

# Presentación

JOSÉ EDUARDO VÍLCHEZ

*Dirección de EA, Escuela Abierta*

Nos alegra presentar una vez más un volumen de la revista de investigación educativa *EA, Escuela Abierta*. Se trata del número 24 que incluye cuatro artículos en la sección estudios y dos aportaciones más en la sección experiencias.

En el primero de los artículos, las autoras nos presentan, a modo de estudio de caso, la implementación de una serie de actividades basadas en arteterapia para trabajar las emociones con un discente de 6 años diagnosticado con TEA, en un centro de Primaria. El segundo consiste en una reflexión sobre los dos sistemas globales del Derecho imperantes a nivel europeo. El continental, basado en el derecho romano-germánico y el anglosajón basado en el *Common Law*. La existencia de estas dos filosofías, que con matices dividen la práctica jurídica internacional, dificultan la existencia de un sistema formativo común e intercambiable entre distintos países (como por ejemplo el Espacio Europeo de Educación Superior). En la tercera aportación los autores presentan una revisión sobre los estilos de aprendizaje. Para ello repasan las investigaciones pioneras sobre los constructos *dependencia o independencia de campo* en la percepción de la realidad de los individuos. Partiendo de estas diferencias analizan su posible influencia en el aprendizaje de otra lengua en Educación Primaria. La sección estudios concluye con un artículo que fundamenta y presenta una propuesta de intervención que utiliza el patrimonio fotográfico contenido en los archivos digitales como herramienta educativa para la población adulta mayor de áreas rurales. En ella se persiguen objetivos relacionados con el envejecimiento activo y el derecho al acceso a la cultura.

La sección experiencias comienza con un trabajo multidisciplinar en el que estudiantes de Grado de Educación Primaria trabajan por proyectos en un taller previo a sus prácticas docentes. Consiste en el diseño, a su vez, de un proyecto para desarrollar con sus futuros estudiantes, en el que se integren distintas didácticas específicas empleando como hilo conductor *La tienda en clase*. Finalmente la última de las aportaciones de este número pretende mejorar las habilidades sociales de infantes de 3-4 años en su acceso al segundo ciclo de Educación Infantil, especialmente si existe escasa escolarización previa. Para ello sugiere 37 actividades, repartidas en tres ejes durante el curso escolar, basadas en la obra pictórica de Kandinsky.

Los autores de este número están vinculados a distintos centros universitarios como la Universidad de Castilla-La Mancha, la Escuela CEU de Magisterio de Vigo, la Universidad Internacional de la Rioja, la Universidad de Granada y el Centro Cardenal Spínola CEU de Sevilla.

Seguimos trabajando para ampliar la presencia de la revista en bases de datos y plataformas de acceso abierto (como es el caso reciente de REDIB), así como en la incorporación de mejoras puntuales pero significativas en los contenidos y recursos de la web.



# El trastorno del espectro autista y la arteterapia: una experiencia de aula que favorece la expresión de las emociones

Autism spectrum disorder and art therapy: a classroom experience that promotes the expression of emotions

**YASMINA FERNÁNDEZ PARGA**

Escuela Universitaria CEU de Magisterio de Vigo

 <https://orcid.org/0000-0002-6851-3326>

**MARÍA VICTORIA MORENO GARCÍA**

Universidad Católica de Ávila

 <https://orcid.org/0000-0001-6730-6432>

**MARÍA SANDRA FRAGUEIRO BARREIRO**

Escuela Universitaria CEU de Magisterio de Vigo

 <https://orcid.org/0000-0003-4024-1741>

## RESUMEN

Existen estudios empíricos que documentan que las terapias de artes creativas facilitan que personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) expresen sus sentimientos y emociones. Este trabajo desarrolla un estudio que se centra en la implementación de diversas actividades basadas en la Arteterapia en un centro escolar dirigidas a un discente de 6 años que cursa primero de educación primaria diagnosticado con TEA para comprobar si consigue exteriorizar su descarga emocional. Se inicia el presente documento con una fundamentación teórica centrada principalmente en el concepto de autismo y en el origen de la mencionada terapia, realizando un recorrido histórico y relacionándola con dicho trastorno. Posteriormente, se expone el diseño y la implementación de la propuesta didáctica.

## ABSTRACT

Empirical studies document that creative arts therapies make it easier for people with Autism Spectrum Disorder (ASD) to express their feelings and emotions. This work develops a study that focuses on the implementation of various activities based on Art Therapy in a school aimed at a 6 years old student who is in his first year of primary education diagnosed with ASD to see if he manages to externalize his emotional charge. The present document begins with a theoretical foundation focused mainly on the concept of autism and on the origin of the mentioned therapy, making a historical journey and relating it to this disorder. Afterwards, the design and implementation of the didactic proposal is presented.

