021

Publicación: 30/IX/2021

HISTORIA DE DESARROLLO PERSONAL DEL PROFESORADO DE LA PROVINCIA DE GRANADA EN EL CONTEXTO RURAL. ESTUDIO DE CASOS

Abstract

A window overlooking the rural school. This article tries to capture the reality of education in the rural context, of the people who work here and what personal and professional experiences have led them to teach there.

Based on the problems and difficulties related to the rural school and the teachers who work in it, a case study is carried out whose purpose is to know what aspects of the lives of these three subjects are those that more they have influenced and conditioned them to carry out their teaching work in this context.

For this work, the life history and personal development technique is used, following: preparation of an interview protocol, transcription of the interviews, qualitative analysis of the responses

through the design of category system and finally, an inventory of values. It is also known the vision that these teachers have about the place in which they carry out their educational practice. All the material used has been prepared taking into account the protocol designed by Atkinson (1997), carrying out the appropriate adaptations for the information to be collected and analysed. Likewise, the interview protocol was exhaustively reviewed by three professionals in the field.

For a long time, rural schools in Spain have faced adverse situations to which few solutions have been given. However, it has evolved overcoming the cruel barrier of social indifference

Keywords: rural school, life stories, roaming, rural, experiences.

1. INTRODUCCIÓN

El profesorado que desempeña su práctica docente en un Colegio Público Rural ejerce unas funciones específicas y en la legislación actual se articulan un conjunto de medidas de apoyo al profesorado y reconocimiento de la función docente y de fomento de la igualdad de derechos en la educación.

Entre las múltiples medidas se incluye la de reconocer funciones específicas como las que realiza el profesorado de los Colegios Públicos Rurales que desempeña su labor educativa en más de una localidad.

Durante mucho tiempo, la escuela rural en España se ha enfrentado a situaciones adversas a las que se les han dado pocas soluciones. En este último siglo, el entorno rural empieza a cobrar mayor importancia y ya se empieza a hablar de cultura rural. Han sido muchas las dificultades, sobre todo a nivel económico, que han condicionado a la escuela rural. No obstante, ésta ha ido evolucionando superando la cruel barrera de la indiferencia social.

Como afirman Corchón, Raso e Hinojo (2013), aquellas instituciones raídas de polvo y telarañas que amenazaban día a día con caerse a pedazos, han pasado a ser instituciones amplias, globales, modernas. Es cierto que la escuela rural va cobrando importancia, pero avanza muy lentamente y aún sigue encontrando difíciles situaciones a las que no se le facilitan soluciones (Boix, 2003; Márquez, 2002; Feu, 2004; Bustos, 2006; Hinojo, Raso & Hinojo, 2010; Corchón, 2005; Raso, 2012; Corchón, Raso e Hinojo, 2013). En ese sentido cabría preguntarse: ¿estarán de acuerdo sus docentes con tales afirmaciones?. ¿Qué lleva realmente a un profesional a querer adentrarse en este medio tan especial y con tantas peculiaridades? Quizá, a lo largo de las siguientes páginas se pueda dar respuesta a esa pregunta...

Las realidades sociales, culturales y económicas no son iguales en todos los contextos rurales; por lo tanto, definir escuela rural puede resultar una labor compleja, ya que habría que tener en cuenta las particularidades de cada una de las zonas en que se encuentran. Para la mejor comprensión de este término, Bustos (2006), en su tesis, hace referencia a la aportación de Feu (2004), quien destaca que, mientras algunas zonas se caracterizan por tener una estructura rural tradicional, otras se encuentran en un espacio rural en transición y otras en un espacio rural moderno. En este sentido, Boix (2004:13) considera que la escuela rural «tiene como soporte el medio rural y la cultura rural, con una estructura pedagógico-didáctica basada en la heterogeneidad y multinivelaridad de grupos de distintas edades, capacidades, competencias curriculares y niveles de escolarización, y con una estructura organizativa y administrativa singular, adaptada a las características y necesidades inherentes al contexto donde se encuentra ubicada».

Los centros de contexto rural «se caracterizan por tener una organización propia, específica, para adaptarse a la singularidad e idiosincrasia de dicho medio y garantizar una enseñanza de calidad respetando la identidad de cada cual» (Sepúlveda y Gallardo, 2011). Es de especial interés, en este sentido, hacer referencia a la aportación de Hinojo, Raso e Hinojo (2010) que afirman que: «con una identidad propia, asignada mediante una cultura popular de atraso, indiferencia y un urbanocentrismo radical, el medio rural organiza sus centros educativos con estrategias muy particulares de gestión que otorgan peculiaridades muy especiales a la acción formativa».

Según Bustos (2006) y Corchón (2005), este tipo de centros han conocido, a lo largo del tiempo, diferentes modelos de organización escolar en el ámbito rural español.

En Andalucía al modelo actual y único en este contexto se le conoce como Colegio Público Rural o C.P.R. Se trata de diferentes escuelas unitarias y pequeñas incompletas de una misma zona o comarca, que pasan a ser aulas con un proyecto educativo y curricular común y conforman el C.R.A. La creación de este tipo de organización surge de la idea de que era más rentable mantener abiertas las pequeñas escuelas. Corchón, Raso e Hinojo (2013) recogen los objetivos logrados mediante este nuevo modelo institucional de la siguiente forma:

- Evitar el desarraigo del alumnado proporcionándole una educación inserta en su medio.
- Superar el aislamiento de los docentes.
- Superar carencias de interrelación y carencia de los alumnos.
- Favorecer la socialización del alumnado.
- Dar adecuada respuesta a las demandas socioculturales del lugar.
- Evitar desplazamientos permanentes de los alumnos sin perjuicio de la calidad educativa.

En cuanto a participación de las familias, no todos los autores están de acuerdo en que estén más implicadas; por ejemplo, Bernal (2009) señala que la participación y el asociacionismo de las familias no suele ser significativo y su implicación en la escuela es mínimo. Por otro lado, es este mismo autor quien indica que la relación entre profesor y familias es más continuada y profunda debido al escaso número de familias con las que el profesor se tiene que relacionar, de ahí que hay, en la actualidad, cierta controversia al respecto (Bernal, 2009; Corchón, 2005; Bustos, 2006; Raso, 2012; Berlanga, 2003).

En este sentido, Berlanga (2003) hizo referencia a la despoblación y el éxodo rural que dan lugar a una población envejecida y adulta, con lo que supone este hecho para la supervivencia de sus escuelas. Además, como señala Bustos (2006), la enseñanza en el medio rural parece fomentar la migración a la ciudad, con unos programas de

estudio de clara orientación urbana (Corchón, 2005; Bustos, 2006; Raso, 2012; Berlanga, 2003).

Bustos (2006) hace, por su parte, una reflexión sobre los principales aspectos de la problemática de la escuela en el medio rural que son la raíz de carencias y necesidades de todo tipo. Entre estos aspectos que fundamentan la problemática, hace referencia a la invisibilidad que tienen este tipo de escuelas ante la legislación, la formación y actualización del profesorado, la falta de aprecio y valoración social del medio rural y, por último, el envejecimiento de la población (Corchón, 2005; Bustos, 2006; Raso, 2012; Berlanga, 2003).

Bernal (2009), así mismo, señala la importancia de ofrecer compensaciones que obliguen al profesorado a estar más tiempo en estas escuelas. No obstante, este autor afirma que todas estas características que configuran el medio rural no las debemos ver desde un punto de vista negativo, como algo a mejorar o cambiar, sino todo lo contrario, las deberíamos entender como las condiciones en las que se mueve esta escuela para buscar lo mejor desde y con esas características (Bernal, 2009).

Durante muchos años, el papel de los docentes en la escuela rural estaba infravalorado. El salario de los maestros era muy reducido y la mayoría de ellos tenían otro trabajo para poder obtener un sueldo medio. Los docentes eran los que tenían peor consideración social. Además, no se les exigía ninguna titulación académica, no era un profesorado cualificado (Berlanga, 2003; Bustos, 2006; Hinojo, Raso & Hinojo, 2010; Corchón, 2005; Raso, 2012; Corchón, Raso e Hinojo, 2013).

Esta situación ha ido cambiando a lo largo de los años pero, hoy en día aún se podría decir que los docentes no están bien preparados para trabajar en la escuela rural.

La mayoría de los maestros que trabajan en las escuelas rurales no conocen realmente este contexto ni están vinculados a dicho contexto. Incluso, dice Bustos (2006) que los profesores son «portadores de esquemas urbanos», con lo que se produce un consecuente choque cultural (Berlanga, 2003; Bustos, 2006; Hinojo, Raso & Hinojo, 2010; Corchón, 2005; Raso, 2012; Corchón, Raso e Hinojo, 2013). Satué (2000), en esa misma línea opta por hablar de inculturación del docente en el medio.

La mayor parte de los maestros llegan a estas escuelas al empezar su carrera profesional, como destinos provisionales (Berlanga, 2003; Bustos, 2006; Hinojo, Raso & Hinojo, 2010; Corchón, 2005; Raso, 2012; Corchón, Raso e Hinojo, 2013). Por tanto, a las dificultades de los inicios, se unen las aulas de más de un curso y la sensación de ser un extraño en una sociedad donde las relaciones no son tan anónimas ni impersonales.

La escuela y el medio rurales están prácticamente ausentes en los planes de estudio de formación de maestros. Hinojo, Raso e Hinojo (2010) afirman que de nada sirve el Prácticum para aportar experiencia sobre la escuela rural al nuevo maestro. Por lo tanto, se necesitaría la realización de un Prácticum adecuado a la realidad rural así como una adecuación de la formación inicial teórica. Según los resultados de las encuestas realizadas, Hinojo, Raso e Hinojo (2010), señalan que la gran mayoría de los docentes tuvo que adaptarse a la necesidad de trabajar en aulas multigradas, itinerando por los distintos centros que componen administrativamente un único Colegio Rural Agrupado (C.R.A) y asumiendo las muchas sutilezas que tiene la cultura rural y la identidad de cada una de las localidades en las cuales se ve obligado a dar clase (Berlanga, 2003; Bustos, 2006; Hinojo, Raso & Hinojo, 2010; Corchón, 2005; Raso, 2012; Corchón, Raso e Hinojo, 2013).

La formación inicial de los maestros en nuestro país es crucial para el futuro de la calidad del sistema educativo, ya que nunca podremos hablar de calidad de la educación sin la implicación comprometida de uno de sus agentes principales: el docente (Abós, 2007; Berlanga, 2003; Bustos, 2006; Hinojo, Raso & Hinojo, 2010; Corchón, 2005; Raso, 2012; Corchón, Raso e Hinojo, 2013). Desde este punto de vista, Santos (2002) apunta a que las causas de esta problemática pueden estar en: la falta de movimientos pedagógicos en relación al medio rural, la falta de formación del profesorado para su trabajo en el medio rural, el carácter funcional del profesorado y el desprestigio generalizado del medio rural, hechos muy a tener en cuenta si se quiere devolver prestigio a esta institución tan denostada.

Bustos (2006) afirma que los docentes, al estar suficientemente motivados para desarrollar su labor, garantizan que el alumnado desarrolle su proceso de aprendizaje.

La ilusión de trabajar actúa como factor motivador para el avance y esta razón puede ser compensadora de la falta de formación. El problema es que, tras unos años de práctica, lo más común es que se vayan a vivir a las ciudades. Por ello, existe dificultad de que estos progresos se mantengan en el tiempo (Berlanga, 2003; Bustos, 2006; Hinojo, Raso & Hinojo, 2010; Corchón, 2005; Raso, 2012; Corchón, Raso e Hinojo, 2013).

De otro lado, Tonucci (1996) señala que las aulas rurales, además pueden llegar a ser lugares potenciales para la experimentación educativa y convertirse en «laboratorios» que favorezcan la extrapolación de estrategias, por lo que parece que sigue existiendo un «cliché» de docente rural perfilado por la juventud, la inexperiencia, la deficiente formación y los prejuicios negativos hacia la escuela rural (Berlanga, 2003; Bustos,

2006; Hinojo, Raso & Hinojo, 2010; Corchón, 2005; Raso, 2012; Corchón, Raso e Hinojo, 2013). Así, Corchón y Lorenzo (1996) señalan unas características comunes en la mayoría de los docentes de las escuelas rurales como son:

- Solos y aislados.
- Son jóvenes.
- Su objetivo es la ciudad o centro urbano.
- Buscan puntos.
- Movilidad y provisionalidad.
- No está integrado en la comunidad.
- Exigencia, dificultad y dureza del trabajo.
- Nula o muy inadecuada formación inicial.
- Es un profesorado cuyo grado de complacencia no es de satisfacción ni de insatisfacción.

Finalmente, el aislamiento geográfico es señalado por diferentes autores (Berlangua, 2003; Bustos, 2006; Hinojo, Raso & Hinojo, 2010; Corchón, 2005; Raso, 2012; Corchón, Raso e Hinojo, 2013) como uno de los mayores condicionantes para el profesorado, así como las limitaciones de acceso a determinadas actividades de formación permanente, por lo que, ante tales problemas, resulta necesario preguntarse qué es lo que lleva a estos educadores a establecerse definitivamente en un medio tan problemático como el rural, si bien, la pregunta se antoja difícil y amplia, de ahí que se haya optado por el estudio de casos biográfico – narrativo para poder arrojar algo de luz al asunto.

Tras el análisis de las dificultades existentes en la escuela rural (Berlangua, 2003; Bustos, 2006; Hinojo, Raso & Hinojo, 2010; Corchón, 2005; Raso, 2012; Corchón, Raso e Hinojo, 2013), así como de la problemática profesional que sufren sus docentes, se propone un trabajo de estudio de casos mediante la técnica de la historia de desarrollo personal con la finalidad de conocer, en la medida de lo posible, qué aspectos de la vida de estas personas les han llevado a ejercer la profesión docente en la escuela rural (Atkinson, 1997).

En ese sentido, el estudio de casos se lleva a cabo en un C.P.R. de la provincia de Granada, cuya sede administrativa se encuentra ubicada en la localidad de Láchar, y que abarca, asimismo, las escuelas de las localidades de Castillo de Tajarja, Fuensanta, Peñuelas y Trasmulas. Este pueblo está situado a 20 kms. de Granada capital y tiene una población de 3.249 habitantes distribuidos de la siguiente forma: 2.546 habitantes en Láchar y 702 en Peñuelas.

La oferta y distribución de las unidades de los diferentes niveles educativos de esta institución es:

CPR CASTILLO DE TAJARJA:

- 5 maestros/as de Educación Infantil.
- 11 maestros/as de Educación Primaria.
- 1 maestro/a de Pedagogía Terapéutica.
- 2 profesores/as de Educación Secundaria.

CPR FUENSANTA:

- 1 maestros/as de Educación infantil.
- 2 maestros/as de Educación Primaria.

CPR PEÑUELAS:

- 2 maestros/as de Educación Infantil.
- 5 maestros/as de Educación Primaria.
- 1 maestros/as de Pedagogía Terapéutica.
- 2 profesores/as de Educación Secundaria.

CPR TRASMULAS:

-1 maestros/as de Educación Infantil.

-2 maestros/as de Educación Primaria.

Las personas entrevistadas son tres docentes de las localidades de Fuensanta, Peñuelas y Trasmulas, cuya edad se encuentra comprendida entre los 30 y los 50 años.

La experiencia profesional de estas personas es de entre 2 y 25 años.

Para preservar el derecho a la confidencialidad de las personas entrevistadas, se les han otorgado nombres ficticios.

2. MÉTODOS

En primer lugar y en base al diseño de Atkinson (1997), se ha elaborado para las entrevistas un protocolo de preguntas útiles para centrar la atención sobre aquellos aspectos de la vida personal que deseamos conocer. No obstante, se trata de una entrevista semi-abierta, donde se tendrán en cuenta todas las respuestas de los sujetos que, aunque no se pretendiese recoger, puedan ser válidas para obtener una información adicional.

El protocolo de preguntas realizadas es el siguiente:

Nacimiento y familia de origen

-¿Qué ocurría en tu familia, tu comunidad, ciudad, y en el mundo, en el momento de tu nacimiento?

-¿Cómo recuerdas tus primeros años de vida?

Situaciones y tradiciones culturales

-¿Qué valores culturales te han sido transmitidos y por qué?

-¿Qué creencias o ideales piensas que tus padres intentaron enseñarte?

-¿Hasta qué punto crees que la cultura o los factores culturales han sido importantes en tu vida?

Factores sociales

-¿Te animaban cuando eras niño a probar cosas nuevas?

-¿Qué dificultades recuerdas de cuando eras niño?

-¿Quiénes han sido los que más han influido y modelado tu vida?

Educación

-¿Cuál es tu recuerdo más lejano de tu asistencia a la escuela?

-¿Has tenido algún profesor o profesora que haya marcado tu vida? ¿Cómo te influyó?

-¿Cuáles son los mejores recuerdos del tiempo que pasaste en el colegio? ¿Y los peores?

-¿Qué aprendiste de ti mismo en esos años?

-¿Cuál piensas que es la función o rol de la educación en la vida de una persona?

Afecto-sexualidad y trabajo

Afecto-sexualidad:

-¿Estás casado?

-¿Tienes hijos?

-¿Qué rol han jugado estos en tu vida?

-¿Qué lecciones o valores han intentado transmitirles?

Trabajo:

-¿Qué sueños o ambiciones tenías cuando eras niño?

-¿Conseguiste lo que querías o cambiaron tus ambiciones?

-¿Cómo fueron tus primeros trabajos?

-¿Ha sido el trabajo algo satisfactorio para ti o simplemente algo en lo que has tenido que emplear tu tiempo?

-¿Por qué tienes este trabajo?

Sucesos y periodos históricos:

- ¿Recuerdas qué estabas haciendo en alguno de los días más importantes de nuestra historia? (comienzo de siglo, la primera o segunda guerra mundial, la guerra civil española, el golpe de estado, la llegada del hombre a la luna...)

-¿Qué es la cosa más importante que has dado a tu comunidad?

-¿Qué es único y específico en tu ciudad? ¿Y en las personas de tu ciudad?

-¿Cómo contribuía tu trabajo al funcionamiento de tu comunidad?

2.1. Instrumentos de recogida de datos

Las entrevistas han sido realizadas con una grabadora a tres docentes de un mismo C.P.R., en Láchar, distribuidos entre las localidades de Fuensanta, Peñuelas y Trasmulas. Posteriormente, han sido transcritas en formato biográfico –narrativo según el protocolo de Atkinson (1997) para su ulterior tratamiento.

Para facilitar la codificación y análisis, se hizo uso de un sistema de categorías cerrado, también basado en el modelo de Atkinson (1997) y de Raso (2012), dicho instrumento fue revisado y posteriormente modificado mediante la técnica de juicio de expertos por tres profesores del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada. Por lo tanto, se trabaja con una narrativa de cada entrevista, sin distorsionar el mensaje que el entrevistado/a ha transmitido de la manera más objetiva posible.

Finalmente, se elaboró un inventario de valores con la finalidad de conocer aquellos que más caracterizan las historias de los sujetos para su posterior análisis, tomando como referencia el diseño propuesto por Atkinson (1997).

2.2. Procedimiento

El primer paso de este procedimiento consistió en la elaboración del protocolo de preguntas que se pretendían realizar tomando como referencia el modelo anteriormente mencionado (Atkinson, 1997).

Una vez que estaba elaborado el protocolo de preguntas, fue cotejado por un juicio de contenido de tres profesores del Departamento de Didáctica y Organización

Escolar de la Universidad de Granada para, posteriormente, realizar las entrevistas grabadas a tres docentes del C.P.R. «Los Pinares», en Láchar.

El siguiente paso consistió en la transcripción de las entrevistas realizadas. Posteriormente, se elaboró un sistema de categorías para el análisis cualitativo tomando como modelo de referencia a Atkinson (1997), codificando así todos aquellos aspectos que se pretendían abarcar.

EL MINDFULNESS COMO TERAPIA EMOCIONAL PARA EL ALUMNADO CON TDAH

Irene MOLINA SÁNCHEZ, Irene MARTÍN ARENAS

Tomando como referencia los códigos establecidos en el sistema de categorías, se analizó exhaustivamente el contenido de cada una de las historias de vida de los tres docentes de clara al establecimiento de un recuento de frecuencias de categorías de contenido de respuesta que

están, obviamente representadas en los resultados del trabajo.

A continuación, se detalla a qué datos hacen referencia cada una de las frecuencias:

SISTEMA DE CATEGORÍAS PARA EL ANÁLISIS CUALITATIVO DE CONTENIDO	
A.- NACIMIENTO Y FAMILIA DE ORIGEN	
A1: DESCRIPCIÓN BÁSICA DEL ENTORNO FAMILIAR EN EL MOMENTO DEL NACIMIENTO	A1.1: NO RECUERDA A1.2: TRANQUILIDAD A1.3: CAMBIO DE CIUDAD
A2: DESCRIPCIÓN BÁSICA DEL MOMENTO SOCIAL-HISTÓRICO EN EL MOMENTO DE NACIMIENTO	A2.1: NO RECUERDA A2.2: CAMBIOS SOCIALES
A3: RECUERDOS SOBRE LOS PRIMEROS AÑOS DE VIDA	A3.1: COLEGIO A3.2: PUEBLO A3.3: FAMILIA
B.- SITUACIONES Y TRADICIONES CULTURALES	
B1: VALORES CULTURALES QUE LES FUERON TRANSMITIDOS	B1.1: ESFUERZO B1.2: RESPETO B1.3: EDUCACIÓN B1.4: RESPONSABILIDAD
B2: IMPORTANCIA DE LOS FACTORES CULTURALES	B2.1: MUCHA B2.2: RELATIVA B2.3: POCA
C.- FACTORES SOCIALES	
C1: APOYO A PROBAR COSAS NUEVAS DURANTE LA NIÑEZ	C1.1: MUCHO C1.2: PADRES REACIOS
C2: DIFICULTADES ENCONTRADAS DURANTE LA NIÑEZ	C2.1: MACHISMO C2.2: PROBLEMAS FAMILIARES C2.3: PROBLEMAS ECONÓMICOS
C3: PERSONAS QUE MÁS HAN INFLUIDO Y MODELADO	C3.1: FAMILIA C3.2: MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL
D.- EDUCACIÓN	
D1: RECUERDO MÁS LEJANO DE LA ASISTENCIA A LA ESCUELA	D1.1: PROFESORES INVOLUCRADOS D1.2: TRASTADAS EN EDUCACIÓN INFANTIL D1.3: LLANTOS EL PRIMER DÍA DE COLEGIO
D2: DOCENTES QUE HAN SIDO SIGNIFICATIVOS	D2.1: EDUCACIÓN FÍSICA D2.2: EDUCACIÓN INFANTIL

EL MINDFULNESS COMO TERAPIA EMOCIONAL PARA EL ALUMNADO CON TDAH

Irene MOLINA SÁNCHEZ, Irene MARTÍN ARENAS

SISTEMA DE CATEGORÍAS PARA EL ANÁLISIS CUALITATIVO DE CONTENIDO	
D3: JUSTIFICACIÓN DE LA IMPORTANCIA DE ESTOS DOCENTES	D3.1: CARÁCTER PERSONAL D3.2: IMPLICACIÓN EN LA ESCUELA
D4: RECUERDOS POSITIVOS DE LA ESCUELA	D4.1: ACTUACIONES FIN DE CURSO D4.2: PROFESORES
D5: RECUERDOS NEGATIVOS DE LA ESCUELA	D5.1: NO RECUERDA D5.2: CASTIGOS DE LOS MAESTROS
D6: APRENDIZAJES PERSONALES DURANTE ESTA ETAPA	D6.1: SUPERACIÓN D6.2: CONSTANCIA EN EL TRABAJO
E.- AFECTO-SEXUALIDAD	
E1: CASADO	E1.1: SÍ E1.2: NO
E2: HIJOS	E2.1: SÍ E2.2: NO
E3: VALORACIÓN DEL PAPEL DE LOS HIJOS EN LA VIDA	E3.1: PRIORITARIO E3.2: NO SABE
E4: VALORES QUE HAN INTENTADO TRANSMITIR A LOS HIJOS	E4.1: COMPARTIR E4.2: UNIÓN E4.3: NO PELEAR
F.- TRABAJO	
F1: SUEÑOS O AMBICIONES EN LA NIÑEZ	F1.1: SER FAMOSO F1.2: SER MÚSICO F1.3: SER ARQUITECTO
F2: CONSECUCIÓN DE LOS SUEÑOS	F2.1: CONSEGUIDO F2.2: NO CONSEGUIDO
F3: CAMBIOS EN LAS AMBICIONES	F3.1: SÍ F3.2: NO
F4: PRIMEROS TRABAJOS	F4.1: ILUSIÓN F4.2: RETO F4.3: INEXPERIENCIA
F5: TRABAJO SATISFACTORIO	F5.1: SÍ F5.2: NO

SISTEMA DE CATEGORÍAS PARA EL ANÁLISIS CUALITATIVO DE CONTENIDO	
F6: JUSTIFICACIÓN DE LA ELECCIÓN PROFESIONAL	F6.1: SATISFACTORIO
	F6.2: CASUALIDAD
	F6.3: INFLUENCIA DE LOS PROFESORES
F7: MOTIVACIÓN PARA SER DOCENTE EN EL CENTRO EN QUE TRABAJA	F7.1: CERCANÍA
	F7.2: FUNCIONARIO INTERINO
	F7.3: BÚSQUEDA DE DESTINO EN GRANADA
F8: OPINIÓN SOBRE LAS DIFERENCIAS MÁS RELEVANTES ENTRE ESCUELA URBANA Y ESCUELA RURAL	F8.1: ORGANIZACIÓN DIFERENTE
	F8.2: RATIO DE ALUMNOS
F9: OPINIÓN SOBRE LA CONTRIBUCIÓN DEL TRABAJO PERSONAL A LA ESCUELA	F9.1: IMPLICACIÓN CON EL ALUMNADO
	F9.2: DISPOSICIÓN PARA TODO
	F9.3: DIRECCIÓN
F10: AÑOS DE PRÁCTICA DOCENTE	F10.1: 1 - 15 AÑOS
	F10.2: 16 - 30 AÑOS
	F10.3: MÁS DE 30 AÑOS

Para finalizar el procedimiento, se aplicó un inventario de valores que permitiese obtener información sobre aquellos que más destacaban en las entrevistas con los tres sujetos. Dicho inventario de valores se elaboró a partir del protocolo diseñado por Atkinson (1997) y recoge los siguientes valores: igualdad, armonía interior, poder social, placer, libertad, vida espiritual, sentido de pertenencia, orden social, vida excitante, sentido en la vida, cortesía, riqueza, seguridad nacional, respeto a sí mismo, reciprocidad de valores, creatividad, un mundo en paz, respeto por la tradición, amor maduro, autodisciplina, distanciamiento de las cosas mundanas, seguridad familiar, reconocimiento social, unión con la naturaleza, una vida variada, sabiduría, autoridad, amistad verdadera, un mundo de belleza, justicia social, independencia, lealtad, ambición, apertura, humildad, audacia, respeto, pulcritud, obediencia, responsabilidad.

3. RESULTADOS

Una vez que han sido codificadas las diferentes historias de vida y se han obtenido los resultados, se trata de saber qué aspectos de la vida han sido los que más han influido en estas personas y les han llevado a ser docentes en una escuela rural.

Para ello, las tasas de respuesta se presentan con un porcentaje o frecuencia relativa de aparición de categorías en relación al total del contenido analizado.

De manera global, se puede apreciar que algunas dimensiones presentan un gráfico muy monótono. Se debe a que no son aspectos especialmente relevantes en la vida de una persona o, que son momentos muy personales y por ello no han sido compartidos por los demás entrevistados.

Por el contrario, otras dimensiones presentan grandes contrastes en cuanto a las respuestas. Podemos destacar los aspectos comunes que más influyen en la vida personal de estos docentes. Estos aspectos suelen ser los relacionados con las experiencias profesionales y, también, han influido mucho las experiencias vividas en la escuela durante la infancia y la juventud.

A nivel general, la satisfacción en el desarrollo de la profesión docente ha sido el factor más influyente para los profesionales con un 8,46% del total (F5.1), seguido por los sueños no cumplidos con un 5,64% (F2.2) y los cambios en las ambiciones a lo largo de la vida (F2.3) obteniendo el mismo porcentaje de 5,64%.

El hecho de no estar casados también cobra especial importancia con un 4,23% de respuesta (código E1.2).

A continuación, se dividen los resultados por dimensiones para facilitar la observación y análisis de todos los resultados obtenidos.

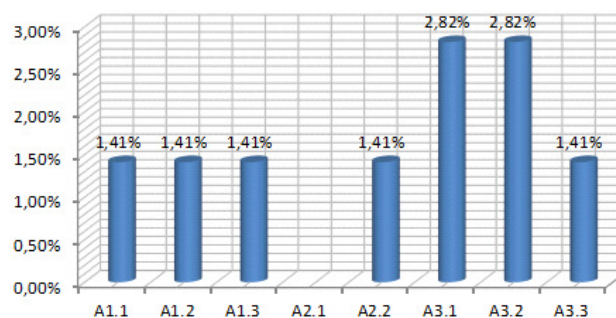


Figura 1. Frecuencias de Categorías de Contenido de la Dimensión A: Nacimiento y Familia de Origen. Fuente: elaboración propia.

Esta dimensión hace referencia al nacimiento y familia de origen. Está centrada en aspectos tales como: el entorno familiar y el momento social-histórico en el momento del nacimiento.

to de la persona. También se tienen en cuenta los recuerdos sobre los primeros años de vida cuyas tasas de respuesta destacan sobre las demás. Un 2,82% hace referencia al recuerdo del colegio durante los primeros años de vida, tomando éste la misma importancia que el pueblo (2,82%). La familia, en este ámbito, está representada con un 1,41%.

Las situaciones familiares e histórico - sociales, están, sin embargo, caracterizadas por la diversidad en las respuestas. De esta forma:

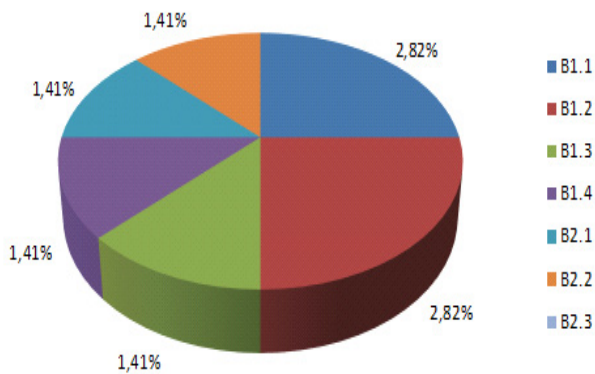


Figura 2. Frecuencias de Categorías de Contenido de la Dimensión B: Situaciones y tradiciones culturales. Fuente: elaboración propia.

Esta dimensión hace referencia a las situaciones y tradiciones culturales. Los valores han sido muy variados aunque destacan dos de ellos: el esfuerzo y el respeto (ambos con un 2,82%).

Los sujetos hacen referencia a la importancia que tienen los valores en el desarrollo integral de los persona, llegando a ser éstos más importantes que la adquisición de conocimientos.

En cuanto a los factores culturales, se puede apreciar que no hay una respuesta que tome más importancia sobre las demás. El resultado ha sido igualitario (1,41%) tanto para las res-

puestas que hacen referencia a mucha importancia de estos factores como para una importancia relativa.

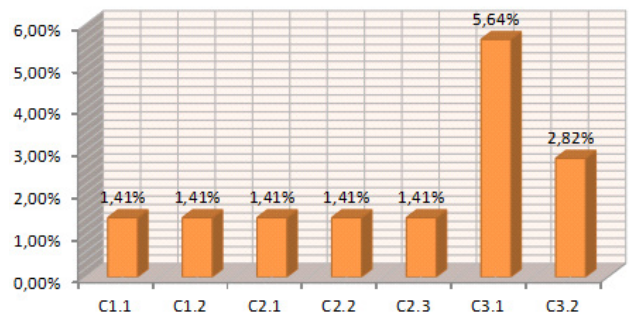


Figura 3. Frecuencias de Categorías de Contenido de la Dimensión C: Influencia de los Factores Sociales. Fuente: elaboración propia.

Este gráfico representa la influencia de los factores sociales en el desarrollo personal de los sujetos. Se puede apreciar una variante que resalta con un 5,64% (C3.1) y que representa a la familia como elemento que más ha influido y modelado la vida de los sujetos. Después de la familia, los maestros de Educación Infantil son también muy importantes en cuanto a la influencia que han ejercido en estas personas (2,82%).

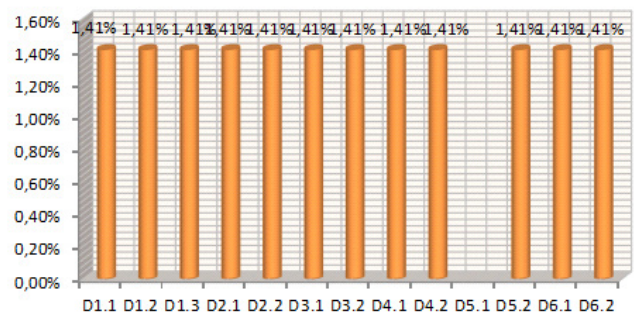


Figura 4. Frecuencias de Categorías de Contenido de la Dimensión D: Educación. Fuente: elaboración propia.

EL MINDFULNESS COMO TERAPIA EMOCIONAL PARA EL ALUMNADO CON TDAH

Irene MOLINA SÁNCHEZ, Irene MARTÍN ARENAS

Centrándonos en la dimensión D, que hace referencia a los aspectos relacionados con la educación, podemos apreciar nuevamente la diversidad de respuestas. No han sido muchos los factores comunes, sino más bien experiencias personales y recuerdos que no son compartidos por el resto de profesionales o que han sido vividos de manera diferente.

En cuanto al recuerdo más lejano de la infancia, todas las respuestas representan un 1,41%, siendo, sobre todo, anécdotas personales. Así como, el resto de categorías hace referencia al mismo porcentaje en las tasas de respuesta.

En cuanto al ámbito del afecto y la sexualidad, dimensión E, el principal resultado a destacar de su interpretación queda especialmente reflejado por un 4,23% relativo a la omisión del matrimonio en la vida. Sólo un 1,41% de las respuestas hace referencia al hecho de tener hijos y, por lo tanto, ofrece respuestas a cerca de los valores que ha tratado de transmitirles.

El penúltimo gráfico representa la dimensión F, la cual hace referencia al trabajo. El porcentaje más alto se encuentra en el código F5.1 (8,46%) y se centra en la satisfacción respecto al trabajo, si el trabajo ha sido algo satisfactorio a lo largo de los años. Por otro lado, con un 5,64% de las respuestas, se encuentra el factor de no haber conseguido los sueños que tenían en su infancia y juventud (F2.2) y el cambio en cuanto a las ambiciones (F3.1).

Los otros dos factores que también adquieren relevancia con un 2,82% son: la satisfacción respecto al trabajo y la influencia de los profesores de la infancia lo que les ha llevado a elegir esta profesión.

Se puede observar, una vez más, la diversidad de respuestas y las tasas bajas, haciendo referencia a aspectos muy personales que, por diferentes razones, no son compartidos por el

resto de entrevistados. En cuanto a los años de práctica docente, un 2,82% de las afirmaciones están centradas entre los 1 y 15 años ejerciendo la profesión y sólo un 1,41% de estas (un solo sujeto tal y como se especificaba antes) lleva más de 15 años y menos de 30 años como maestro.

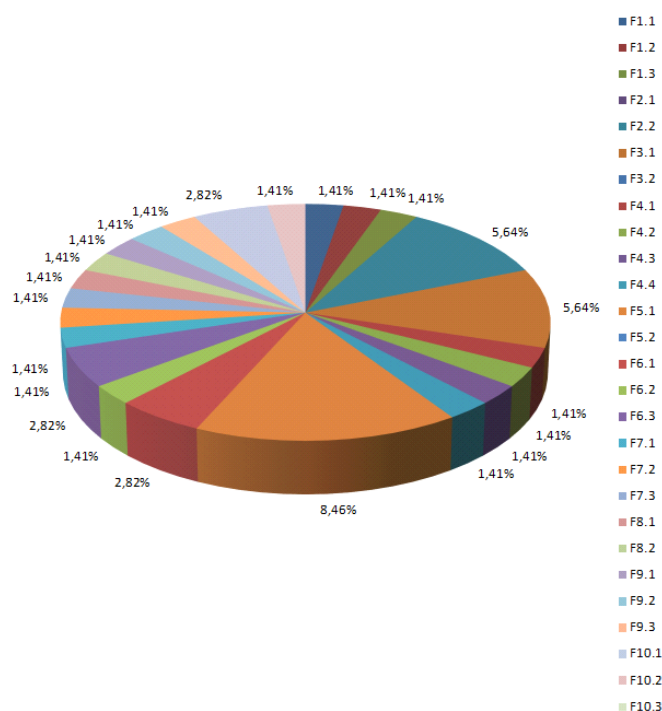


Figura 5. Frecuencias de Categorías de Contenido de la Dimensión F: Trabajo. Fuente: elaboración propia.

En lo referente al inventario de valores, el valor que más destaca es la armonía interior con un 11,10% sobre el total. A este resultado, le siguen la elección de las metas y la cortesía, ambas con un 7,40% del total.

La importancia de la vida espiritual, la sabiduría, una vida variada, la humildad y la obediencia se presentan en un 5,55% sobre el total.

Con menor frecuencia que las anteriores, se aprecia la libertad, el sentido de pertenencia, el

respeto a sí mismo, reconocimiento social, autoridad, ambición, honestidad y la consideración de persona servicial. Todos ellos se ven representados con el 3,70% del total.

Por último, se encuentran valores como: sentido en la vida, respeto por la tradición, amor maduro, autodisciplina, independencia, lealtad, apertura, audacia y aceptación de la vida, que representan un porcentaje de 1,85% sobre el total.