Recibido: 12/05/2020

Aceptado: 25/05/2021

## PALABRAS CLAVES

Arteterapia, Autismo, Educación Primaria, Emociones, Expresión de sentimientos.

## KEYWORDS

Art Therapy, Autism, Emotions, Expression of feelings, Primary Education.



**Para citar este artículo:** Fernández Parga, Y., Moreno García, M. V. y Fragueiro Barreiro, M. S. (2021). El trastorno del espectro autista y la arteterapia: una experiencia de aula que favorece la expresión de las emociones. *EA, Escuela Abierta*, 24, 3-24. doi:10.29257/EA24.2021.01

## 1. INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se diseña e implementa una propuesta de intervención focalizada en enseñar a expresar las emociones y los sentimientos a través del dibujo y la utilización de imágenes en personas con alteraciones en la comunicación y dificultades del lenguaje. Estas inquietudes surgieron al conocer y analizar los tests proyectivos, en este caso el Test HTP (casa-árbol-persona/familia) de Buck (2008), los cuales ayudan a valorar a través de la expresión gráfica aquellos problemas del inconsciente.

Partiendo de esta idea nace la concepción de utilizar las imágenes y la expresión plástica para poder comunicar y expresar los sentimientos y las emociones en personas con el trastorno del espectro autista (TEA), ya que al trabajar con alumnos diagnosticados con este trastorno se pudieron observar las dificultades que tenían para percibir, reconocer y exteriorizar sus pensamientos. Por ello, este estudio tiene como protagonista el mostrar y ofrecer una intervención diseñada e implementada dirigida a un educando diagnosticado con autismo.

Así, en primer lugar, se profundiza en los términos TEA y Arteterapia, siendo los pilares principales que sustentan este artículo. Además, es importante conocer tanto las características de una persona diagnosticada con este trastorno para poder trabajar con ella, como los principios de esta terapia para poder diseñar las actividades necesarias y así llevar a cabo una intervención adecuada.

De este modo, en el marco teórico se investiga sobre cada uno de los conceptos propuestos, definiendo cada uno de ellos. Para ello, se realiza un recorrido histórico desde sus inicios hasta la actualidad de ambos términos.

Posteriormente, con la información reunida y teniendo en cuenta las características del alumno con el que se va a trabajar, se diseña y se llevan a cabo una serie de actividades basadas en la metodología objeto de estudio.

En la última parte de este documento, se presenta la evaluación una vez llevadas a cabo las actividades mencionadas con anterioridad y para la cual se ha diseñado una rúbrica con la que se pretenden recoger de manera objetiva los resultados de lo observado durante la puesta en práctica. Además, se ofrecen unas anotaciones que permiten entender mejor cómo se desarrollaron las actividades durante las sesiones.

Por último, se aportan las conclusiones extraídas que sintetizan el trabajo realizado y que enfatizan ciertos beneficios para el futuro.

## 2. MARCO TEÓRICO

En el siguiente apartado se ofrece una breve contextualización de los dos conceptos predominantes en este trabajo como son el autismo y la Arteterapia, dos significantes que a simple vista parecen no tener relación, pero a continuación se expone su conexión.

### 2.1. Concepto de autismo

El término Trastorno del Espectro Autista (TEA) empleado desde 2013, es el más adecuado para hacer referencia a esta alteración que padecen algunas personas, como se recoge en el DSM-V, Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, editado por la American Psychiatric Assotation, (García, 2016), si bien no ha sido siempre

denominado y clasificado así, pues no se conocía su etiología. A lo largo de este documento se hace referencia al TEA infantil.

Antes del siglo XX eran muchas las teorías y acepciones, así como su etiología que lo acercaban más hacia la esquizofrenia infantil, que hacia el término más común con el que se le conoce hoy que es el de TEA, pero aparece por primera vez en el tratado *Dementia praecox oder Gruppe der Schizophrenien* escrito por el psiquiatra suizo Eugen Bleuler y publicado en el *Tratado de Psiquiatría* dirigido por Gustav Aschaffenburg en Viena en el año 1911. El autismo está caracterizado por una introversión mental separándose así del mundo exterior y una dificultad extrema o imposibilidad para comunicarse con el resto del mundo. El término creado por Bleuler procede de una etimología griega en donde “autos” significa “sí mismo” o “uno mismo”.