4. DISCUSIÓN

Es de especial interés el grado de satisfacción que demuestran estos individuos con respecto a la labor educativa que ejercen. Se sienten cómodos en el ámbito profesional en el que trabajan aunque afirman que, para trabajar en este contexto, se requiere mayor grado de implicación. En cuanto al ámbito afectivo-sexual, son personas que no están casadas. Sólo una de ellas tiene hijos y pareja cuyo lugar de residencia es cercano a la escuela. Sobre los aspectos comunes, hay que mencionar, también, que en un momento de su vida pensaron en dedicarse a otras profesiones aunque se sienten muy orgullosos de, finalmente, haber escogido la docencia como profesión. Otro de los aspectos comunes es la comparación de los niños de pueblo con los niños de la ciudad. Los tres sujetos afirman que los niños de pueblo suelen ser más felices que los de la ciudad. Los valores que cobran mayor relevancia son: el esfuerzo y el respeto. Una de las personas entrevistadas afirma que son los mismos valores que los padres de sus alumnos les intentan inculcar a sus hijos.

5. CONCLUSIÓN

A modo de conclusión, cabe destacar que las experiencias escolares durante la infancia cobran gran importancia en el desarrollo personal de los tres sujetos. Así como han condicionado de manera importante la decisión de querer de-

dicarse a la docencia. Los sujetos son personas que, o bien han nacido y crecido en zonas rurales, o han tenido experiencias anteriores satisfactorias en este contexto rural.

En definitiva, sería conveniente introducir el estudio de la escuela rural como asignatura o módulo de asignatura en el grado de maestros, ampliar el conocimiento de la educación en este contexto así como potenciar el interés y la motivación hacia el trabajo en dicha realidad educativa.

Además, para garantizar un enfoque más práctico y no meramente teórico, la realización de un prácticum o seminarios prácticos en un CPR podría plantearse como alternativa para una mejor inmersión y conocimiento del funcionamiento del mismo.

Así mismo, desde los CPR se pueden llevar a cabo proyectos para facilitar el trabajo del profesorado basándose en el conocimiento de la realidad social del lugar en que se ubican así como del imaginario cultural del alumnado que en dichos colegios está escolarizado y que, en ocasiones, dista mucho del de niños y niñas que asisten a un colegio urbano.

Por último, señalar la necesidad de fomentar la continuidad del profesorado en este ámbito, garantizando así una mayor cohesión en el claustro así como en la toma de decisiones y puesta en práctica de cualquier medida educativa.

Agradecimientos

Agradecemos a la Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad la oportunidad de compartir trabajos, experiencias y lecturas que contribuyen al enriquecimiento profesional y permiten un gran avance en materia de investigación e innovación educativa. Así como también a la Univer-

sidad de Granada, concretamente a la Facultad de Ciencias de la Educación por tratarse de una institución que nos ha ofrecido grandes oportunidades de desarrollo.

REFERENCIAS

- Abós, P. (2011). La escuela en el medio rural y su presencia en los planes de estudio de los grados de maestro en Educación infantil y primaria en las universidades españolas. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15 (2), 39-52.
- Atkinson, R. (1997). *The life story interview*. Thousand Oaks. Sage.
- Berlanga, S. (2003). *Educación en el medio rural: análisis, perspectivas y propuestas*. Mira Editores.
- Bernal, J.L. (2009). *Luces y sombras en la Escuela Rural*. http://didac.unizar.es/jlbernal/articulos_propios/pdf/04_luces%20y%20sombrasescuela%20rural.pdf
- Boix, R. (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. CISSPRAXIS, S.A.
- Boix, R. (2003): Escuela Rural y Territorio: Entre la Desruralización y la Cultura Local. *Revista Digital E - RURAL: Educación, Cultura y Desarrollo Rural*, 1, 1-8.
- Bustos, A. (2011). Investigación y Escuela Rural: ¿irreconciliables?. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 15 (2), 155-170.
- Bustos, A. (2006): *Los Grupos Multigrado de Educación Primaria en Andalucía*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Granada. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwj337y_ILzAhUQkhQKHQTeBSsQFnoE-CBQQAQ&url=https%3A%2F%2Fhera.ugr.es%2Ftesisugr%2F16158933.pdf&usq=AOvVaw1HIT6U8FD5uPwll3wpCAjL
- Corchón, E. y Lorenzo, M. (1996). Las motivaciones y desmotivaciones de los profesores para su permanencia en el ámbito rural. En Lorenzo, M. y Bolívar, A. *Trabajar en los márgenes: asesoramiento, formación e innovación en contextos educativos problemáticos* (120-1229). ICE de la Universidad de Granada.
- Corchón, E. (2005). *La Escuela en el Medio Rural: Modelos Organizativos*. DaVinci Continental.
- Corchón, E. (2002). La escuela rural hacia la sociedad del conocimiento. En *Lorenzo Delgado y otros: Liderazgo educativo y Escuela Rural* (71-104). Grupo editorial universitario.
- Corchón, E.; Raso, F. e Hinojo, M.A. (2013). Análisis histórico-legislativo de la organización de la escuela rural española en el período 1857-2012. *Enseñanza & Teaching*, 31, (1), 147-179.
- Del Moral, A. y Rossi, E. (2012). *Ambientalizar el currículo escolar*. La Crujía.
- Feu, J. (2004). La Escuela Rural en España: Apuntes Sobre las Potencialidades Pedagógicas, Relacionales y Humanas de la Misma. *Revista Digital E - RURAL: Educación, Cultura y Desarrollo Rural*, 2 (3).
- Hernández, A. (1989). *Cultura y desarrollo en el medio rural*. Narcea, S.A de ediciones.
- Hinojo, F.J.; Raso, F. e Hinojo, F. (2010). Análisis de la Organización de la Escuela Rural en Andalucía: Problemáticas y Propuestas para un desarrollo de Calidad. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 8 (1), 79- 105.
- Márquez, D. (2002). *Nuevos Horizontes en el Desarrollo Rural*. Akal.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1970). Ley 14 / 1970 de 4 de Agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (L.G.E.). En B.O.E. de 6 de Agosto de 1970.
- Madrid Raso, F. (2012): *La Escuela Rural Andaluza y su Profesorado ante las Tecnologías de la Información y la Comunicación (T.I.C): Estudio Evaluativo*. [Tesis Doctoral] Universidad de Granada.
- Sepúlveda, M.P. y Gallardo, M. (2011). La escuela rural en la sociedad globalizada: nue-

vos caminos para una realidad silenciada.

Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado, 15 (2), 141-153.

Santos, M.A. (2002). Mi querida escuela rural.

Participar y construir mejora escolar desde un Contexto Rural. En Lorenzo y otros Liderazgo educativo y Escuela Rural,(105-112).

Grupo Editorial Universitario,

Satué, E. (edt.) (2000). *Caldearenas (un viaje por la historia de la Escuela y el Magisterio Rural)*. Enrique Satué Oliván.

Tonucci, F. (1996). Un modelo para el cambio.

Cuadernos de Pedagogía. Mayo,(247), 48-51.

UNNES

ANÁLISIS DEL PAISAJE CULTURAL DE GUADIX Y COMARCA A TRAVÉS DEL CINE: PROYECCIÓN EDUCATIVA

ANALYSIS OF THE CULTURAL LANDSCAPE OF GUADIX AND REGION THROUGH CINEMA: EDUCATIONAL PROJECTION

Manuel CORTÉS-MAGÁN, Rafael MARFIL-CARMONA

Resumen

Guadix y su comarca por la peculiaridad y la belleza de su paisaje cultural ha sido y continúa siendo escenario de películas de carácter nacional e internacional, así como escenario de audiovisuales, series y publicidad. En este artículo mostramos un proyecto que tiene como fin analizar la imagen que se ha transmitido de Guadix y su comarca a través del cine. Utilizando para ello, por su valor como documento, diferentes películas rodadas en su territorio. Análisis que nos va a permitir recuperar imágenes de su patrimonio natural, material e inmaterial, a la vez que analizar el carácter estereotipado que en algunas de ellas se ofrece en particular de esta ciudad y su comarca y en general de Andalucía. El producto final será un documental en el que se recogerá el resultado de la investigación.

Palabras claves

Guadix y comarca, paisaje cultural, cine, cultura audiovisual, patrimonio.

Abstract

Guadix and its region, due to the peculiarity and beauty of its cultural landscape, has been and continues to be the setting for national and international films, as well as the setting for audiovisuals, series and advertising. In this article we show a project that aims to analyze the image that has been transmitted of Guadix and its region through the cinema. Using for this, for its value as a document, different films shot in its territory. Analysis that will allow us to recover images of its natural, tangible and intangible heritage, while analyzing the stereotyped character that some of them offer in particular of this city and its region and in general of Andalusia. The final product will be a documentary in which the result of the investigation will be collected.

Key words

Guadix and region, cultural landscape, cinema, audiovisual culture, heritage.

Manuel CORTÉS-MAGÁN.

Profesor de Historia, IES Padre Poveda, Guadix, Granada . Correo electrónico: khortes@gmail.com

Rafael MARFIL-CARMONA.

Profesor del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Universidad de Granada . Correo electrónico: rmarfil@ugr.es

Recepción: 01/VIII/2021

Revisión: 20/IX/2021

Aceptación: 22/IX/2021

Publicación: 30/IX/2021

ANÁLISIS DEL PAISAJE CULTURAL DE GUADIX Y COMARCA A TRAVÉS DEL CINE: PROYECCIÓN EDUCATIVA



Figura 1. Páramo de la Accitania, con Sierra Nevada. Fotograma de DOCTOR ZHIVAGO. David Lean. (Diciembre 1964) <https://youtu.be/q6zNIAXfWoE>

INTRODUCCIÓN

El cine te da la oportunidad de estar en lugares imposibles, donde parece que jamás llegarás a estar en la vida real. Encontrarte de pronto con que esos lugares, que en la pantalla parecían extraños, existen, es más o menos sentir que tus sueños se hacen realidad. Y eso es una sensación fantástica. (Álex de la Iglesia, «800 balas» (2002).

En este artículo presentamos un proyecto de innovación educativa que bajo el título *Educación la mirada*, está destinado al profesorado en formación de secundaria del Máster en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas de la UGR, en el marco de la asignatura Innovación e Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Su finalidad es favorecer la competencia investigadora y la alfabetización audiovisual del alumnado con el fin de que valore las posibili-

dades educativas del cine y su utilización como documento para el análisis del paisaje cultural de un territorio. Paisaje cultural entendido según el concepto que surge en la Convención del Patrimonio Mundial, adoptada por la Conferencia General de la UNESCO en 1972, en la cual se creó un instrumento internacional único que reconoce y protege el patrimonio natural y cultural de valor universal excepcional. Proporcionando una definición del patrimonio muy innovadora para proteger los paisajes. Pero no será hasta diciembre de 1992 cuando el Comité del Patrimonio Mundial, adoptó las revisiones a los criterios culturales de la Guía Operativa para la implementación de la Convención del Patrimonio Mundial, incorporando la categoría de paisajes culturales.

Decisión con la que esta Convención se transformó en el primer instrumento jurídico internacional para identificar, proteger, conservar y legar a las generaciones futuras los paisajes culturales de valor universal excepcional.

De esta forma el término «paisaje cultural» se irá imponiendo y utilizando en el ámbito científico. La Unesco en el Artículo 1º de la Convención de año 1972 hacía referencia al paisaje como «las obras combinadas entre el hombre y la naturaleza», clasificándolo como «natural o cultural», quedando excluidos de esta consideración ciertos paisajes. Pero tras la introducción de la Guía Operativa, implantada en la Convención de 1992, se desarrolló la noción de «paisajes culturales» que la UNESCO definió como: el resultado de la interacción en el tiempo de las personas y el medio natural, cuya expresión es un territorio percibido y valorado por sus cualidades culturales, producto de un proceso y soporte de la identidad de una comunidad.

El análisis está centrado en el paisaje cultural de Guadix y su comarca que en este artículo denominaremos también con el nombre romano por el que se conocía el territorio que abarca: *Accitania*¹. Elegido por ser un caso paradigmático ya que su paisaje cultural desde las primeras décadas del siglo XX a la actualidad ha sido el escenario del rodaje de numerosas películas, documentales, cortometrajes, anuncios y series televisivas, que puede consultarse en este enlace: <https://drive.google.com/drive/folders/105PPcsvgVLGJ2J9Ah8Ls27klKCBJTUa39?usp=sharing>

EL PAISAJE CULTURAL DE GUADIX Y SU COMARCA COMO ESCENARIO DE CINE

Son muy numerosas y de temática muy diversa las películas que se han rodado en este territorio como queda reflejado en numerosos trabajos (Ventajas y Sánchez, 2003; Carrasco, 2012; Caparros, Fernández y Soler, 1997; Pérez Siquier, 2005). En este artículo no es posible referirse a todas ellas por lo que se hará referencia a lo más significativo.

1. https://es.wikipedia.org/wiki/Comarca_de_Guadix

David Lean recorrió 6.000 km buscando exteriores, siguiendo los bocetos de John Box, quien construía grandes mansiones de hielo con cera. Selecciona la *Accitania* en Granada, que le ofrecía paisajes y paisanaje. Un lugar adecuado donde crear el ambiente en el que los actores pudieran interpretar, que ofrece el tamaño y la escala adecuada para grandes rodajes. Su trabajo quedó en una de las mejores películas de la historia del cine, *Doctor Zhivago* (1965), que obtuvo cinco premios Oscar: mejor guion adaptado, dirección artística y decorados, fotografía, vestuario, banda sonora y música.

Muy cercano está el centenario del primer rodaje realizado por estos paisajes, 1924, año en el que se filmaban en Guadix unas escenas de una producción española dirigida por Maximiliano Thous, *La alegría del batallón*.



Figura 2 a y b . Programa de la primera película rodada en la Accitania. «LA ALEGRÍA DEL BATALLÓN» (1924) Dirigida por Maximiliano Thous, con Pepita Bastida, José Baviera, José Benítez, (<https://www.filmaffinity.com/es/film537507.html>)

Hasta hoy han pasado muchos directores, actores, algunos los mejores y más conocidos mundialmente, otros mejor no recordarles. En cualquier otro lugar con un solo rodaje que tuviera su escenario sus paisajes, puede promocionarlo y difundir con orgullo sin par. Imaginar cuanto se podría hacer para poner en valor este Patrimonio

ANÁLISIS DEL PAISAJE CULTURAL DE GUADIX Y COMARCA A TRAVÉS DEL CINE

Manuel CORTÉS-MAGÁN, Rafael MARFIL-CARMONA



Figura 3. Poblado Leone en *La Calahorra, Accitania*. www.cinematographe.it

Cinematográfico. Pues en la *Accitania*, se han superado los más de setenta largometrajes, a lo que hay que sumar un buen número de cortometrajes, documentales, capítulos de series, spots publicitarios, videoclips musicales,... Todos ellos han hecho posible difundir su paisaje cultural en las pantallas de cine y televisión por todo el planeta.

Hasta los años 50, los rodajes fueron testimoniales, escasos y esporádicos. El primero y curioso es el caso de *Morena Clara* (1936). Dirigida por Florián Rey con Imperio Argentina y Miguel Ligeró, que fue proyectada en plena guerra y fue muy taquillera en las «dos zonas en conflicto».

Ya cercanos los años 60, se ponen en rodaje seis producciones, tres británicas, una italiana, una coproducida con una española y otra más solo española. Se ha de esperar al año 64, pero merece la pena tal espera. Llega a la *Accitania* David Lean para dirigir la película *Doctor Zhivago*, (1965), protagonizada por Omar Sharif, Julie Christie, Geraldine Chaplin y Alec Guinness. El

testigo lo recoge y lo trabaja intensamente, Sergio Leone, tanto y tan bien que rueda la *Trilogía del Dólar*, compuesta por las películas tituladas: *Por un puñado de dólares* (Per un pugno di dollari, 1964); *La muerte tenía un precio* (Per qualche dollaro in più, 1965) y *El bueno, el feo y el malo* (Il buono, il brutto, il cattivo, 1966). Para ello precisa y lo hace, se construye su propio pueblo, en la Calahorra-Dólar: *Fragstone*.

Se sirve del ferrocarril y sus líneas cercanas a Guadix: Alquife, Huéneja, Dólar, Hernán Valle y Estación de Guadix, con una joya del vapor, *La Guadix* locomotora de vapor construida en Bilbao en 1928 en los talleres Babcock & Wilcox, que algunos adjudican a otro fabricante, denominándola de forma errónea Baldwin. Un paisaje esplendido en el que se fijan miles de ojos, para convertirlo en parte de su plató, válido para cualquier época, no siendo el mar, resulta adecuado desde el páramo, a sus cuevas, *badlands* (hoy reconocido Geoparque Mundial por la Unesco en Granada), edificios históricos, con castillo, catedral, plazas,...etc..



Figura 4. Rodajes en la Accitania, desde grandes producciones a modestos rodajes, incluso alumnos de un IES de Guadix, premiados con el Premio Nacional de Periodismo «Ciudad de Guadix» «Pedro Antonio de Alarcón». Con «Guadix, ciudad de mil miradas». Foto: Khortés Magán.

La *Accitania* florece como escenario de cine y en 1960 se rodará en ella una película innovadora: *Holiday in Spain* dirigida por J. Cardiff al aplicarse en su rodaje técnicas muy novedosas para la época como la elaboración de un guión pensado para la exhibición en sala mediante el uso del sistema *Odascope* (Smell-O-Vision), que hacía posible la liberación de aromas asociados a determinados fragmentos y pasajes del film. Un recurso que décadas después se ha vuelto explorar en los cines más vanguardistas que en una vuelta a lo ya explorado hace tiempo, lo denominan experiencias 360. Será un periodo en el que fijarán su mirada en esta tierra un francés para crear cine de terror, un inglés el suspense y un estadounidense el western. Este género cinematográfico será el que abra las puertas del cine popularizado, donde se magnifica al héroe americano, el paisaje y sobre todo el tren. Fórmula que sigue funcionando desde 1903, cuando Edwin S. Porter creó *The Great Train Robbery* (Asalto y robo de un tren). Hacer referencia a todas ellas excede los límites de este texto. Pero como ejemplo bas-

te citar su variada temática: spaghetti western, western europeo o eurowestern, y de temática medieval, terror, cómicas o carreras de coches, motos,... una de las cuales tuvo como protagonista al miembro de los Beatles, Ringo Starr, *El justiciero ciego*, (Blindman), película dirigida por Ferdinando Bal o *El ídolo*, dirigida por Michael Apted con David Essex, Adam Faith, Larry Haggan,... Rodada en el castillo de La Calahorra. No podemos dejar de ampliar la referencia a una de las más espectaculares rodadas en Guadix, anteriormente citada, *Scent of Mystery* película dirigida por Jack Cardiff con Denholm Elliott, Peter Lorre, Beverly Bentley, Paul Lukas(1960). Y una comercial y muy conocida *Indiana Jones y la última cruzada*, dirigida por Steven Spielberg con Harrison Ford, Sean Connery, Alison Doody, Denholm Elliott (1989) y un amplio número.



Figura 6. Fotos del rodaje en la Estación de Guadix (*Indiana Jones y la última cruzada*) Khortés-Magán©2021 <https://youtu.be/jkK96Oop-3w>

ANÁLISIS DEL PAISAJE CULTURAL DE GUADIX Y COMARCA A TRAVÉS DEL CINE

Manuel CORTÉS-MAGÁN, Rafael MARFIL-CARMONA

Pero no solo el paisaje cultural de la *Accitania* será escenario de grandes producciones, entendemos preciso, señalar su incorporación a series televisivas centradas en personajes históricos, con *Isabel* (Banalocha et al., 2012-2014) LACE I y LACE II (1983-1984) Miniserie de televisión estadounidense de Lorimar Productions, emitida por ABC, con gran éxito de público.



Figura 5. Rodaje de *Cervantes* en el castillo de La Calahorra, con figuración de la zona y el protagonista de la misma, Julián Mateos, cuestión que ha sido apreciada por las productoras, puesto que supone disponer del «paisanaje» conocido de los rodajes cinematográficos. *CERVANTES* 1981. Dirigido por: Alfonso Ungría, Con Paco Rabal, Julián Mateos. Carlos Lucena, Carmen Maura, Manuel Alexandre,...

También TVE realizaba *Cervantes* (1981). Y se mantiene actualmente con otra, rodada recientemente en el mismo castillo de La Calahorra, *Inés del alma mía* (2020), miniserie de TV, dirigida por Nicolás Acuña, Alejandro Bazzano con Elena Rivera, Eduardo Noriega, Benjamín Vicuña, Enrique Arce. Producciones documentadas, basadas en la ficción que ayude a construir y fusione el relato, al lenguaje cinematográfico, brindando al alumnado un adecuado y motivador aprovechamiento didáctico. Si se desprecia ese potencial, el que generan los medios y la industria audiovisual contemporánea,... «la comu-

nidad docente e investigadora estaría mirando hacia otro lado y permitiendo que una narrativa hegemónica, la mediática y digital, construya la propia realidad» (Marfil-Carmona, 2018, p. 277).

EL VALOR EDUCATIVO DE LOS AUDIOVISUALES: EL CINE

Debemos utilizar el cine ya que como parte del patrimonio cultural, constituye un legado cuya aportación es sustancial para la construcción del «capital simbólico de una sociedad», y sobre todo en una zona deprimida socialmente, precisa potencial la vertiente del patrimonio que recuerdan Cambil y Fernández (2017, p. 31) en su recorrido por las bases conceptuales del concepto de patrimonio cultural y, en concreto, en esa referencia a la memoria, la identidad y el valor sentimental del mismo (Moreno, 1999).

Razonablemente se ha de tener presente que, junto a la representación del patrimonio natural, material e inmaterial en el cine, sea cual sea su grado de ficción, estas obras son, en sí mismas, un legado también patrimonial, cuyo conocimiento y análisis resulta de gran interés para su aplicación en cualquier contexto docente de la educación formal y no formal. Brindándonos una gran oportunidad, para forjar «aulas sin cuatro paredes» y acercar a las mismas su riqueza paisajista y patrimonial.

En la actualidad es impensable negar el valor educativo del cine cuya presencia es una realidad en las diferentes etapas educativas. Su utilización como recurso debe partir de educar la mirada, pero también, su objetivo debe ser favorecer la reflexión y el espíritu crítico del alumnado que se haga preguntas sobre lo que las imágenes transmiten y cómo lo hacen. Han de conocer el contexto social y cultural del momento y los valores identitarios y patrimoniales que la películas contienen. Sin olvidar que vivimos en un mundo «globalizado», en el que internet nos amplía en modo significativo, «la alfabetización audio-

visual», cada día más presente en los currículos de las diferentes etapas educativas. Tenemos unas aulas cada día más repletas de «alumnos digitalizados». Fijemos el objetivo en capacitarles para que comprendan y analicen la cultura audiovisual de la sociedad en la que vive y, los medios de producción utilizados para generarla, favoreciendo que sean lectores críticos y creativos. Un mundo en el que Internet nos permite recuperar en cualquier momento los rodajes y películas precisadas. Hacerlo en grupo, trabajar juntos los hace integrarse y favorece la integración. Va quedando lejano ver una película en una sala de cine, cuestión que no se ha de perder, para ello el trabajo final, será siempre el visionado del trabajo en una sala o en el salón de actos del centro donde se implemente el proyecto.

Acogemos el reto que nos plantea la Sociedad de la Información y el Conocimiento, fundamentándolo en los siguientes aspectos: aprender a aprender, viendo, analizando y formándose en las técnicas audiovisuales en el lenguaje filmico, para elaborar su propia producción audiovisual. Vamos dirigidos a la producción o creación de imágenes o de videos ya que en la actualidad los jóvenes están inmersos en la cultura de la autoproducción. Las webcam y redes sociales, los dispositivos móviles han contribuido a que la grabación de imágenes sea una actividad cotidiana, por lo que es urgente formales es su uso adecuado y respetuoso en sus relaciones sociales, aprendizaje más ordenado y especialmente a reflexionar sobre la función que tiene la imagen, pero también el sonido, la luz, el color, que integre con otros temas transversales como, la ética, el derecho de imagen, la propiedad intelectual, la protección de datos, etc.

Entorno digital que invita a una alfabetización audiovisual de los jóvenes que debemos aprovechar para crear un entorno de imágenes que sin duda favorece la educación en cine.

Por lo tanto, en la profundización y búsqueda de esos clichés y de su origen en la creación cultural, el cine es una herramienta de gran utilidad en cualquier contexto investigador o didáctico, como puede ser el caso de la enseñanza de historia, de la geografía, el Arte y Patrimonio, al permitir visualizar los rasgos que se asocian a una época o a un país a través de la mirada creadora, la selección de lugar, personajes, escenarios y, en definitiva, todo lo que tiene que ver con la articulación narrativa y discursiva de la obra filmica, en la línea de los trabajos de cultura visual (Hernández, 2007; Mirzoeff, 2016; Walker y Chaplin, 2002).

ANÁLISIS DEL PASAJE CULTURAL DE GUADIX Y SU COMARCA A TRAVÉS DEL CINE

La base sobre la que se realizará el análisis es la narrativa audiovisual (Bordwell, 1996; Canet y Prósper Ribes, 2009; Gómez Tarín, 2011), aunque también se tiene en cuenta el análisis del significado (Carmona, 2003; Zunzunegui, 1998) o de la realización cinematográfica (Schmidt Noguera, 2008). Podría sumarse, además, entre otras metodologías, la perspectiva de género (Mulvey, 1988). Teniendo en cuenta estas bases conceptuales, para llevar a cabo el análisis se han seleccionado diferentes categorías y criterios que van desde lo temático hasta una profundización textual y narrativa, finalizando en una reflexión en torno al modelo de sociedad que se representa en las películas, por extensión, otras de la época que podrían sumarse en el futuro.

OBJETIVOS

El objetivo general de la propuesta recogida en este texto es llevar a cabo una experiencia inicial de análisis con el profesorado de secundaria en formación del Máster en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato,

ANÁLISIS DEL PAISAJE CULTURAL DE GUADIX Y COMARCA A TRAVÉS DEL CINE

Manuel CORTÉS-MAGÁN, Rafael MARFIL-CARMONA

Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas de la UGR de las películas seleccionadas de acuerdo a los objetivos del proyecto, rodadas en la *Accitania*, por su valor como arte de la memoria individual y colectiva. Experiencia que puede extrapolarse a otros contextos y lugares.

Dicho objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- Identificar las claves narrativas en la generación de estereotipos y sintetizarlos desde el punto de vista de la influencia social y la generación de un modelo de país visto desde el exterior.
- Valorar los aspectos estéticos, discursivos, formales y técnicos a la hora de la representación de esos contenidos, con una atención especial a la innovación tecnológica en el cine de la época.
- Trabajar de modo interdisciplinar y desarrollando «Aprender a aprender».
- Generar un modelo de aproximación crítica y pedagógica al cine desde la perspectiva de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

METODOLOGÍA

El análisis se llevará a cabo con una metodología cualitativa centrada en la aplicación del paradigma de análisis de contenido (Bardin, 1986; Krippendorff, 1990). Sistema de trabajo que secuencia y ordena la reflexión crítica, ya sea atendiendo a los aspectos de carácter estético y formal en el análisis de la imagen (Aparici y García Matilla, 2008) o, siguiendo la tradicional diferenciación entre historia y discurso en análisis filmico (Chatman, 1990). Centrando el estudio en los elementos diegéticos que conforman la historia: personajes, acciones, lugares representados y tratamiento de la estrategia temporal (García y Rajas, 2011; García Jiménez, 1993; Prósper Ribes, 2004), además de

determinadas cuestiones técnicas y discursivas de interés, que se tiene en cuenta en el propio guión cinematográfico y debe ser considerado en el texto audiovisual analizado.

Diseño de la propuesta

Contexto y participantes

El proyecto se implementará en el marco de la asignatura Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales que se imparte en el Máster en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas de la UGR, y contará con la participación de dos profesores del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales y la colaboración de un profesor de Educación Secundaria. El número de participantes será de cien alumnos/as.

Para el desarrollo del proyecto se seleccionarán cuatro películas de distinta temática rodadas en la *Accitania* a través de las cuales, el alumnado organizado en grupos y mediante una metodología participativa y colaborativa se llevará a cabo un análisis del paisaje cultural de ese territorio de acuerdo a las categorías establecidas.

De acuerdo con los objetivos mencionados el proyecto tiene una doble finalidad: de un lado aprender a ver y a descubrir lo que se dice, cómo se dice y por qué se presenta al espectador de una manera determinada y en segundo, conocer el proceso creativo de los productos audiovisuales, utilizando su propio patrimonio cercano. Facilitando que el alumnado adquiera las competencias necesarias para entender de forma crítica el universo cultural audiovisual, capacitándolo para enseñar, leer e interpretar este lenguaje y la realidad que nos muestran los medios audiovisuales, en nuestro caso el cine. Teniendo en cuenta que la educación en la imagen ya sea fija o en movimiento, debe ir más allá del

ANÁLISIS DEL PAISAJE CULTURAL DE GUADIX Y COMARCA A TRAVÉS DEL CINE

Manuel CORTÉS-MAGÁN, Rafael MARFIL-CARMONA

conocimiento de la técnica del lenguaje audiovisual y de sus recursos expresivos. «Aprender a aprender». Hacerles protagonistas, investiga-

ción de su patrimonio cinematográfico, la lluvia de ideas, elaboración de guiones, visitas de los escenarios, rodajes y montaje.

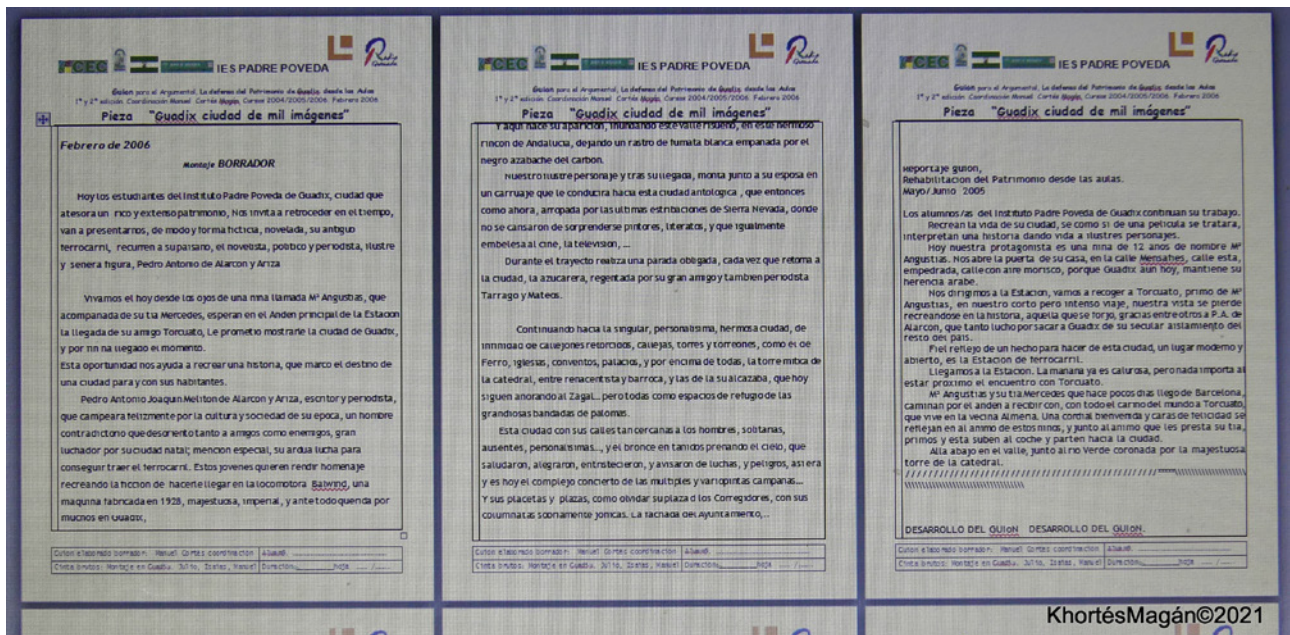


Figura 7. Ejemplo de guión. Guion elaborado alumado y profesor, para el Argumental «Guadix, ciudad de mil miradas» IES Padre Poveda. Premiado con el premio nacional de periodismo «Ciudad de Guadix, Pedro Antonio de Alarcón».

Fases del proyecto	
Fase diagnóstica	Se realizará mediante una DAFO
Fase de implementación	Organización del trabajo en grupos Selección de las películas Establecimiento del análisis en función de las categorías Análisis de los datos obtenidos
Fase de evaluación	Evaluación de los resultados del análisis en función de las categorías
	Análisis y evolución de los resultados
Conclusión y difusión	Elaboración de conclusiones y de un video con las imágenes seleccionadas

ANÁLISIS DEL CONTENIDO

Siguiendo las bases metodológicas del análisis filmico (Aumont y Marie, 1990; Cassetti y Di Chio, 1991), pero adaptando la estructura del estudio a su objetivo principal, las categorías que se han tenido presentes son las siguientes, progresando desde la esencia del contenido y el análisis textual hasta la valoración contextual e histórica:

- Temática, tópicos y trama -análisis de guion (Escalonilla, etc.).
- Análisis técnico, formal y discursivo.
- Análisis de la historia: personajes, acciones, espacio y tiempo.
- Valoración del contexto social.

A lo que se unen: observar, recoger y anunciar unas bases metodológicas para el análisis de imágenes, que estén estrechamente relacionadas con las concepciones epistemológicas que el alumnado adopta para llevar a cabo su trabajo. A continuación, se pueden poner en común, y leer cómo han sido aplicadas en un trabajo que estudia los paisajes y el patrimonio.

La relación establecida entre las bases metodológicas y el documento a analizar es aquello que se pretende evidenciar, comentando el porqué de las decisiones tomadas durante el trabajo de análisis y estableciendo un diálogo con aquello que las fuentes artísticas aportan al análisis y articulación del discurso histórico. (Gómez y Casanovas, 2017).

El aspecto técnico, formal y discursivo permite que la mirada analítica se dirija al uso del lenguaje filmico, y estudiar cómo adaptar un texto escrito al lenguaje cinematográfico. Junto a los planos que se corresponden a una planificación clásica en Hollywood, uno de los rasgos dis-

cursivos más interesantes es las innovaciones aportadas por algunos de los directores y que queda plasmada en su película.

Sólo un recorrido por el papel de las mujeres en las películas rodadas en la *Accitania*, permite comprender y realizar un estudio de la representación distorsionada de la realidad desde una perspectiva machista.

Respecto al paisanaje, merece la pena prestar especial atención a los contextos de actividad humana. El interés de esa múltiple y coral presencia de personajes está en analizarlos como un inventario de connotaciones que nos permiten hacer una diagnóstico de esa visión de nuestro patrimonio visto desde el exterior. Como sucede también con las otras tipologías de escenarios, muchos de ellos tienen tanta fuerza que puede competir con los actores. Queda claro, en cualquier caso, que el debate sobre la representación de la realidad, claramente deformante y estereotipada pero, a la vez, respetuosa a su manera y fiel con algunos escenarios y costumbres, se convierte en una oportunidad para la enseñanza de la historia, del patrimonio cultural y del propio lenguaje cinematográfico favoreciendo con ello la identidad y la memoria.

VINCULACIÓN DE LOS OBJETIVOS CON EL CONTEXTO

Vinculada al objetivo principal de este estudio, es la combinación del paisaje de la *Accitania*, con las ideas concebidas por las mentes más preclaras del cine, que han rodado algunas obras geniales cine. Un territorio en una obra filmica arropada por la fotografía y la música, no podemos olvidar al recientemente fallecido Ennio Morricone (Roma, 10 de noviembre de 1928-ib., 6 de julio de 2020). Por ello, es importante impulsar el visionado crítico que unido a la contextualización de la época, fomente la comprensión del legado patrimonial y de la historia, pero también la capacidad para disfru-

ANÁLISIS DEL PAISAJE CULTURAL DE GUADIX Y COMARCA A TRAVÉS DEL CINE

Manuel CORTÉS-MAGÁN, Rafael MARFIL-CARMONA

tar y encontrar sentido a los recursos propios del lenguaje audiovisual y cinematográfico, integrando la Didáctica de las Ciencias Sociales con la Educación Patrimonial y Mediática. En concreto, se ha podido comprobar cómo el diseño de personajes, acciones y lugares confirma esos prototipos sociales que, en España, fueron firmemente construidos y consolidados, especialmente a través del cine y de la representación del turismo.

Con casi más de cien años de historias contadas a través del cine, hemos tenido la oportunidad de reír y llorar, de recordar e incluso anhelar una época. Es cuando estamos ante la pantalla que podemos revivir un sentimiento, e incluso descubrir nuevas sensaciones al ver el mismo

filme en distintos momentos de nuestra vida. Las localizaciones, el vestuario y los paisajes nos llevan a escenarios imposibles; a lugares que sólo con la magia del cine podemos conocer.

Pero no sólo la imagen nos ha cautivado, aun siendo las más poderosas del territorio, que provienen principalmente de su llamativo paisaje natural, nace de hecho la palabra en imágenes. Crear sueños que captaron la realidad, adaptaron novelas para hacerlas real como *Emerald City* (2017), Serie de TV, dirigida por Matthew Arnold (Creador), Josh Friedman (Creador) Y Tarsem Singh con Adria Arjona, Oliver Jackson-Cohen, Ana Ularu, Gerran Howell,... rodada en las cuevas de Guadix y el castillo de La Calahorra.



Figura 8. Castillo de La Calahorra . Accitana. *El viento y el león* es una película dirigida por John Milius con Sean Connery, 1975.

ANÁLISIS DEL PAISAJE CULTURAL DE GUADIX Y COMARCA A TRAVÉS DEL CINE

Manuel CORTÉS-MAGÁN, Rafael MARFIL-CARMONA

El interés por el turismo cinematográfico y la búsqueda de localizaciones de rodaje no ha hecho más que crecer exponencialmente. Y esa fijación atrapa por igual tanto a aficionados como a estudiosos de la materia, bien sea por los atractivos escenarios naturales utilizados o porque siempre el cine es eminentemente popular, para todos los públicos, por eso es preciso poner en valor el paisaje y lugares de la *Accitania*. Puede focalizar el interés de fans venidos desde muy distintos puntos del globo, dispuestos a pasar largas horas, incluso pernoctar para descubrir la vía, el puente, el rincón en la ciudad, como del páramo,... muchos de ellos ocultos tras décadas de crecimiento incontrolado de la vegetación, y el irresponsable abandono de lugares inmortalizados por los rodajes. La mitomanía derivada de la pasión por el cine, concretamente, por ciertas escenas y localizaciones grabadas a fuego en la retina de los espectadores, conjuga una provechosa manera de elegir los destinos vacacionales que une contacto con la naturaleza, senderismo y cultura a partes iguales.