Eugène Minkowski, psiquiatra francés de origen polaco y durante un tiempo asistente de Eugen Bleuler, a principios de la I Guerra Mundial define el autismo teniendo como referencia la noción de *Élan vital* (fuerza vital), como la pérdida del élan vital con el mundo exterior. Esta concepción del autismo será la base para su propia definición de la esquizofrenia.

Posteriormente, en 1943, Léo Kanner, psiquiatra ucraniano que estudió en Estados Unidos, describió el autismo a través del estudio de 11 casos de niños varones pequeños, diagnosticados con esquizofrenia infantil, aislamiento social y un retraso importante o ausencia de la adquisición del lenguaje. Dicho estudio fue publicado en el artículo *Autistic Disturbance of Affective Contact*, que recogía por primera vez el término “autismo infantil precoz” o “autismo infantil temprano” para referirse a lo observado.

Un año después de la publicación de Léo Kanner, en 1944 el pediatra, investigador, psiquiatra y profesor de medicina austriaco Hans Asperger publicó *Die Autistische Psychopathen in Kindersalter* y describió un autismo en el que los niños eran de más edad que los mencionados por Kanner y tenían dificultades para relacionarse pero, excesivo interés por algunos temas intelectuales, de ahí que los denominase “*kleine professoren*” o pequeños profesores, pues usaban un lenguaje pretencioso o repetitivo y una mala coordinación y podrían presentar en la etapa de la adolescencia un episodio psicótico. Además, mostraban hábitos y movimientos estereotipados. Para Asperger estos infantes tenían una manera diferente de ver el mundo y no una enfermedad mental, por lo que utilizó el término “psicopatía autista”.

El término “refrigerator mother” (madres nevera) fue empleado por Bruno Bettelheim en 1967 en su libro *La fortaleza vacía* y es el punto de partida para desarrollar su teoría, donde determina que el hijo es rechazado por la madre, añadiendo la presencia de padres fríos, ausentes o de carácter débil. Por lo que, para este psicólogo y psicoanalista austriaco, el autismo era consecuencia de una mala praxis educativa, y del distanciamiento de los hijos con sus madres. Para ello empleó las ideas de Piaget.

Fue en el año 1979 con Lorna Wing y Judith Gould cuando surgió una nueva definición de autismo, un cambio radical teniendo como referente todo lo publicado con anterioridad. Este cambio se produjo después de identificar a pacientes que, sin ajustarse al perfil establecido por Kanner, mostraban la tríada de alteraciones (interacción social, comunicación e imaginación) con independencia del nivel de severidad y del tipo de trastorno generalizado del desarrollo (TGD). Esta variabilidad se denominó continuo o espectro autista. Esto significa establecer un continuo de afectación en cada una de las áreas alteradas. Hay que destacar que la tríada se conoce por el nombre de “tríada de Wing” y que fue en 1981 y gracias a Lorna Wing que se conoció el trabajo de Hans Asperger, pues no solo lo tradujo, sino que también introdujo el término de “Síndrome de Asperger” (Chamorro, 2011; Artigas-Pallarès y Paula, 2012; Gabarré de Lara, 2012).

Como recogen López y Rivas (2014), en la actualidad se describe al autismo como:

*Trastorno neuropsicológico de curso continuo asociado, frecuentemente, a retraso mental, con un inicio anterior a los tres años, que se manifiesta con una alteración cualitativa de la interacción social y de la comunicación, así como con unos patrones comportamentales restringidos, repetitivos y estereotipados con distintos niveles de gravedad. (p.15)*

Otra definición actual del TEA es la reseñada por Chamorro (2011):

*El Trastorno del Espectro Autista se define como una profunda alteración de diferentes funciones del sistema nervioso central, que configuran este trastorno como una discapacidad diferente y con una entidad propia generando unas necesidades de tratamiento específico y especializado. (p. 53)*

Como muestran Artigas-Pallarès y Paula (2011) en su artículo *El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger* fueron la American Psychiatric Association con el *Diagnostic and Statistics Manual of Mental Disorders (DSM)* junto con la OMS las encargadas de conceptualizar y unificar los criterios de diagnóstico. Por lo que en los dos primeros números del DSM se entiende el autismo como una característica de la esquizofrenia infantil. Pero no fue hasta 1980 con la llegada del DSM-III cuando por fin se incorporó al autismo como una categoría diagnóstica específica, denominándose “autismo infantil”. Con la revisión de este documento en 1987 se sustituyó el denominado “autismo infantil” por “trastorno autista”, marcando así la diferencia entre un problema mental (trastorno) y un problema médico de etiología y fisiopatología conocida o parcialmente conocida.

Gracias a la publicación en los años 1994 y 2000 de los DSM-IV y DSM-IV TR, se definieron cinco categorías de autismo e incorporando el término Trastornos Generalizados del Desarrollo para denominar los subtipos de autismo:

1. Trastorno autista: el propiamente considerado autismo.
2. Trastorno de Asperger: no son capaces de mantener una conversación coherente y son denominados autismo de alto funcionamiento.
3. Trastorno de Rett: alteración grave del neurodesarrollo que afecta exclusivamente a mujeres.
4. Trastorno Desintegrativo Infantil: los niños y las niñas sufren una regresión, patrón más cíclico que el trastorno autista y mayor inestabilidad emocional.
5. Trastorno Generalizado del Desarrollo no especificado: cualquier tipo de trastornos que no impliquen una alteración grave y generalizada del desarrollo y que no cumplan los criterios diagnósticos especificados de otros trastornos.

Finalmente, el término Trastorno del Espectro Autista (TEA) se consolida con la publicación del DSM-V, sustituyendo así al de Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD). No solo es un cambio semántico sino también se produce en los subtipos, pues el Trastorno de Rett pasa a ser considerado una enfermedad genética la cual solo tiene unos síntomas coincidentes con el TEA.

Además, el DSM-V agrupará en un solo criterio al trastorno cualitativo de la relación y al trastorno cualitativo de la comunicación, denominado déficit persistente en la comunicación social y la interacción social en distintos contextos.

Las personas con TEA presentan muchas dificultades que se entienden mejor con el desarrollo de las cuatro teorías cognitivas explicadas a continuación, según Chamorro (2011) y Hernández, Martín y Ruíz (2011):

- *Teoría de la mente*: es la capacidad cognitiva que, en un desarrollo considerado normal se manifiesta a partir de los cuatro años, permite entender que las personas tienen pensamientos, creencias y deseos, los cuales determinan sus conductas. También permite predecir y comprender la conducta de los y las demás y la propia. Pero en las personas con TEA esta capacidad se ve específicamente modificada, pues no entienden lo que las demás personas están pensando o sintiendo, tampoco entiende lo que los demás están pensando y sintiendo. Se suele decir que padecen “ceguera mental”, en cuanto a sus dificultades sociales y a las escasas habilidades comunicativas.
- *Teoría de la intersubjetividad*: es la capacidad desarrollada por los neonatos para imitar las expresiones faciales, origen del “contagio emocional”, pero que está alterada en el autismo. Esta capacidad permite identificar a la persona adulta como “algo como yo”. Si existe una deficiencia, lo mismo ocurre con los conceptos de “yo” y del “otro”. Teniendo esto en cuenta se afirma que, existiendo dificultades en el área intersubjetiva y basándose en los problemas en la expresión, experiencia y aprendizajes emocionales, la persona autista tiene dificultades para desarrollar un “yo experimentado”. Pues existen dificultades desarrollando una “memoria personal episódica”, es decir, dificultades en experimentar subjetivamente hechos ocurridos para luego recordarlos, por lo que el “yo experimentado” se codificaría “desde fuera”. Existen dos tipos de intersubjetividad:
  - Primaria: capacidad de ser afectado por las emociones de los/as demás.
  - Secundaria: capacidad de considerar a la otra persona como un sujeto con un mundo interno que puede ser compartido.
- *Teoría de la Coherencia Central*: en las personas con autismo es la capacidad que les permite centrar su atención en los pequeños detalles perdiendo así el significado general, mientras que la tendencia normal es procesar la información sin percatarse de los detalles, es decir, de una manera más globalizada y por lo tanto perdiendo las partes individuales.
- *Teoría de la Función Ejecutiva*: la función ejecutiva es un término que denomina a una serie de procesos de control de orden superior que incluyen la capacidad para planificar las acciones de antemano, controlar y corregir el comportamiento para alcanzar el objetivo, desplazar la atención y cambiar de estrategias, retener y manipular la información, inhibir un comportamiento que no es útil y generar de forma espontánea nuevas respuestas, pero los niños con autismo tienen dificultades con algunas de estas funciones. Por este motivo la espontaneidad queda afectada.

Como conclusión de este apartado decir que, debido a estas dificultades, los niños con autismo deben adquirir ciertas rutinas o estrategias sociales mediante repetición, por ejemplo, comprar cualquier artículo en una tienda o ir a la secretaría de su centro a pedir material, simples recados que pueden parecerles un mundo, debido a sus dificultades explicadas anteriormente.