¿Cómo si no se puede explicar que los pioneros en la «caza» de localizaciones western españolas, el japonés Yoshi Yasuda, o el americano Hervé Attia, descubrieran muchos lugares de rodaje ignotos para los espectadores autóctonos?

En resumen hay que referirse al patrimonio filmico y por tanto arte de la memoria y la identidad. Testimonio del contraste entre una sociedad que comenzaba a desarrollarse tras un periodo difícil de posguerra en España y Europa. Muchísimo menos en un entorno rural y sin industrializar, incluso las Minas de Alquife, servían a intereses ingleses y franceses, quedando el esfuerzo duro a los mineros, mucho fue lo que extrajeron de esta tierra a cambio de tan poco, salvo el ferrocarril que precisaban para llevar el mineral a los altos hornos lejanos. Sin embargo el cine ofrece todo lo contrario, promoción y turismo.

También y como recomendaciones para la acción educativa con materiales audiovisuales que, a su vez, son patrimonio filmico, este trabajo se integra en un modelo de aproximación y pedagógica interdisciplinar, siendo recomendable el estímulo del análisis crítico basado en el descubrimiento del potencial de aprendizaje que constituye el estudio del S. XX y afortunadamente continua en el presente siglo. Ejemplo de ello una acción recomendada es identificar rasgos estéticos y discursivos, como el destacado color y el predominio del plano en contrapicado o el travelling en una road movie. Además, junto a la comprensión del lenguaje audiovisual puede estimularse la propia acción creativa, basada en la creación de un rodaje, montaje y exhibición del mismo.

Por último, junto al debate cinematográfico es importante estimular, de forma diferenciada, una reflexión sobre esa época y la realidad que muestran los rodajes de tan gran diversidad temática de películas que abarca desde la crítica política como la gran y reconocida *Rojos*, *Reds* dirigida por Warren Beatty con Warren Beatty, Diane Keaton, Jack Nicholson, Edward Herrmann(1981); la temática social como *Yo soy la revolución* película dirigida por Damiano Damiani con Gian Maria Volonté, Klaus Kinski, Martine Beswick, Lou Castel(1966); religiosas como *Poveda* dirigida por Pablo Moreno con Raúl Escudero, Elena Furiase, Silvia García, Miguel Berlanga (2016). Incluso la descarnada crítica al empresario ruin hasta la muerte que podemos ver en: *Hasta que llegó su hora*, dirigida por Sergio Leone con Henry Fonda, Charles Bronson, Claudia Cardinale, Gabriele Ferzetti.

Una mención especial merece Sergio Leone y el spaghetti western, director al que debemos la popularización de los escenarios de la *Accitania*, idóneos para el euowestern desde que ubicara el comienzo de *La muerte tenía un precio* (Per



Figura 9. Fotograma de la película *Reds* (1981) dirigida por Warren Beatty con Warren Beatty, Diane Keaton, Jack Nicholson. En el se ve La GUADIX, Locomotora de vapor a través del páramo y al fondo Sierra Nevada. <https://youtu.be/GbqFoGSzxYo>

qualche dollaro in più, 1965) en un árido páramo, a mil metros de altitud, del municipio de La Calahorra, enclavados estratégicamente a las faldas de Sulayr, norte de Sierra Nevada y la sierra de Gor y el Valle del Zalabí. Recordamos a Lee Van Cleef deteniendo el tren y saliendo de un vagón con su caballo, y el castillo de La Calahorra que se «cuela» en plano. Genial igualmente Leone cuando hace hablar al silencio, con los larguísimos minutos de la llegada del tren, con los pistoleros esperando con solo tres caballos, mientras marca el ritmo un añado molino de viento. Curiosamente Al Mulock rodaría sus últimas secuencias, antes de intentar suicidarse, tirándose desde la ventana de un hotel en la ciudad de Guadix, por esa época en estos lares, pocos vicios de ese tipo se podían satisfacer. Acabo falleciendo por la tortuosa carretera hasta un hospital en Granada, los maledicentes re-

fieren que Leone precisó quitarle las ropas para continuar el rodaje.

El diseño de los edificios de la ciudad de *Flagstone* corrió a cargo de Carlo Leva con la ayuda de Carlo Simi, habituales colaboradores en los decorados de la anterior «trilogía del dólar» de Sergio Leone. Tan solo unas penosas ruinas del poblado se mantienen a día de hoy en este mítico enclave cinematográfico de La Calahorra, muy frecuentado no obstante por los amantes del euowestern, al igual que ocurre con la contigua y anteriormente mencionada estación de tren real del municipio. Los escenarios construidos por Leone fueron utilizados en el rodaje de otras películas concretamente en la estación de la Calahorra y en «Tucumcari» que la construye a unos dos kilómetros, en la vía a Los Pozos de Alquife, que en realidad era una casilla del

ANÁLISIS DEL PAISAJE CULTURAL DE GUADIX Y COMARCA A TRAVÉS DEL CINE

Manuel CORTÉS-MAGÁN, Rafael MARFIL-CARMONA

guardabarreras para custodiar un paso a nivel cercano, engalanada para cada ocasión con sus adecuados decorados será el lugar donde se rodarán emulando a Leone películas de distintos géneros y temática (Simi, 1998; Prats y Mayol, 2001; Gaberscek, 2007).

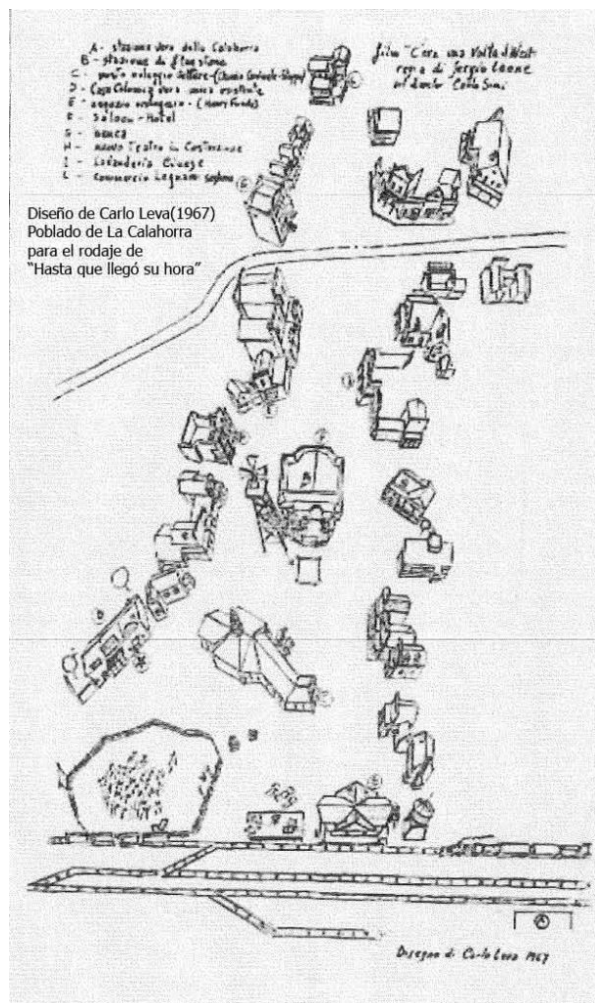


Figura 10. Poblado Leone, La Calahorra. (Ventajas y Sánchez, 2003). <https://rinconesdegradada.com/guadix-de-cine>

Igualmente señalar a actores, hoy día consagrados, que tuvieron sus primeros escauceos con la industria del cine en este territorio como Omar Sharif, Geraldine Chaplin, Claudia Cardinale, Henry Fonda, Charles Bronson, Clint Eastwood,

Lee Van Cleef, Bud Spencer, Harrison Ford, Sean Connery, James Coburn, Alain Delon, Ursula Andress, Terence Hill, Orson Welles, Raquel Welch, Burt Reynolds, Sancho Gracia, Fernando Rey, Richard Widmark, Franco Nero, Yul Brynner y un largo elenco de grandes actores y actrices, músicos y artistas. Otro aspecto importante a destacar, es la presencia en Guadix a lo largo de estos años de directores, productores y músicos cinéfilos de proyección internacional; muchos de ellos han llegado al culmen de sus carreras con la consecución de los más ansiados premios en el mundo del cine.

Por todo lo expuesto este proyecto se plantea como el inicio de una investigación más amplia que nos permita seguir en la profundización y búsqueda de esos clichés y de su origen en la creación cultural. El cine es una herramienta de gran utilidad en cualquier contexto investigador o didáctico. Teniendo en cuenta estas bases conceptuales, el análisis realizado ha seleccionado diferentes categorías y criterios que van desde la temática hasta una profundización textual y narrativa, finalizando en una reflexión en torno al modelo de sociedad que representan estas películas de la época que podrían sumarse en el futuro a esta línea de análisis. El inmenso valor de los muchos y variados rodajes como documentos: Por lo tanto, tenemos un amplísimo trabajo por seguir investigando, seguir en la profundización y búsqueda de esos clichés y de su origen en la creación cultural, el cine es una herramienta de gran utilidad en cualquier contexto investigador o didáctico.

CONCLUSIONES Y PRINCIPALES LÍNEAS DIDÁCTICAS

La principal conclusión, vinculada al objetivo principal de este estudio, es la combinación del paisaje, telón de fondo de los rodajes, imprescindible para un resultado sorprendente. Hemos de entender que puede ser manipulado y con-

vertido en un estereotipo deformante, acorde con la representación irrealista del director y su equipo, o puede ser aceptado como «protagonista», que identifique el territorio en una obra filmica, y el resultado para ser estudiada. Por ello, es importante impulsar el visionado crítico que unido a la contextualización de la época, fomenta la comprensión del legado patrimonial y de la historia, pero también la capacidad para disfrutar y encontrar sentido a los recursos propios del lenguaje audiovisual y cinematográfico, integrando la Didáctica de las Ciencias Sociales con la Educación Patrimonial y Mediática. En concreto, se ha podido comprobar cómo el diseño de personajes, acciones y lugares confirma esos prototipos sociales que, en España, fueron firmemente construidos y consolidados, especialmente a través del cine y de la representación del turismo.

Por otra parte, en relación con el segundo objetivo: investigar, conocer y difundir, tanta variedad de rodajes se presta a poner nuestra atención especial en el estudio los aspectos técnicos y discursivos, al tener tantos en una zona geográfica no muy grande, y con tanta variedad de tipos de largometrajes, y algunos poco habituales, hace complicado enmarcar, y que se actualizan año a año, incluida las producciones para televisión e internet. Un trabajo que merece ser destacado es el realizado por Orson Welles, que dirigió su mirada en el recorrido antropológico y visual por el paisaje de las cuevas de Guadix con *Quijote*, película que dejó sin poder terminar, rodada en blanco y negro: https://youtu.be/VJEOO_xyPgc.

La zona tiene una luz magnífica, al igual se presta a un escenario intemporal, que puede destacar cualquier tiempo y época cultural, igualmente apoyándose en la técnica de representación del color, lo que favorece la imagen de una Accitania deslumbrante en todos sus contrastes. Esa «realidad, que se estaba construyendo como arquetipo, incluye no solo imágenes tradicionales

en el cine de ficción, teatrales, incluso se han realizado rodajes con «naves espaciales». Podemos encontrarnos con tomas documentales que no disimulan su carácter testimonial.

En resumen el caso analizado, fuerza todo tipo de estereotipos incluso ensimismarse, es pues patrimonio filmico y por tanto arte de la memoria y la identidad. Testimonio del contraste entre una sociedad que comenzaba a desarrollarse tras un periodo difícil de posguerra en España y Europa. Recordar el rodaje de «La piel quemada» de Josep María Forn: <https://youtu.be/FntlnO3ljzs>

Además, el contexto histórico, en el que las relaciones entre Estados Unidos y España habían mejorado, hace comprender la razón de protagonizar como destino una producción norteamericana, que además aportaba Paisajes y Paisanaje, estos apreciados y muy adecuados, que además cobraban muy barato, se disponía de técnicos y personal de apoyo para todo tipo de rodajes que les favorecía ventajosamente al no tener que desplazar este personal desde Madrid, etc. Centrándonos en «la acción educativa» con materiales audiovisuales este trabajo se integra en un modelo de aproximación y pedagógica interdisciplinar, siendo recomendable el estímulo para centrar el análisis crítico, basado en el descubrimiento del potencial de aprendizaje que constituye en sí una película de la segunda mitad del siglo XX. Anteriormente hemos recomendado acciones y recomendaciones para trabajar de modo interdisciplinar y «Aprender a Aprender». Por ejemplo una acción recomendada es identificar rasgos estéticos y discursivos, y dominar el lenguaje filmico. Además, junto a la comprensión del mismo puede estimularse la propia acción creativa, basada en la creación de guion, planificación y preparación de rodaje, recreación de una secuencia concreta en la que se muestre el patrimonio más próximo. Con salidas fuera del centro, «las aulas sin cuatro paredes», junto al debate cinematográfico es importante estimular la forma de seleccionar una

ANÁLISIS DEL PAISAJE CULTURAL DE GUADIX Y COMARCA A TRAVÉS DEL CINE

Manuel CORTÉS-MAGÁN, Rafael MARFIL-CARMONA

película de las rodadas en la Accitania, y comenzar una reflexión sobre esa época y la realidad que muestre la película seleccionada. Acabando con la difusión de todo el proceso, montaje y edición de su trabajo.

REFERENCIAS

- Aguilera, C. (2015). Jack Cardiff: una leyenda centenaria. *Dirigido por*, (452), 74-75.
- Aparici, R. y García Matilla, A. (2008). *Lectura de imágenes en la era digital*. Ediciones de la Torre.
- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido* (C. Suárez, trad.). Akal.
- Banacolocha, J. y Bas, J. (Productores); Olivares, J. (Creador); Frades, J. (Director) (2012-2014). *Isabel* [Serie de TV]. España: Diagonal TV y TVE.
- Banalocha, J.; Romero, N. (Productores); Ferrer, O. (Director) (2015- 2016). *Carlos, Rey Emperador* [Serie de TV]. España: Diagonal TV y TVE.
- Bordwell, D. (1996). *La narración en el cine de ficción* (P. Vázquez Mota, trad.). Paidós.
- Cambil, M.E. y Fernández, A.R. (2017). El concepto actual de Patrimonio Cultural y su valor educativo: fundamentación teórica y aplicación didáctica. En M.E. Cambil y Tudela, A. (Coords). *Educación y patrimonio cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas* (pp. 27-46). Pirámide.
- Canet, F. y Prósper, F. *Narrativa audiovisual. Estrategias y recursos*. Síntesis.
- Caparros, M. D., Fernández, I. y Soler, J. (1997). *La producción cinematográfica en Almería: 1951-1975*. Instituto de Estudios Almerienses.
- Carrasco, J. J. (2012). *Granada y el Cine*. Almuzara.
- Carmona, R. (2003). *Cómo se comenta un texto fílmico*. Cátedra.
- Chatman, S. (1990). *Historia y discurso. La estructura narrativa en la novela y en el cine*. (M.J. Fernández Prieto, trad.).Taurus.
- Gaberscek, C. (2077). Il vicino west. Sette location del cinema western in Spagna. Ribis Gómez Tarin, F.J. (2011). *Elementos de narrativa audiovisual: Expresión y narración*. Shangri-la.
- Hernández Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la Cultura Visual*. Octaedro.
- Krippendorff, Klaus. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica* (L. Wolfson, trad.). Paidós.
- Marfil-Carmona, R. (2018). Historia de España y series de televisión. Posibilidades didácticas de 'Isabel', 'Carlos, Rey Emperador' y 'El Ministerio del Tiempo'. En R. Marfil-Carmona, S. Osuna-Acedo y P. González-Aldea (eds.), *Innovación y esfuerzo investigador en la Educación Mediática contemporánea* (pp. 275-292). Egregius y Grupo de Investigación GICID de la Universidad de Zaragoza. <http://hdl.handle.net/10481/51362>
- Moya, J. M. (2011). *Cabalgando hacia la aventura. Almería y la industria del cine*. Círculo Rojo. <https://editorialcirculo rojo.com/cabalgando-hacia-la-aventura-almeria-y-la-industria-del-cine-2/>
- Mirzoeff, N. (2016). *Cómo ver el mundo. Una nueva introducción a la cultura visual* (P. Hermida Lazcano, trad.). Paidós.
- Moreno, I. (1999). El patrimonio cultural como capital simbólico: valoración y usos. En *Anuario etnológico de Andalucía 1995-1997* (pp. 325-330). Junta de Andalucía.
- Mulvey, L. (1988). *Placer visual y cine narrativo. Documentos de trabajo*. Fundación Instituto Shakespeare/Instituto de cine y RTV. Episteme.
- Prats, C. y Mayol, M. (2001). Sergio Leone: Cinema, Cinema (TV). <https://www.filmaffinity.com/es/film893094.html>
- Pérez Siquier, C. (2005). *Almería y el cine*. Instituto de Estudios Almerienses.
- Prósper Ribes, J. (2004). *Elementos constitutivos del relato cinematográfico*. Universidad Politécnica de Valencia.

- Simi, C. *L'Amérique de Sergio Leone (1998)*.
Festival internacional cinéma Méditerranée de
Montpellier.
- Schmidt Noguera, M. (2008). *Análisis de la rea-
lización cinematográfica*. Síntesis.
- Terré, L. (2006). Historia del grupo fotográfico
AFAL. Photovision.
- Ventajas, F. y Sánchez M. A. (2003). *Guadix y
el cine. Historia de los rodajes cinematográ-
ficos en la comarca accitana (1924-2002)*.
Asociación para el desarrollo rural de la co-
marca de Guadix.
- Walker, J. y Chaplin, S. (2002). *Una introduc-
ción a la cultura visual* (P. García Segura,
trad.). Paidós.

INNOVACIÓN
DOCENTE

UNNES

RECREANDO LA HISTORIA. USO DE LOS JUEGOS DE ROL Y LA APLICACIÓN WEB ROLL20 PARA LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

RECREATING HISTORY. USE OF ROLE-PLAYING GAMES AND ROLL20 WEB APPLICATION FOR TEACHING OF SOCIAL SCIENCES

Diego María SÁNCHEZ

Resumen

Este artículo trata sobre el empleo de la web Roll20 para crear mapas temáticos, empleados, junto a los juegos de rol, como escenarios de una sesión de rol de Geografía e Historia. Esto fomenta el aprendizaje, la participación y el trabajo grupal.

Palabras claves

Juegos de simulación, le playing, mapa, TIC, enseñanza de las Ciencias Sociales.

Abstract

This article addresses the use of the Roll20 website for creating thematic maps, used, along with simulation games, as sceneries of a roleplay session of Geography and History. This encourages learning, participation and teamwork.

Key words

Simulation games, role playing, map, IC, social science education.