En la actualidad se ha llegado al acuerdo de que el autismo tiene una etiología multicausal, es decir, sus causas son genéticas, bioquímicas, psicológicas y ambientales, explicando así la existencia de diversas manifestaciones como recogen Hernández, Martín y Ruíz (2011).

La causa que cobra más fuerza radica en el origen genético e implica que cierto tipo de mutaciones de genes específicos tienen relación con el autismo. Por lo que existe una probabilidad entre el 3% y el 6% de que exista más de un familiar con autismo. Del mismo modo la probabilidad en gemelos monocigóticos se eleva entre el 90% y el 100%. También es elevada la tasa de agregación familiar de los TEA con otros trastornos (del desarrollo, del aprendizaje y afectivos).

Asimismo, la tasa del fenotipo ampliado autista es elevada, esta consiste en la existencia de peculiaridades sociales y cognitivas similares al autismo, pero mucho más leves, entre los familiares de primer grado de las personas que lo padecen.

Las investigaciones más actuales determinan factores “bioquímicos” pues en algunos sujetos con autismo se han encontrado diferencias en los neurotransmisores GABA, serotonina, dopamina y noradrenalina. González (2014) explica que el GABA actúa en contra del estrés y la dispersión mental y también frena la transmisión de las señales nerviosas, por lo que niveles bajos de estos neurotransmisores, como sucede en el TEA, aceleran la transmisión de señales nerviosas, obteniéndose como resultado la hipersensibilidad.

Se puede hablar también de factores psicológicos como mencionan Hernández, Martín y Ruíz (2011) que intentan explicar lo que puede haberse perdido, alterado, preservado o incrementado en el desarrollo de la mente del niño pequeño con autismo. Los estudios intentan explicar la tríada de Wing, pero en la actualidad no existe una única teoría que pueda explicar todos estos aspectos de manera satisfactoria, al contrario, las diferentes partes de la tríada están explicadas por diferentes déficits cognitivos subyacentes. A continuación, se mencionan las teorías cognitivas que intentan explicar los rasgos específicos y universales de los TEA, como explican Hernández, Martín y Ruíz (2011):

- Déficit en la teoría de la mente: evidencia la dificultad para entender los estados mentales de los demás y explicar las alteraciones sociales y comunicativas.
- Alteraciones de referencia conjunta: explican las alteraciones preverbales sociales y comunicativas.
- Teoría de la subjetividad: dificultades con la comprensión emocional y subraya la importancia de la implicación emocional en el aprendizaje.
- Coherencia central débil: percepción inusual del detalle y de las habilidades especiales e indica la importancia de asegurar el foco de atención apropiado y un estilo de aprendizaje particular.
- Disfunción ejecutiva: acciones repetitivas y confirma la necesidad de estructura y claridad en los enfoques pedagógicos (p.40).

Existen también causas ambientales relacionadas con los siguientes factores: exposición a ambientes saturados de ciertos metales y pesticidas, la dieta, ciertas vacunas infantiles, y procesos infecciosos y virales de distinta índole (rubéola, herpes, citomegalovirus, etc.). Pero cabe decir que no existen evidencias científicas que decreten que las causas ambientales son por sí mismas origen del autismo.

Así pues, se puede decir que las causas acordadas que inciden sobre el autismo son: la genética, los factores bioquímicos que afectan a los neurotransmisores GABA, serotonina, dopamina y noradrenalina, las causas psicológicas con la denominada “tríada de Wing” y, por último, las ambientales, aunque no existen evidencias de que por sí solas sean origen del autismo.

## 2.2. Concepto de Arteterapia

Martínez y López (2004) reflejan que la diferencia en años de empezar a trabajar el arte como una terapia entre Reino Unido y Estados Unidos con respecto a España es grande, por lo que se puede considerar que, aún en la actualidad, a esta última, todavía le queda un largo recorrido por realizar hasta llegar a unir, con eficacia, el arte y

la psicoterapia para ayudar a otros a comunicarse de forma no verbal pues es algo que ya se empleaba a principios del siglo pasado como a continuación se procede a explicar.

Es a partir de los años 40 cuando surge el concepto de Arteterapia, dado que se producen una serie de circunstancias que darán forma a una nueva disciplina con la vocación de desarrollar procesos terapéuticos significativos a través del arte. Las circunstancias que lo provocan son principalmente: el nacimiento del psicoanálisis y la psicoterapia, es decir, el descubrimiento del inconsciente.

En 1942, Adrian Hill acuña el término “Arteterapia” porque, tras una larga convalecencia en un sanatorio, observó en sí mismo y en sus compañeros, como la actividad artística había mejorado y aumentado su bienestar emocional.

Pero, no fue hasta 1947 con Margaret Naumburg cuando este concepto cobra relevancia. Naumburg propone las teorías relativas al uso terapéutico de la expresión plástica, pues considera al arte como una expresión básica en la educación y asimismo en el tratamiento de la psicoterapia. De ahí que lo implementara de manera sistemática en su trabajo como psicoanalista.

Hay que señalar que, en 1915, Margarte Naumburg fundó la Walden School, en la ciudad de Nueva York, lugar en el que “puso en práctica su convicción de que el desarrollo emocional de los niños, criados a través de estímulos de expresión creativa espontánea motiva el mismo aprendizaje” (Fernández, 2003, p.137).

Otra figura que destacar es la de Edith Kramer, que en 1950 aplica sus vivencias de las terapias llevadas a cabo con niños que se hallaban en el campo de concentración de Terezín, en la Wiltwick School de Nueva York. En ellas trató las conductas agresivas y canalizó las agresiones de los niños que convivían, pues defendía que los niños se debían sentir comprendidos por la figura del maestro y que debían responder con algo de confianza como describen Martínez y López (2004). Por último, es necesario señalar que Kramer veía la terapia artística como un proceso terapéutico y no como un mero conjunto de contenidos inconscientes como lo hacía Margaret Naumburg.

Por último, a partir de los años 80 se reguló con una formación reglada y, por lo tanto, recibió el reconocimiento de disciplina, facilitando así su profesionalización.

Martínez y López (2004) definen la Arteterapia como:

*Una combinación de arte y psicoterapia donde cada una de las partes recibe un estímulo de la otra y donde lo más importante es la persona y su propio proceso; el arte es utilizado como forma de comunicación no verbal, como medio de expresión consciente e inconsciente, al reconocer que los pensamientos se expresan con más facilidad en imágenes que con palabras (p.9).*

La Asociación Americana de Arteterapia aporta otra definición de esta terapia:

*El Arteterapia proporciona la oportunidad de expresión y comunicación no verbal, por un lado, mediante la implicación para solucionar conflictos emocionales como para fomentar la autoconciencia y desarrollo personal. Se trata de utilizar el arte como vehículo para la psicoterapia, ayudar al individuo a encontrar la relación más confortable entre el mundo interior y el exterior (Fernández, 2003, p. 140).*

Teniendo en cuenta ambas definiciones se puede compendiar la Arteterapia de la siguiente forma: la utilización del arte como herramienta psicoterapéutica y medio de comunicación en aquellos casos en los que la expresión verbal resulta compleja.

Para concluir este apartado, se consideran las áreas de la Arteterapia, teniendo para ello en cuenta las palabras de Granados y Callejón (2010) con las que se reflejan aquellos aspectos que subyacen de la Arteterapia y que se sintetizan en:

- Área expresiva: Capacidad de comunicar, estructurar los pensamientos-sentimientos-emociones, empezar a sanear (todo aquello que se expresa puede tener el efecto “sanador”), aspectos que se pueden expresar a través del arte sin emplear un medio de comunicación verbal.
- Área creativa: Desarrollo de la sensibilidad observando la realidad de otra forma, potenciando así la creatividad en niños con dificultades en la comunicación oral. La creatividad supone una gran complejidad, pues le preceden muchos pasos y la mayoría acontecen en el inconsciente, como, por ejemplo: percepción, estimulación sensorial, recogida de estímulos, filtración de los estímulos, recepción y organización de estos.
- Área terapéutica: Para crecer en autoconcepto positivo y autoestima, puesto que las visualizaciones, los colores, etc., funcionan como mediadores en la psicología del ser humano y sobre todo a la hora de expresar, también desarrollar aspectos psicomotrices y prerrequisitos básicos para la lecto-escritura, lenguaje, etc. y como puente entre los conflictos y la persona.

Fernández (2003) explica, como ya se ha visto con anterioridad en este trabajo, que el autismo comparte características comunes con otros trastornos, pero lo que hay que tener en cuenta es que cada persona es única, aunque todas compartan la misma etiqueta. Del autismo es necesario saber que existe cierta incapacidad para relacionarse con los demás, entender la ironía y el doble sentido, etc., lo que hace que las personas que padecen este trastorno vivan en un mundo caótico por lo que precisan de ayuda externa para entenderlo.