Diego María SÁNCHEZ

Correo electrónico: diego.m.sanchez7@gmail.com

Recepción: 30/XII/2020

Revisión: 10/I/2021

Aceptación: 09/III/2021

Publicación: 30/IX/2021

RECREANDO LA HISTORIA. USO DE LOS JUEGOS DE ROL Y LA APLICACIÓN WEB ROLL20 PARA LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

1. INTRODUCCIÓN

Los juegos de rol, al igual que otras actividades de ocio como el cine, han sido complicados a la hora de aplicarlos a la didáctica. Esto puede deberse a las dificultades que plantean pues es fácil que el alumnado no se tome en serio la innovación, o, por el contrario, que se impliquen demasiado en la simulación generando conflictos o competitividad entre ellos. También puede ser por el carácter lúdico que desprenden, temiendo, algunas familias y docentes, que no se alcancen los criterios de evaluación, no se avancen en los contenidos y el conocimiento vaya en detrimento de la diversión. No obstante, las nuevas generaciones están más adaptadas a los medios que las tecnologías ofrecen, siendo aprovechados por el profesorado para aplicar como innovación en el aula. Esto se ha llevado haciendo desde hace tiempo con el cine que mediante la guía del docente puede ayudar al alumno a conocer y comprender un contexto y una sociedad histórica determinada (Cortés Galán, 2018). Añade Rivero Gracia (2017), que la gamificación es empleada en la enseñanza por fomentar la participación y en el caso de los juegos de rol generar un aprendizaje constructivo. En esta dinámica se emplea la gamificación para que así entienda elementos complejos y los integre en su aprendizaje; siendo un recurso clave en la enseñanza de las ciencias sociales siempre que se adapte al currículum y a los objetivos planificados.

Respecto a los juegos de rol han conseguido penetrar en el ámbito educativo a través de dis-

tintos formatos, debido a su gran contribución en el desarrollo de destrezas cognitivas, sociales, físicas o psicológicas (Ortiz de Urbina-Criado, Medina-Salgado & De la Calle-Durán, 2010). Entre autores se suelen diferenciar los términos de simulación y juegos de rol. El primero lo define Marrón-Gaite (1996) como una técnica que intenta hacer real las situaciones imaginadas, la diferencia está, cuando la simulación va de la mano con el juego, completándose la primera gracias al segundo. Pues, al revestirlo del elemento lúdico, puede fomentar una mayor implicación en la actividad por parte del alumnado. Al relacionar el trabajo y los deberes que se deben desempeñar en la actividad, con el juego, se produce una motivación intrínseca sólo por la apetencia de practicar el segundo.

Según la misma autora (1996), tanto la simulación como el juego en el aula, son propuestas que tendrían que enmarcarse dentro del Constructivismo. En ellas, el alumnado tiene que ser el protagonista, y el docente, el guía que le ofrece ayuda y atención para el desempeño correcto de la actividad, ya que, al igual que en una partida de rol, los alumnos son los jugadores, y los docentes los directores de juego.

En cuanto a los juegos de rol, en la enseñanza tienen un importante papel respecto a la inteligencia emocional, al sensibilizar sobre situaciones, problemas y los puntos de vista de otros grupos, desarrollando así la empatía. Pita Ventura y Cárdenas Tauler (2017) añaden que este método ayuda al alumnado a expresar y conocer sus sentimientos, al desarrollo de su expresión

oral, creatividad y sus destrezas comunicativas. En el caso de las Ciencias Sociales, según Maté Puig (2017) los juegos de rol se basan en el aprendizaje lúdico del que se ha mostrado mejores resultados, acostumbra al alumnado a interactuar con los contenidos de forma más directa. Esto les ayuda a visualizar y comprender mejor un tiempo y una civilización histórica concreta, pudiendo recrearla de forma fidedigna mediante materiales de apoyo como mapas o dibujos.

Un aspecto a destacar sobre los juegos de rol es que no hay un consenso determinado entre los investigadores a la hora de decidir si es un método de enseñanza o una técnica. Para Pita Ventura y Cárdenas Tauler (2017) el juego de roles es un método porque nos posibilita tratar un objeto de conocimiento, secuenciar el proceso mediante etapas, estrategias y recursos dramáticos y lograr los objetivos de una forma creativa. En el caso de Ortiz de Urbina Criado et al. (2010), el juego de roles es una técnica didáctica en la que el alumnado, a través del trabajo en equipo, realiza su aprendizaje mediante el juego y la experimentación. Pero, independientemente de que sea una cosa u otra, no hay que negar las ventajas mencionadas que proporcionan a la didáctica.

Los juegos de rol, al basarse principalmente en la creatividad del docente, serán generalmente distintos entre ellos, ya que dependerán de los recursos empleados, la situación que presente y el diseño propio de la actividad. Por tanto, existen numerosas formas y herramientas para llevarlos a cabo en la enseñanza. En el caso de este artículo, se propone el empleo de un recurso más que utilice las TIC, junto a una práctica de innovación que lo emplea. Dicha idea surgió poco después de surgir el COVID-19, el objetivo principal es poder adaptar las actividades que se valgan de la simulación y los juegos de rol a la enseñanza on-line; razón por la que se emplea la web Roll20. Posteriormente, se elabo-

ra la práctica de innovación en base a los mapas de rol temáticos generados como escenarios y el propio potencial de los juegos de rol, con la finalidad de fomentar una mayor participación, motivación y mejores resultados respecto al aprendizaje de los contenidos y el trabajo en equipo.

2. METODOLOGÍA

Como se menciona en el anterior apartado, se emplea la web Roll20 para adaptar las actividades que se basan en los juegos de rol a la educación on-line. El registro es gratuito, por lo que solo hace falta crearse una cuenta para utilizarla. En dicha página se puede dirigir una partida de rol, sin límite de jugadores, y dispone de un mapa de cuadrículas blancas como escenario. Los espacios de este mapa se pueden rellenar, ya sea con figuras que proporciona el juego, dibujos que se realicen o añadiendo imágenes de nuestro ordenador. La generación de mapas temáticos nos sirve para representar contenidos difíciles de mostrar, como una ciudad de una época pasada, y así crear el escenario en el que se ambienten estas sesiones, por el que los personajes del alumnado y del docente se desplazarán. Ya que, según Maté Puig (2017) un juego de rol necesita de un escenario simulado donde transcurra una historia, controlado por unas reglas acordadas.

Estos mapas se realizarán empleando texturas para generar los suelos y los diferentes entornos, incluyendo casas o edificios dependiendo del contenido a abordar. Además, se incluyen a los personajes, con quienes el alumnado podrá interactuar. Solamente hay que subir las imágenes a la aplicación y posteriormente arrastrarlas a una de las cuadrículas, dando la web, la opción para ampliarlas y colocarlas en la posición que se desee. No obstante, la innovación de este artículo no se basa solo en crear estos recursos, sino que plantea la sesión como una partida de rol. Por ello, todas las acciones y ac-

tividades planificadas deben quedar integradas en esa partida, valiéndose del mapa como escenario donde ocurren dichas explicaciones y ejercicios, mediante diálogos de los personajes de la trama o eventos del juego.

2.1. Diseño de la propuesta

Esta innovación didáctica se aplicó a un grupo de 30 alumnos de segundo de ESO en la materia de Geografía e Historia en relación a los contenidos recogidos en la Plena Edad Media, con la evolución de la conquista, la repoblación y las relaciones entre los distintos reinos de la Península Ibérica, en un total de 3 sesiones de 60 minutos. Aunque anteriormente se realizaron algunas actividades basadas en los juegos de rol como dramatizaciones y trabajos grupales con la intención de paliar las dificultades propias del uso de estos y acostumbrarlos a la interpretación y al aprendizaje cooperativo.

Los objetivos principales de estas sesiones serán que el alumnado logre los criterios de evaluación con una metodología que estimule la participación e implicación del mismo, la comprensión y el aprendizaje de los contenidos y el trabajo en equipo entre compañeros. Dichas sesiones consistirán de la siguiente forma:

- En primer lugar, se explica al alumnado que se va a realizar unas sesiones de rol ambientada en la España medieval en el siglo XIII. El grupo entero son diplomáticos del primero que deben mejorar la relación con el resto de potencias. En la primera sesión se recopilará información en Sevilla sobre la evolución de Castilla, personajes y hechos, la segunda se visitaría Zaragoza y la tercera en Granada, siguiendo la misma dinámica. El docente es el guía del grupo, realizando las clases expositivas clásicas de los contenidos sobre el reino, el arte o la sociedad de cada ciudad que visi-

tan a través de la interpretación de personajes no jugables o PNJ.

- Se plantea una o varias misiones principales en la partida para que el alumnado las cumpla, empleando la imaginación que caracteriza al rol para que el docente trabaje las competencias y criterios a evaluar.
- Los materiales que acompañan a la explicación o las actividades se vinculan con los eventos y el escenario. Si, por ejemplo, se quiere tratar ese día los elementos de una iglesia románica o una mezquita, se coloca en el mapa un templo, y cuando los jugadores entren se les enseña la imagen del edificio real para que lo analicen.
- Integrar las actividades didácticas planificadas como eventos o misiones, obteniendo las recompensas necesarias para cumplir los objetivos de la aventura. Según Mate Puig (2017) algunos ejemplos de actividades dentro del propio juego de rol puede ser la exposición de un tema o la realización de un informe o debate de lo ocurrido en la partida. En el caso de estas sesiones, se realizaron a través de ejercicios de relación de fechas, batallas y personajes, identificación de elementos artísticos en los templos, comentario de mapas o comparaciones entre las repoblaciones de los reinos. Todas estas actividades son planteadas por los PNJ, si las superan, obtienen una recompensa ficticia en el juego que esté relacionada con dichas misiones como oro u equipamiento.
- Respecto a los jugadores, el alumnado será dividido en equipos de cinco miembros en salas de Zoom, cada grupo interpreta a un personaje, siendo representado en el mapa por una figura del programa. Además, cada integrante del equipo poseerá un rol genérico como moderador, secretario, portavoz o apoyo. Acabada la clase expositiva, se asigna

tanto el personaje como los roles genéricos a cada grupo y se les proporciona la lista de objetivos a cumplir y de lugares accesibles del escenario. Los equipos deben deliberar a qué lugar van y se les reparte las actividades en función del área escogida. En caso de indecisión o no participar, el docente le asigna un lugar determinado o se le acercan a hablar los PNJ para comenzar los ejercicios. Todo ello refleja el papel del docente como guía.

Importante también la opinión de Ortiz de Urbina Criado et al. (2010), quienes creen que los juegos de rol pueden abordar y compatibilizar tanto la teoría como la práctica; así como se ha apreciado en los ejemplos anteriores mediante los diálogos de los PNJ o las misiones planteadas. Aunque estas autoras mencionan dicha idea en relación con el ámbito universitario, añade Maté Puig (2017) que es evidente que para que la experiencia sea realmente significativa el juego y su marco cronológico debe respetar el currículo oficial, pudiendo adaptarse a cualquier nivel de enseñanza.

Para finalizar este apartado, respecto a la forma de evaluación de la práctica, se realiza a través de la observación directa y una rúbrica (Anexo) que evalúe los roles, la cooperación, la dinámica de trabajo, el desempeño en las actividades y el aprendizaje de los contenidos; graduada cada competencia en cuatro niveles de logro, siendo el uno insuficiente y el cuatro sobresaliente. La acumulación de puntos totales determinará en qué nivel de logro está el grupo, necesitando 7 puntos para el aprobado, 10 para el notable y 13 en el caso del sobresaliente. Que alcancen un nivel u otro depende de las actuaciones y desempeño del grupo, pues es un instrumento de evaluación que valora el trabajo grupal, aunque nos proporcione a su vez información individual.

3. RESULTADOS

Tras aplicar esta práctica a unos treinta alumnos de Segundo de Secundaria Obligatoria de Geografía e Historia, agrupados en equipos de cinco, surgen los siguientes resultados: un grupo obtuvo el sobresaliente, tres el notable y los dos restantes el aprobado.

El análisis de los resultados fue mejor de lo esperado respecto a la participación y la motivación, pues salvo un par de casos que no estaban interesados en la materia, el resto del alumnado demostró una alta implicación y motivación a lo largo de la sesión. En cuanto a las competencias a evaluar, los resultados fueron positivos. Generalmente hubo una efectiva cooperación entre los equipos, una organización sólida del trabajo a realizar en las actividades, unas interacciones fructíferas entre los miembros y un aprendizaje general de los contenidos. En el caso de un grupo, hubo una colaboración excepcional, pues no solo cumplieron cada uno con su rol y aprendieron lo expuesto, sino que también ayudaron a los roles del resto de miembros, aportando ideas y sugerencias que eran tomadas en consideración y comparando las realidades de cada reino. En cambio, en el caso de los dos grupos aprobados, la carga de trabajo no fue equitativa, los roles apenas se evidenciaron, hubo escasas interacciones entre ellos y aprendieron lo básico de los contenidos, sin incidir e inferir en estos. Todo queda más detallado en la tabla 1

Con estos resultados, se concluye que la experiencia ha sido positiva en relación al alto número de alumnos que alcanzaron los objetivos programados, mostrando una alta participación y motivación a lo largo de la sesión; los mapas fueron claves en este aspecto al favorecer la visualización de lo explicado por la interpretación

RECREANDO LA HISTORIA. USO DE LOS JUEGOS DE ROL

Diego María SÁNCHEZ

y atrayendo la atención del alumnado. Respecto a las competencias digitales, con explicaciones previas, de forma general supieron manejarse bien con la aplicación, aunque hubiera distracciones con la misma a veces por experimentar con las herramientas que ofrece esta. No obstante, esta propuesta es susceptible de mejora, sobre todo en lo que respecta al buen funcionamiento de los equipos, por lo que es necesaria

esa autocrítica para perfeccionarla. Asimismo, hay que resaltar que el alumnado no estaba acostumbrado a realizar juegos de rol en el aula y que algunos de ellos no se interesaban en absoluto en las sesiones; no participando en estas. También hay que mencionar los problemas técnicos derivados de las TIC con los fallos que podrían sufrir el internet o el proyector.

Tabla 1. Resultados de la rúbrica.

GRUPO	ROLES Y COOPERACIÓN	DESEMPEÑO EN LAS ACTIVIDADES	DINÁMICA DE TRABAJO	APRENDIZAJE DE LOS CONTENIDOS	TOTAL
1	3 puntos	3 puntos	2 puntos	3 puntos	Notable (11 puntos)
2	3 puntos	3 puntos	3 puntos	2 puntos	Notable (11 puntos)
3	4 puntos	3 puntos	3 puntos	4 puntos	Sobresaliente (14 puntos)
4	2 puntos	3 puntos	1 punto	2 puntos	Suficiente (8 puntos)
5	2 puntos	2 puntos	2 puntos	2 puntos	Suficiente (8 puntos)
6	3 puntos	3 puntos	3 puntos	3 puntos	Notable (12 puntos)

Fuente: Elaboración propia

4. CONCLUSIONES

Según Maté Puig (2017), los juegos de rol pueden ser un recurso dinámico en el proceso de enseñanza capaz de hacer frente a la desmotivación y ayudar al alumnado a comprender mejor los sucesos y civilizaciones históricas al convertir tanto a este como al docente en uno más de esa época. Además, el alumno deja de concebir esa imagen de la historia como datos para sentirse protagonista de la misma, fomentando su interés por la materia.

Las reflexiones extraídas, en relación a la implementación de la práctica y sus resultados, sugieren que ha sido una experiencia positiva. Esto ha sido gracias al empleo de los juegos de rol, ya que integra las actividades y la clase magistral, en forma de acertijos y diálogos de personajes, en los mapas generados por Roll20. Además, han producido una alta participación y motivación en el alumnado, junto al desarrollo de las competencias y el logro de los objetivos en muchos casos. Si lo comparamos con las experiencias prácticas de Maté Puig (2017), generalmente positivas en cuanto a implicación y motivación al sentirse protagonista el alumnado en el hecho histórico y abordar la materia de forma lúdica, comprobamos la eficacia de esta estrategia.

Entre sus ventajas, abordan con eficacia el trabajo en equipo, la expresión oral, la capacidad de negociación o aspectos de la inteligencia emocional como la empatía; además de aumentar la implicación y motivación del alumno y comprender mejor el hecho o la época histórica al ser protagonista de esta. La web es accesible al ser gratuita y para la confección de los mapas solo son necesarias la subida de imágenes en la galería de la web y el arrastre de estas a los cuadrantes. Además, dicha innovación se puede adaptar al nivel de enseñanza que se desee, teniendo siempre en cuenta el contexto del alumnado al que vaya dirigido.

Aun así, es susceptible de mejora en cuanto al desempeño del trabajo en equipo. Es cierto que el contexto personal siempre influye y esto puede producir tanto choques de puntos de vista y conflictos, como la escasa o nula participación de algunos miembros. Es por ello que, antes de realizar esta propuesta, es necesario conocer en profundidad al alumnado al que va dirigido y apreciar cómo trabajan en equipo; acostumbándoles a los juegos de roles y al aprendizaje cooperativo para así familiarizarlos con estas estrategias. Otras medidas que puedan disminuir o solucionar estos inconvenientes pueden ser el seguimiento continuo del trabajo de cada grupo, el rol de moderador en estos y, en caso de conflicto, proporcionar ayuda para solucionarlo y generar un entendimiento entre todas las partes.

Por supuesto, no es la única práctica con la que abordar estas técnicas o métodos, ya que, la esencia de estos juegos es la creatividad e imaginación, por tanto, habrá muchas formas de llevarlos a cabo. Afortunadamente, los juegos de rol entran cada vez más en los centros educativos y son más los docentes que los emplean en su trabajo, gracias a los artículos de investigadores y su puesta en práctica por docentes. En las Ciencias Sociales se desarrolla especialmente por la similitud de las ambientaciones de los juegos de rol con la historia, la geografía y el arte, por lo que es más sencillo adaptarlos al currículo. Por estas razones, hay que seguir desarrollando y compartiendo nuevas formas de llevarlos a cabo para así enriquecerlos más y darles un toque personal y creativo a la hora de implementarlos.

REFERENCIAS

Angelini M.A. y García-Carbonell, A. (2015). Percepciones sobre la Integración de Modelos Pedagógicos en la Formación del Profesorado: La Simulación y Juego y El Flipped Classroom. EUSAL revistas, 16(2),

RECREANDO LA HISTORIA. USO DE LOS JUEGOS DE ROL

Diego María SÁNCHEZ

16-30. doi: <https://doi.org/10.14201/eks20151621630>

Cortés Galán, A. (2018). El cine: una herramienta didáctica para enseñar Historia. *Revista RedCA*, 1(2), 66-85.

Grande de Prado, M. y Abella García, V. (2010). Los juegos de rol en el aula.

Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 11(3), 56-84. doi: <https://doi.org/10.14201/eks.7450>

Marrón Gaité, M.J. (1996). Los juegos de simulación como recurso didáctico

para la enseñanza de la geografía. *Didáctica geográfica*, 1, 45-56. <https://didacticageografica.agesp.es/index.php/didacticageografica/article/view/127>

Maté Puig, I. (2017). Los juegos de rol como elemento dinamizador para las clases de Historia en la Educación Secundaria Obligatoria. *Experiencia e historia en la contemporaneidad: historia pensada, historia enseñada y memoria histórica*, 199-216.

Ortiz de Urbina Criado, M., Medina Salgado, S. y De la Calle Durán, C. (2010).