El concepto de Arteterapia debe ser entendido como un medio de comunicación no verbal y alternativo para aquellas personas que presentan dificultad en el uso del lenguaje o en la comprensión de las palabras, entendiendo que lo importante en la Arteterapia es el ser y el proceso. Los dibujos son idóneos para mostrar las distintas cualidades comunicativas y el proceso del dibujo puede ser paraverbal, es decir, que implica explicaciones en sí mismo.

Como explica Fernández (2003), los niños expresan mejor sus conflictos internos a través de los dibujos que del lenguaje verbal dado que este todavía no es del todo diferenciado, y el dibujo le permite expresar situaciones conflictivas del YO sin control ni censura del consciente. En otras palabras, los dibujos son representaciones tanto inconscientes como conscientes, pues como manifiesta la autora Fernández (2003), lo que un niño plasma en un dibujo son sus recuerdos o representaciones mentales, todo ello producto no solo del inconsciente sino también del consciente.

Partiendo de estas premisas se debe hablar de la creatividad y de la imaginación y de cómo el arte desarrolla estas habilidades que son necesarias para poder resolver cualquier tipo de problemas. A su vez, cuando dichas habilidades aumentan, se potencian otras destrezas mentales y, por lo tanto, se puede decir que el arte sirve de puente para otras disciplinas.

Se dice que los niños con autismo carecen de imaginación y, prueba de ello son los estudios de la doctora Lorna Wing y el psicólogo Harris (citado en Fernández, 2003), que determinan que carecen de imaginación y creatividad, y por lo tanto de juego simbólico, es decir, los niños con autismo no son capaces de imaginarse ni personajes ni situaciones irreales, ya que carecen de flexibilidad. Ellos tienden a repetir sus rutinas habituales en sus juegos. Por ello, el tipo de arte que desarrollarán los niños con autismo vendrá caracterizado en algunos casos por la falta de ficción y de capacidad para imaginar realidades alternativas, como señala Fernández (2003).

La Arteterapia es importante pues emplea imágenes a diferencia del discurso oral que utiliza un lenguaje oral, el cual para algunas personas supone unos límites difíciles de sobrepasar, por lo que las imágenes tienen un poder penetrante a nivel mental, sobrepasando el pensamiento discursivo, elevando así al arte a un instrumento efectivo y valioso en terapia psicológica y en Arteterapia con personas que tienen dificultades en el uso del lenguaje verbal.

Pero para que la Arteterapia sea un medio de comunicación, en las imágenes se precisa una intención, en otras palabras, en el dibujo debe existir un deseo o una voluntad, estar orientado hacia los demás, el niño se expresará mediante el dibujo pensando en el resto de personas.

A pesar de que el dibujo es un acto voluntario que parece simple, es complejo, pues participa el cerebro y la mente como un sistema funcional en el que cada nivel aporta su propia contribución a la imagen final de la actividad mental, produciendo así un acto comunicativo.

En conclusión, la Arteterapia es un buen medio de comunicación y expresión no verbal para las personas con autismo, puesto que su aprendizaje debe estar apoyado con medios visuales, ya que sus puntos fuertes en algunas de sus funciones cognitivas son su discriminación visual (habilidad viso espacial), así como su memoria mecánica (imágenes visuales) y asociativa y lectura global (emparejamiento imagen-palabra). Del mismo modo que les puede servir como herramienta para entender un mundo que les puede resultar caótico, pues como aclara Chamorro (2011) los niños con TEA piensan, sienten, y necesitan ser educados de una forma diferente para poder convivir con su entorno social.

Como hablan Callejón y Granados (2009), el arte es relevante en la educación ya que es generador del desarrollo de la expresión creativa que es intrínseca en todo ser, activa tanto las cualidades como los valores sociales, morales y la autoestima, introduce al maestro y al discente en la tarea de la creatividad, la sensibilidad, la apreciación artística y la expresión, y todo ello lleva al espíritu creativo y social de cada persona.

Según la experiencia de Callejón y Granados (2009) ante situaciones de agresividad, desconfianza, estrés y falta de motivación que se vive en las escuelas por parte del profesorado y alumnado, la expresión artística y la creatividad son recursos que ayudan a cambiar las situaciones mencionadas o por lo menos reducir sus efectos negativos.

Por lo que se puede determinar que la Arteterapia favorece un desarrollo integral en los alumnos, trabajando con ellos ámbitos como: comportamientos difíciles, clima de centro y de aula, apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, educación integral y en valores, asimismo las dinámicas de Arteterapia se pueden aplicar para la mejora personal y social de los educadores.

Todo lo mencionado anteriormente se puede resumir en la Tabla 1 (p.12), que recopila los ámbitos en los que se puede trabajar desde la Arteterapia en el ámbito educativo.