Herramientas para el aprendizaje colaborativo: Una aplicación práctica del juego de rol. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(3), 277-301. doi: <https://doi.org/10.14201/eks.7463>

Pita-Ventura, G. E., y Cárdenas-Tauler, M.M. (2017, diciembre). Los juegos de roles como método de enseñanza aprendizaje. Sus potencialidades en la asignatura orientación educativa de la sexualidad. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo* <https://www.eumed.net/rev/atlante/2017/12/juegos-roles- aprendizaje.html>

Rivero Gracia, M. P. (2017). Procesos de gamificación en el aula de ciencias sociales. *Revista Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 86, 4-6.

ANEXO

Tabla 1. Rúbrica de evaluación.

COMPETENCIAS A EVALUAR	1 INSUFICIENTE	2 APROBADO	3 NOTABLE	4 SOBRESALIENTE
Roles y cooperación	No participan o cooperan con el resto de miembros, con falta de respeto hacia sus roles o entre ellos.	Participan y cooperan entre ellos con respeto mutuo, pero de forma superficial, teniendo el mayor peso algunos miembros.	Participan y cooperan entre ellos, con respeto mutuo, cumpliendo cada uno con su rol asignado.	Participan y cooperan entre ellos con respeto mutuo, cumpliendo cada uno con su rol asignado y ayudando al cumplimiento de los otros roles como un verdadero grupo.
Desempeño en las actividades	No participan ni se interesan en la resolución de las actividades.	Participan y se ayudan de forma superficial en la resolución de las actividades, con parte de los ejercicios bien.	Participan y se ayudan en la resolución de actividades, y resolviendo los ejercicios de forma correcta en general.	Participan y se ayudan en la resolución de actividades, resolviendo los ejercicios de forma correcta y colaborando en todo momento entre ellos para superar los desafíos de forma correcta.
Dinámica de trabajo	No plantean una organización y apenas hay	Plantean una organización del trabajo	Plantean una organización del trabajo sólida e	Plantean una organización del trabajo sólida e interaccionan

RECREANDO LA HISTORIA. USO DE LOS JUEGOS DE ROL

Diego María SÁNCHEZ

COMPETENCIAS A EVALUAR	1 INSUFICIENTE	2 APROBADO	3 NOTABLE	4 SOBRESALIENTE
	interacción entre	esquemática y	interaccionan	constantemente entre
	los miembros.	algún par de	constantemente entre	ellos, escuchando las
		interacciones	ellos, escuchando las	ideas, comentarios y
		escuchándose	ideas, comentarios y	argumentos aportados;
		alguna de las	argumentos aportados;	para tomarlas en cuenta y
		ideas, argumentos	aunque no se tengan en	llegar a resoluciones que
		o comentarios	cuenta más tarde.	dejan satisfechos a todos
		aportados.		los miembros.
Aprendizaje de los contenidos	No conocen ni explican la	Conocen y explican lo	Conocen y explican la evolución de la	Conocen y explican la evolución de la
	evolución de la	suficiente sobre la	reconquista y la	reconquista y la
	reconquista y la	evolución de la	repoblación y los	repoblación y los
	repoblación, los	reconquista y la	elementos artísticos de	elementos artísticos de
	elementos	repoblación y los	cada estilo de forma	cada estilo de forma plena,
	artísticos de los	elementos	plena	comparando las
	estilos.	artísticos de cada		semejanzas y diferencias
		estilo.		entre reinos.

Fuente: Elaboración propia

PRÁCTICAS INNOVADORAS EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

INNOVATIVE PRACTICES IN DIDACTICS OF SOCIAL SCIENCES

Vicente BALLESTEROS ALARCÓN

Resumen

Introducción: el presente artículo pretende mostrar dos prácticas realizadas en el curso 2020-2021 en la materia Didáctica de las Ciencias Sociales en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Prácticas que pueden ser consideradas innovadoras, en tanto que se parte de metodologías aún novedosas en el sistema educativo y haber sido desarrolladas íntegramente en modo *on-line* debido a las medidas adoptadas por el Covid-19.

Método: La metodología ha sido muy diversa partiendo del aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en problemas o el pensamiento del diseño, todo ello realizado en modo on line tanto por parte del profesor como del alumnado

Resultados: De las dos experiencias que se presentan se han obtenido muchos y valiosos resultados como ejercicios prácticos del alumnado. La evaluación que el propio alumnado ha realizado de las prácticas ha sido muy positiva como se muestra.

Conclusiones: Se puede concluir que las prácticas han cumplido el objetivo previo de adaptación de los contenidos prácticos al modo on line habiendo producido aprendizajes significativos en el alumnado. Así mismo se pueden considerar prácticas sostenibles en el futuro..

Palabras claves

Innovación docente, ciencias sociales, podcast.

Vicente BALLESTEROS ALARCÓN.  0000-0003-1294-6154

Universidad de Granada. Correo electrónico: vballest@ugr.es

Recepción: 12/VIII/2021

Revisión: 13/VIII/2021

Aceptación: 02/IX/2021

Publicación: 30/IX/2021

PRÁCTICAS INNOVADORAS EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Abstract

Introduction: this article aims to show two practices carried out during the 2020-2021 academic year in the Didactics of Social Sciences at the Faculty of Education Sciences in the University of Granada. Practices that can be considered innovative, as long as they are based on methodologies that are still new in the educational system and have been developed entirely online due to the measures adopted by the Covid-19.

Method: The methodology has been very diverse, starting from cooperative learning, problem-based learning or design thinking, all carried out online by both the teacher and the student.

Results: From the two experiences presented, many valuable results have been obtained as practical exercises for the students. The evaluation that the students themselves have made of the practices has been very positive as shown.

Conclusions: It can be concluded that the practices have fulfilled the previous objective of adapting the practical contents to the online mode, having produced significant learning in the students. Likewise, it can be considered sustainable practices in the future.

Key words

Teaching innovation, social sciences, podcast.

1. INTRODUCCIÓN

Los años 2020 y 2021 ha sido especialmente complicados para docentes y estudiantes. La extensión e intensificación de la pandemia provocó que en gran parte de los países mas afectados se pasase a la enseñanza/aprendizaje on-line. La pandemia ha provocado una revolución en todos los campos provocando el paso, de un día para otro, de la presencialidad e inmediatez laboral, docente, comercial, a la digitalización de gran parte de los procesos.

Sin embargo, el proceso acaecido a raíz de la pandemia deberíamos denominarlo como «Enseñanza remota de emergencia». A diferencia de las experiencias planificadas desde el principio y diseñadas para estar en línea, la enseñanza remota de emergencia es un cambio temporal de la entrega normal de la instrucción a un modo de entrega alternativo, debido a circunstancias de crisis». (Hodges, Ch.; Moore, S.; Lockee, B.; Trust, T. and Bond A.2020).

Esto ha provocado que en el ámbito universitario se haya tenido que adecuar el sistema de enseñanza-aprendizaje (en tiempos de crisis) a un modo digital aplicando e implementando de la noche a la mañana, técnicas y herramientas, que si bien existían no se habían adoptado. Estos cambios en muchos casos han provocado una auténtica innovación en la metodología didáctica y por tanto en el modo de aprendizaje.

Para Imbernón (1996: 64) «la innovación educativa es la actitud y el proceso de indagación de nuevas ideas, propuestas y aportaciones, efectuadas de manera colectiva, para la solución de situaciones problemáticas de la práctica, lo que comportará un cambio en los contextos y en la práctica institucional de la educación».

Podemos entender la innovación educativa como el conjunto de ideas, procesos y estrate-

gias, más o menos sistematizados, mediante los cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes.

La pandemia y los cambios inducidos en el sistema educativo ha provocado que debamos poner en juego nuevas ideas, explorar nuevos procesos y estrategias para la enseñanza-aprendizaje, innovaciones, por tanto, que han provocado cambios, aunque basándonos en las experiencias y prácticas presenciales anteriores.

Claramente la modalidad *on-line* o remota no ha afectado a los contenidos teóricos dado que se han podido impartir clases magistrales en modo síncrono con documentos impresos como base. Ha sido necesario hacer cambios, sin embargo, en los contenidos prácticos de la materia, por la falta de presencialidad. Las innovaciones llevadas a cabo en las prácticas de la materia, ha tenido en cuenta algunas de las competencias tanto genéricas como específicas y los objetivos recogidos en la guía docente oficial como:

Competencias generales:

- C.G. 3- Identificar, formular e investigar problemas.
- C.G. 22- Conocer los fundamentos científicos y didácticos de cada una de las áreas y las competencias curriculares de la Educación Primaria (...).
- C.G. 24- Diseñar, planificar, investigar y evaluar procesos educativos individualmente y en equipo.
- C.G. 27- Diseñar y gestionar espacios e intervenciones educativas en contextos de diversidad que atiendan a la igualdad de género, la equidad y el respeto a los derechos humanos como valores de una sociedad plural.

RECURSOS DIDÁCTICOS EN EL MUSEO DE VEJER DE LA FRONTERA

Vicente BALLESTEROS ALARCÓN

Competencias específicas de Didáctica de las Ciencias Sociales.:

- CDM5.2-Conocer el currículo escolar de las ciencias sociales.
- CDM5.3-Integrar el estudio histórico y geográfico desde una orientación instructiva y cultural.
- En cuanto a los objetivos expresados como resultados esperables de enseñanza, aplicables a los contenidos prácticos de la materia se han considerado fundamentalmente:
- O.E.3.-Identificar y analizar los elementos fundamentales del currículum, desde la perspectiva de la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales.
- O.E.4.-Conocer, diseñar y utilizar propuestas para la planificación de la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria.
- O.E.6.-Realizar distintas prácticas relativas a la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales.

2. METODOLOGÍA

En la programación e implementación de los contenidos prácticos durante el curso académico 2020-2021 han estado inspirados en diferentes estrategias metodológicas. Desde la perspectiva de innovar e introducir nuevos modelos educativos basados en el aprendizaje activo, siendo en modo on-line por razones sobreenvidas, ha exigido del docente transformar su rol de expositor de conocimiento al de canalizador y guía del aprendizaje. A los estudiantes, ha supuesto, pasar de meros espectadores pasivos del proceso de enseñanza, al de miembros participativos, proactivos y críticos en la construcción de su propio conocimiento.

Entre la multiplicidad de metodologías activas introducidas, destacan el aprendizaje basado en proyectos o problemas, la gamificación, la clase invertida, el aprendizaje-servicio, la pedagogía basada en el lugar, el diseño centrado en las personas, el aprendizaje basado en retos y el pensamiento de diseño [*Design thinking* (DT)] y otros .

El *Design Thinking* (DT) es un enfoque de aprendizaje colaborativo en el que se piensa conjuntamente para diseñar una solución a una situación dada, búsqueda de la resolución de problemas y centrado en los propios alumnos (Aflatoony, Wakkary, & Neustaedter, 2017). Es, por tanto, una metodología para resolver problemas reduciendo riesgos y usando diferentes tipos de inteligencia como la integral, emocional y experimental.

El aprendizaje basado en retos, (ABR), es un enfoque didáctico que se caracteriza por su carácter vivencial donde el alumnado tiene la oportunidad de actuar como un profesional en formación en contexto real.

Otro enfoque que se ha tenido en cuenta es el modelo ECO «explorar, crear, ofrecer», si bien es consecuencia de los anteriores. En este enfoque se anima a los alumnos a explorar entorno a un tema, crear propuestas y posteriormente ofrecerlas «idealmente a la comunidad» al colectivo que pueda aprovechar dichas propuestas. Mello, Torres & García (2020), si bien en nuestro caso en una de las prácticas lo hemos realizado como simulación de una necesidad real en los colegios (laboratorios de Ciencias Sociales y la docencia no presencial en Educación Primaria)

Otra de las estrategias didácticas que de forma transversal ha influido en el desarrollo de las prácticas es el «aprendizaje cooperativo» (AC). Éste aprendizaje ha sido definido de diferentes formas y consiste básicamente en hacer que los miembros de un grupo de trabajo avancen en el

conocimiento conjuntamente, planificando, discutiendo y apoyándose unos a otros.

Por último, hemos utilizado la «evaluación por pares» (EpP). Así los estudiantes han evaluado alguna actividad de sus propios compañeros. Este sistema sería una de las tres opciones en las que los estudiantes pueden ser evaluadores: la autoevaluación, la evaluación entre pares, en la que un grupo de estudiantes puntúa a sus iguales y la evaluación participativa o coevaluación, en la que evalúan tanto estudiantes como docentes.

2.1. Prácticas innovadoras propuestas

Las prácticas innovadoras propuestas han sido cinco si bien aquí solo expondremos dos:

Diseño del museo/ laboratorio de Ciencias Sociales de un colegio de E. Primaria.

Diseño y creación de un *Podcast*: Mujeres en la historia.

2.1.1. Diseño del museo/laboratorio de Ciencias Sociales de un Colegio de E. Primaria

Descripción: En los centros escolares es frecuente que existan laboratorios de Ciencias Naturales, idiomas, aulas específicas de Educación Plástica o Educación Musical, sin embargo, no es tan frecuente que exista un laboratorio para Ciencias Sociales, estando los recursos e instrumentos propios para esta materia, si existen, dispersos en el centro.

La propuesta que se hace al alumnado consiste en que los grupos de trabajo diseñen, los contenidos de un museo/laboratorio de Ciencias

Sociales ideal para un centro educativo sin limitación presupuestaria ni de espacios.

Contenidos: Los contenidos fundamentales sobre los que se sustenta esta práctica es el conocimiento y manejo del currículo de CC. Sociales de Educación Primaria. Así como el conocimiento de diferentes recursos técnicas, instrumentos y estrategias didácticas en Ciencias Sociales.

Objetivos:

- Conocer el Currículo de Ciencias Sociales en Educación Primaria.
- Reflexionar sobre la práctica docente en Ciencias Sociales.
- Reflexionar sobre las estrategias metodológicas para la Enseñanza de las Ciencias Sociales.
- Búsqueda de información sobre Museos de Ciencias Sociales y/o laboratorios de Ciencias Sociales.
- Diseñar el museo y/o laboratorio «ideal» que nos gustaría en un colegio para enseñar/ aprender Ciencias Sociales.
- Seleccionar los objetos, instrumentos, recursos que sería útiles en un laboratorio de Ciencias Sociales.

Metodología:

- Búsqueda y síntesis de información significativa en modo cooperativo on-line para el tema.
- Creación on-line de una presentación en «*Power point*» para su presentación y defensa ante los compañeros.

RECURSOS DIDÁCTICOS EN EL MUSEO DE VEJER DE LA FRONTERA

Vicente BALLESTEROS ALARCÓN

- Presentación de forma sincrónica ante los compañeros.

Resultados:

- Se ha producido una gran diversidad de diseños.
- Han diseñado gran diversidad de salas temáticas según los diferentes bloques de contenidos de Ciencias Sociales en E. Primaria.
- Se han generado multiplicidad de contenidos: técnicas de investigación, documentación, Historia del arte, el Universo, climas, Historia de España, Antropología, Sociología, etc.
- Se ha producido un alto nivel de diseño y creación de actividades.
- Ordenadores y tabletas con contenidos o actividades, juegos varios, salas multimedia, biblioteca específica de CC.SS., maquetas (tipos de viviendas, ciclo del agua, efecto invernadero, planetario), huerto ecológico y sostenible, taller de reciclaje de materiales, colección de réplicas de obras de arte, sala para representaciones teatrales, área de educación vial, etc.

2.1.2. Podcast: mujeres en la historia

Descripción: La actividad propuesta consiste en elaborar en modo cooperativo y on-line un podcast sobre una mujer de la historia. El *podcasting* consiste en crear archivos de sonido que puedan ser descargados y reproducidos en aparatos portátiles. Santiago (2008).

La coincidencia de la práctica con el día de lucha contra la violencia contra la mujer nos hace decantarnos por dedicar la práctica a personajes históricos femeninos.

Objetivos:

- Acercar a los alumnos al estudio de la historia con el objeto de crear recursos didácticos.
- Explorar, interpretar y sintetizar información/bibliografía sobre mujeres de la historia.
- Abordar la creación de potenciales materiales didácticos como parte del aprendizaje.

Metodología:

- Investigación y análisis de la información historiográfica sobre el personaje o personajes elegidos.
- Selección de la información y redacción del guion y grabación con calidad.

Actividades/resultados:

- Se escribe el guion del *podcast* y se procede a grabar dramatizándolo en caso que sea oportuno.
- Los resultados son muy variados y de calidad tanto de contenidos, como de sonido. Entre los personajes que han protagonizado los *podcast* podemos destacar: Laura García Lorca, Clara Campoamor, Emilia Pardo Bazán, Concepción Arenal, Marie Curí, Las «Sinsombrero» (Grupo de mujeres de la generación del 27), Etc.

2.2. Evaluación del alumnado

Las prácticas han sido sometidas a evaluación por parte de los alumnos. Una vez finalizado y evaluado el curso se les ha pedido a los alumnos que valoren las prácticas realizadas a lo largo del cuatrimestre. La evaluación se ha llevado a cabo en modo anónimo y voluntario, habiendo

obtenido 37 evaluaciones válidas de un total de 71 alumnos matriculados en la materia, lo que supone el 52% del alumnado.

Para la evaluación se ha usado un cuestionario de «formularios *google*» auto-administrado con cuatro preguntas referidas a cada una de las prácticas:

- Relación de la práctica con los contenidos teóricos de la materia.
- Relación de la práctica con los contenidos del currículo de Ciencias Sociales en Educación Primaria.
- Valorar el trabajo grupal *on-line*.
- -Grado de interés de la práctica para el alumno.

Otras tres preguntas genéricas sobre la relación entre las prácticas y las Ciencias Sociales en E. Primaria:

- Aportación de las prácticas a la consecución de las competencias específicas de esta materia.
- Aportación de las prácticas a la comprensión de los principios básicos de las Ciencias Sociales en E. Primaria.
- Conocer el currículo escolar de las Ciencias Sociales en E. Primaria.
- Integrar el estudio histórico y geográfico desde una orientación instructiva y cultural.

Como podemos observar en las Tablas 1 y 2 las valoraciones han sido en general muy positivas, tanto en el primer bloque de preguntas como en el segundo.

Esta práctica es la que ha suscitado un mayor interés en los alumnos, según refleja las respuestas del cuestionario. Así mismo podemos observar que el trabajo en grupo es valorado de forma muy positiva por parte de los alumnos.

Así mismo con la práctica de la creación de un *podcast* de carácter histórico, surgen valoraciones similares. No parece evidente para el alumnado la relación de esta práctica con los contenidos teóricos, así como la relación con el currículo de E. Primaria. Sin embargo, en el aspecto personal del interés manifestado por los alumnos, claramente, esta práctica, tienen una alta valoración.

En cuanto a la valoración general que hacen los alumnos de las prácticas podemos constatar en la Tabla 3 que la valoración general es muy positiva. Sin bien es cierto que baja la valoración en la última cuestión sobre la integración del estudio histórico y geográfico.

Por último, se les ha pedido que mencionen las aplicaciones *on-line* que más han utilizado a lo largo del curso. En sus respuestas básicamente y en mayoritariamente han usado las aplicaciones que ofrece de forma gratuita «*google*» en la aplicación «*drive*» (Documentos y presentaciones), la aplicación de comunicación «*meet*» y con menos frecuencia «*skype*».

RECURSOS DIDÁCTICOS EN EL MUSEO DE VEJER DE LA FRONTERA

Vicente BALLESTEROS ALARCÓN

Tabla 1: Valoración alumnos de la práctica: diseño del museo/laboratorio de CC. SS. de un colegio de E. P.

N-37 / Valores*	1	2	3	4	5
Relación práctica con los contenidos teóricos.	2,7%	2,7%	19%	35%	40,5%
Relación de la práctica con currículo CC. SS en E. P.	2,7%	0	2,7%	38%	44%
¿Como ha sido el trabajo grupal on-line?	0	2,7%	13%	30%	41,4%
¿Como ha sido de interesante la práctica para ti?	0	2,7%	16%	19%	62%

* Valor 1: Nada Relacionado/ Muy adecuado/Nada interesante - Valor 5: Muy relacionado/ Muy adecuado/Muy interesante.

Tabla 2: Valoración alumnos práctica: podcast -mujeres en la historia.

N-37 / Valores*	1	2	3	4	5
Relación práctica con los contenidos teóricos.	0	5,4%	2,7%	51,35	41%
Relación de la práctica con currículo CC. SS en E.P.	2,7%	5,4%	8,1%	43,2%	41%
¿Como ha sido el trabajo grupal on-line?	0	2,7%	11%	22%	65,%
¿Como ha sido de interesante la práctica para ti como alumno?	0	0	5%	35%	60%

* Valor 1: Nada Relacionado/ Muy adecuado/Nada interesante - Valor 5: Muy relacionado/ Muy adecuado/Muy interesante.

Tabla 3: Valoración de las prácticas en general.

N-37 / Valores*	1	2	3	4	5
Comprender los principios básicos de las CC. SS. en E. Primaria.	0	0	8,1%	29,7%	62%
Conocer el currículo escolar de las CC. SS.	0	0	0	21%	73%
Integrar el estudio histórico y geográfico de forma instructiva y cultural.	0	5,4%	5,4%	35%	42%

* Valor 1: Nada Relacionado/ Muy adecuado/Nada interesante hasta valor 5: Muy relacionado/ Muy adecuado/Muy interesante.

4. CONCLUSIONES

El proceso de adaptación de la docencia presencial a «Enseñanza remota de emergencia» ha sido repentino y estresante tanto para los alumnos como para los profesores. Innovar en tiempos de cambio, no es un mérito es una obligación. Hemos tenido que buscar soluciones nuevas a procesos ya asentados en la tradición académica tanto para alumnos como profesores. Las clases on-line, las tutorías on-line, son una experiencia totalmente nueva para la mayoría de nosotros. Si las clases magistrales, ya estaban anticuadas, con la virtualización han pasado a ser insostenibles. Mantener a un grupo de alumnos atentos a una pantalla durante noventa minutos es tarea imposible. En nuestro caso, hemos introducido, presentaciones en *power point*, videos, cuestionarios *on-line*, *chats*, puestas en común grupales y aún así no estamos seguros de que el alumnado haya aprovechado todos los contenidos.

El contacto visual presencial es, en sí misma, una forma fundamental de comunicación que hemos perdido en este periodo. Los déficits en las comunicaciones han impedido que podamos vernos la cara profesores y alumnos, salvo que éstos hayan acudido a tutorías y tuviesen cámara. La comunicación mediatizada por una video-conferencia ha permitido flexibilidad, rapidez, etc. pero a su vez nos impide establecer una relación más humanizada.

Creemos que el trabajo cooperativo virtual, supone un esfuerzo añadido a los estudiantes y esto complica aún más las tareas de los estudiantes. Por tanto deberíamos reflexionar los docentes sobre la carga de trabajo que soporta el alumnado en el conjunto del grado.

En cuanto a las prácticas en sí mismas, es necesario trabajar la conexión de las prácticas con la Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Primaria. Según la evaluación de los alum-

nos ésta no es evidente. Consideramos que son significativas, lo que supone que probablemente se ha explicado insuficientemente la vinculación con la futura tarea docente.

El trabajo por proyectos o el pensamiento de diseño ha dado muy buenos resultados en los podcasts y el diseño del laboratorio de Ciencias Sociales. Esto valida que en los niveles universitarios es posible introducir estrategias más creativas.

Hemos aplicado la evaluación por pares solo a una de las prácticas, lo que consideramos que es una deficiencia, pues sería recomendable por todas las razones antes expuestas aplicarlo a todas las prácticas.

Podemos concluir que las prácticas son sostenibles en los próximos cursos sean desarrollados con clases presenciales o virtuales, si bien es necesario explicitar y profundizar en la vinculación de conocimientos teóricos y prácticos de la materia.

REFERENCIAS

- Aflatoony, L., Wakkary, R., & Neustaedter, C. (2017). Becoming a Design Thinker: Assessing the Learning Process of Students in a Secondary Level Design Thinking Course. *The international Journal of Art and Design Education*. 1-16
- Cambil y Tudela (Coords.) (2017). Educación y Patrimonio Cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas. Madrid: Pirámide.
- Hodges, Ch.; Moore, S.; Lockee, B.; Trust, T. and Bond A. (2020): *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/>
- Imbernón, F. (1996). *En busca del discurso educativo*. Edit. Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires.

RECURSOS DIDÁCTICOS EN EL MUSEO DE VEJER DE LA FRONTERA

Vicente BALLESTEROS ALARCÓN

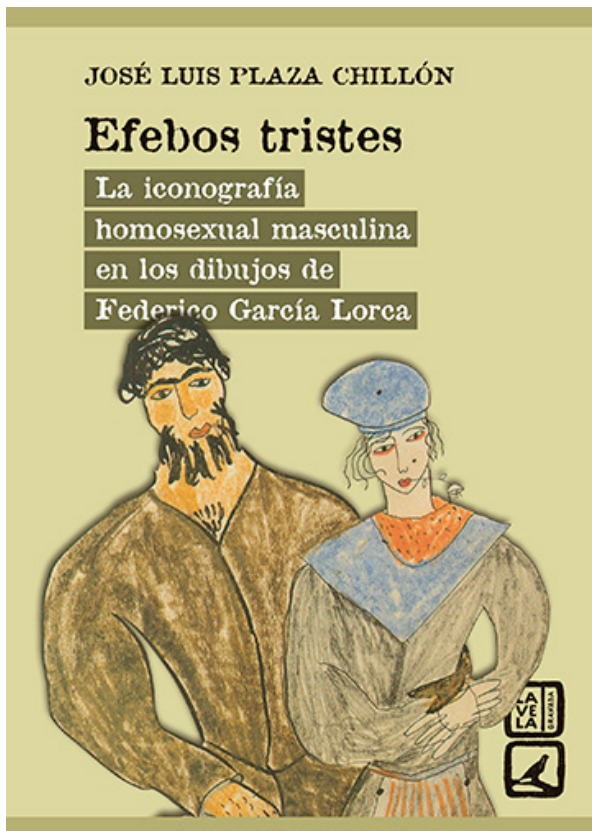
Melero-Aguilar,N; Torres-Gordillo,J. García – Jiménez,J. (2020): Retos del profesorado universitario en el proceso de enseñanza-aprendizaje: aportaciones del método ECO (explorar, crear y ofrecer).*Formación Universitaria* Vol. 13 N° 3

RESEÑAS

UNES

JOSÉ LUIS PLAZA CHILLÓN (2020). *EFEBOS TRISTES. LA ICONOGRAFÍA HOMOSEXUAL MASCULINA EN LOS DIBUJOS DE FEDERICO GARCÍA LORCA.* (PRÓLOGO DE EMILIO PERAL VEGA)

Granada: Comares, XXXIII + 260 pp.



Efebos tristes supone el análisis más exhaustivo hasta la fecha de cómo, mediante el tratamiento de las figuras masculinas en su obra dibujística, Lorca destila la vivencia de su condición homosexual, toda vez que, por fin, parecen consolidarse en los estudios lorquianos acercamientos desde perspectivas LGTB (cf. Gibson, 2010). El presente estudio constituye, tras dos décadas y media de investigación y más de treinta trabajos sobre esta materia, un hito en la trayectoria académica del profesor Plaza Chillón, referencia ineludible para quienes pretenden conocer esta vertiente creativa, a menudo (y erróneamente) considerada tangencial, pero en absoluto menor, del poeta granadino.

Es el propio García Lorca, en una conocida carta dirigida a Sebastià Gasch cuando se acerca el final del verano de 1927, quien manifiesta la voluntad con la que realiza su obra pictórica:

Yo he pensado y hecho estos dibujitos con un criterio poético-plástico o plástico-poético, en justa unión. Y muchos son metáforas lineales o tópicos sublimados [...] Estos dibujos son poesía pura o plástica pura a la vez. Me siento limpio, confortado, alegre, niño, cuando los hago. Y me da horror la palabra que tengo que usar para llamarlos (García Lorca, 1997: 519; aquí se reproduce parcialmente en 215).

Esta circunstancia justificaría su decisión de exponerla en vida, en dos ocasiones (de manera individual en las barcelonesas galerías Dalmau en 1927 y en una exposición colectiva en Huelva en 1932), y contribuiría a explicar el interés que suscitó en pintores de prestigio reconocido como Gregorio Prieto, primer editor de una selección de estos dibujos en su exilio londinense. Pintura *antiartística*, entendiendo este término como elogioso, por oposición a *putrefacto*, según el proyecto inconcluso de Lorca y Dalí (cf. Santos Torroella, 1998), pero pintura al cabo, acorde con lo expuesto en el «Sketch de la nueva pintura» de 1928.

José Luis Plaza Chillón no rehúye ninguna perspectiva de acercamiento para el análisis del imaginario masculino en la plástica del granadino. Cristología, psicoanálisis junguiano y lacaniano, teoría *queer*, historia de la pintura, estudios literarios, confluyen en este volumen, dechado de erudición cuyo autor sale airoso de algún «malabarismo conceptual» (149) que no es tal, puesto que cada afirmación viene respaldada por un ingente caudal bibliográfico. Mártires, marineros, *clowns* o gitanos se descubren aquí como vehículo de un sufrimiento interior que el poeta no puede sacar a la luz, como desdoblamientos del propio Federico, hermanado con sus creaciones, figuras donde prima esa melancolía que para Aristóteles era condición del verdadero hombre de genio. Cuerpos mutilados, máscaras, asfixiantes gorgueras, ojos vaciados, devienen indicios de ese «amor oscuro» que debe permanecer oculto, si bien «la representación resulta un requisito indispensable para la supervivencia» del poeta-pintor (XXII).

El estudio arranca con una valiente «Cristología fálica», donde el lector se reencuentra con ideas de la anterior monografía de su autor (Plaza Chillón 2017), aplicadas ahora a la relación perso-

nal y artística entre Lorca y Dalí. Heterodoxa, transgresora, pero nunca blasfema, la fuerza exegética del profesor Plaza Chillón hace comprensibles algunos de los dibujos más crípticos del granadino, en cuya pintura se acumulan de manera sincrética el pez de los inicios del cristianismo (sustituido en el siglo IV por la cruz), el falo, la luna, el agua y las manos, al tiempo que se recogen las influencias de los Ballets rusos de Diaghilev, de Cocteau o del figurinista Rafael Barradas.

En el estudio de las estructuras arquetípicas de García Lorca, el académico jienense dedica los tres capítulos siguientes al estudio de personajes excluidos que presentan concomitancias con Cristo¹. Encubridores «de su sexualidad tántrica y de su eros castrado» (30), payasos y arlequines de ecos picassianos, gentes del mar (empapados en alcohol tabernario o jóvenes efebos) y bandoleros canalizan en estos dibujos una angustia inexpresable y constituyen una mitología sustitutiva, heredera de la crisis de sentido finisecular. La añoranza del mito, culto olvidado, se transmuta en reinstauración de la sacralidad. En el marinero, también recurrente en Gregorio Prieto o Cernuda, el estudio descubre la actualización de figuras efébicas como Antinoo, Ganimedes (a este respecto, el análisis de *Pareja de hombre y joven marinero* resulta revelador) o San Sebastián. El aprecio de Lorca por los marginados sociales cobra un vigor inusitado en su alabanza del pueblo gitano (cf. la cita de 131 y el rechazo siguiente de cualquier tentativa de folclorismo estereotipado).

Los tres últimos capítulos inciden de nuevo en la religiosidad del pintor-poeta, donde se abordan las figuras angélicas, consonantes con la obra de Rafael Alberti. El lúcido análisis del *Luzbel* lorquiano (fechado en 1936) conecta, en una pirueta intelectual de agilidad inaudita, el inicial

1. Mientras que la obra literaria de Lorca ha sido interpretada con vocación evangélica (cf. Martín 2013), en el estudio de su obra pictórica Plaza Chillón aboga por la adscripción crística de sus personajes.

Libro de poemas (1921) con los últimos años del granadino. No se detiene aquí la fuerza interpretativa del profesor Plaza Chillón, puesto que la lucidez del análisis del denominado *Suplicio del patriarca San José*, que retoma y amplía un artículo anterior (Plaza Chillón, 2008), muestra una visión transexual del padre putativo de Cristo, amante sin fruto de su carne cuya genitalidad se ve amputada y reemplazada por una vagina. El libro se cierra con el estudio de la figura de San Sebastián, vinculada al menos desde el Renacimiento con la homosexualidad de los artistas que representan al santo asaeteado y que en Lorca es una nueva muestra de sus llagas de amor.

Profusamente ilustrado (aunque el catálogo de Mario Hernández [1998] -al que la bibliografía de este libro añade cinco dibujos no incluidos allí- pueda suponer un refuerzo visual que conviene tener en cuenta), *Efebos tristes* se cierra con la sensación de que la obra dibujística de García Lorca no supone un aditamento, un adorno ni un capricho; de que acercarse al granadino más universal pasa necesariamente por estudiar no solo su poesía y su teatro, sino las múltiples vertientes de una inteligencia creadora que, como William Blake (el paralelismo del autor del volumen no parece baladí), aúna texto e imagen con afán totalizador («¡que soy amor, que soy naturaleza!», como cierra el soneto presumiblemente inspirado por Juan Ramírez de Lucas). Bienvenido sea, pues, este ensayo, valiente por transitar territorios antes no hollados al tiempo que irremplazable en los futuros estudios de la pintura lorquiana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- García Lorca, Federico (1997). *Epistolario completo* (Andrew A. Anderson y Christopher Maurer, eds.). Madrid: Cátedra.
- Gibson, Ian (2010). «*Caballo azul de mi locura*». *Lorca y el mundo gay*. Barcelona: Planeta.
- Hernández Sánchez, Mario. *Libro de los dibujos de Federico García Lorca*. Granada: Comares.
- Martín, Eutimio (2013). *El 5º evangelio. La proyección de Cristo en Federico García Lorca*. Madrid: Aguilar.
- Plaza Chillón, José Luis (2008). «Arte y autocensura: el dibujo *Suplicio del patriarca San José* de Federico García Lorca y su contexto estético», en AA. VV. *Modelos, intercambios y recepción artística (de las rutas marítimas a la navegación en red)*, actas del XV Congreso Nacional de Historia del Arte (Palma de Mallorca, 20-23 de octubre de 2004) (2 vols.). Palma: Universitat de les Illes Balears, pp. 955-966.
- Plaza Chillón, José Luis (2017). *Arte y sida en Nueva York. La pasión gay de Delmas Howe*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Santos Torroella, Rafael (ed.) (1998). «*Los putrefactos*» de Dalí y Lorca. *Historia y antología de un libro que no pudo ser*. Madrid: Residencia de Estudiantes.

Ramón SOTO GÁMEZ

Doctorando en Estudios Literarios.

Facultad de Filología, Universidad Complutense de Madrid.

UNES. Universidad, Escuela y Sociedad es una revista científica que se publica semestralmente desde 2016; dos números al año, en formato digital. Cada dos años un número es monográfico.

La edición científica corre a cargo del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Granada, participando en su publicación la Editorial de la Universidad de Granada.

Su objetivo principal es la difusión científica de artículos, experiencias de innovación docente y reseñas de libros, que permitan el desarrollo de la Didáctica de las Ciencias Sociales y de ciencias afines como la Educación Patrimonial. Estas contribuciones abren la mirada a investigaciones y prácticas procedentes de cualquier parte del mundo, aceptándose textos además de en español, en inglés, portugués e italiano.

La evaluación de artículos y de experiencias de innovación docente se rige por un sistema que comprende dos fases: una primera de evaluación interna por parte de los Editores Adjuntos y una segunda de evaluación externa con el sistema de dobles pares ciegos. La admisión de contribuciones a otras secciones de la revista (entrevistas y reseñas) será responsabilidad del grupo de Editores Adjuntos.

La decisión final se comunicará al autor y, en caso de no ser positiva, se procederá a la inmediata destrucción del material recibido. Asimismo, en ciertos supuestos, la redacción podrá dirigirse a los autores señalando las posibles modificaciones que harían posible la publicación del artículo.

UNES. Universidad Escuela y Sociedad está indexada en las siguientes bases de datos: ROAD, Dulcinea LATIN-DEX, DIALNET y REDIB.

Las opiniones expresadas en los diferentes trabajos publicados son de exclusiva responsabilidad de sus autores y autoras.

La reproducción total o parcial de algunos de los textos publicados está permitida siempre y cuando sea correctamente citado el texto de origen.

Cobertura de la revista

UNES se plantea como una publicación interdisciplinar destinada al análisis crítico y a la investigación vinculada con la disciplina de las Ciencias Sociales y su didáctica, integrando de manera especial la enseñanza y aprendizaje del patrimonio histórico y cultural. Se aceptarán cualquier tipo de trabajos que se acojan a las siguientes líneas temáticas: Ciencias Sociales y Enseñanza Obligatoria: calidad y formación del profesorado; Didáctica de la Historia; Didáctica de la Geografía. Espacios museográficos y educación. Ciudad y proyección educativa. Artes plásticas: propuestas didácticas. Gestión patrimonial y educación. Paisaje: su valor educativo. Patrimonio y su conexión en la enseñanza. Educación en valores interculturalidad y accesibilidad.

Audiencia

Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales de las diferentes etapas educativas. Investigadores relacionados con la didáctica de la historia, didáctica del paisaje cultural, didáctica del patrimonio, y áreas afines. Idiomas de publicación Se aceptan trabajos en español, inglés, portugués e italiano.

Frecuencia de publicación

UNES. Universidad, Escuela y Sociedad es una revista científica que se publica semestralmente desde 2016; dos números al año, en formato digital. Cada dos años un número es monográfico.

– Primer número del año: 30 de marzo

– Segundo número del año: 30 de septiembre

Los textos sometidos a evaluación se publican, una vez superado favorablemente el doble proceso de revisión que incluyen pares ciegos, por orden escrupuloso de aceptación por parte de la revista.

Ver la Política editorial de la revista en:
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/revistaunes/editorialpolicy>

UNES

Visite la web de la revista si desea enviar un artículo, conocer las políticas editoriales o suscribirse a la edición digital.

Visit our journal's website to submit an article, read our editorial policies or subscribe to the online edition.

<https://revistaseug.ugr.es/index.php/revistaunes/index>