Pero a pesar de todo esto la Arteterapia sigue estando limitada en su campo de actuación, pues solo es empleada en la educación especial. A pesar de que la Arteterapia puede ser un componente favorecedor del desarrollo integral del discente, facilitar el trabajo del docente y, sobre todo, el clima en la escuela.

En definitiva, su utilización en el ámbito educativo puede ser un apoyo para crear una escuela humanista, es decir, un lugar donde se recree la cultura y se formen personas conscientes, sanas, creativas y libres. Un lugar en el que todos puedan vivir y convivir.

Tabla 1

Ámbitos trabajados en sesiones de Arteterapia

Desarrollo personal y social	Experimentar con otros caminos de expresión, mejorar la autopercepción y autoconciencia personal, desarrollar la autoestima, ayudar a expresar dudas, temores, compartir vivencias, trabajar la voluntad, disminuir la agresividad, favorecer la resiliencia, el sentimiento de flujo, la percepción y expresión de sentimientos.
Proceso de enseñanza-aprendizaje	Trabajando el desarrollo de procesos cognitivos básicos: atención, percepción, memoria y sus alteraciones. Favoreciendo la psicomotricidad fina y gruesa e implicando la motivación intrínseca
Ambiente	Facilitando la comunicación interpersonal y, por tanto, mejorando las relaciones, permitiendo compartir vivencias, experiencias, emociones, creando empatía

Fuente: Callejón y Granados, 2009, p. 69-71

### 3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

#### 3.1. Contextualización

La propuesta de intervención se diseña y plantea en un colegio de la ciudad de Vigo para un único alumno, del cual a continuación se procede a realizar una breve descripción. Se trata de un discente de 6 años que cursa el primer nivel de la etapa de Educación Primaria. Está diagnosticado con autismo y algunas de las características que ha presentado el educando en la etapa educativa son:

- Estereotipias en su etapa de Educación Infantil.
- Dificultad para entender las emociones.
- No fija la vista cuando está manteniendo una conversación.
- Presenta rotacismo, a pesar de que ya es capaz de pronunciar el fonema /r/.

#### 3.2. Objetivos

Dicha intervención se sustenta a partir de una serie de objetivos que se centran en crear actividades artísticas que potencien la expresión de emociones, trabajar la imaginación y la creatividad a través del arte y producir emociones y sentimientos para niños con autismo para que los interpreten y expresen a través de representaciones gráficas.

A continuación, se detallan los objetivos centrados en el currículo de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Galicia (Decreto 105/2014):

*Objetivos generales:*

1. Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas.
2. Desarrollar actitudes de confianza en sí mismo/a, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje y espíritu emprendedor.
3. Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas.
4. Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con las demás personas.

*Objetivos específicos:*

1. Facilitar la comunicación y autoexpresión.
2. Reconocer y expresar las emociones a través del arte.
3. Trabajar el esquema corporal y la lateralidad.

### 3.3. Metodología

La metodología de este trabajo se ubica dentro del modelo cualitativo. Se centra en el estudio de un caso único y particular que no ha sido preseleccionado, sino que parte de la necesidad de estudiar a un alumno concreto ya que se adquiere la responsabilidad de buscar la comprensión de su carácter singular. Esto invita a implementar la Arteterapia para disponer de una provisión de recursos con los que se pudiesen llevar a cabo las actividades planteadas con el discente diagnosticado con TEA. Los recursos seleccionados fueron:

1. *Pintura*: como recogen Lowenfeld y Lambert (1970) es un buen material para desarrollar la observación y su consecuente libertad de acción. Y como señala Martin (2009) la pintura los ayuda a manejar sus sentimientos y sensaciones debido a la naturaleza colorida y fluida de este, que en ocasiones puede ser abrumadora para personas con autismo como señala la autora.
2. *Modelado*: Martin (2009) y Lowenfeld y Lambert (1970) concuerdan en que el modelado es un excelente material para trabajar la tridimensionalidad. Además, Martin (2009) especifica que el modelado es una buena herramienta para trabajar con niños con dificultades visoespaciales.
3. *Dibujo*: para Martin (2009) es un método de comunicación adulto-niño cuando a este último le es difícil escuchar o centrarse en las instrucciones que se transmiten a través de la comunicación verbal.
4. *Historias sociales*: Regis y Callejón (2015) entienden las historias sociales como los dibujos o imágenes que sirven de apoyo para una explicación que se está dando de forma oral. Por último, en las historias sociales hay que dejar claro que ocurre cuando se hace lo contrario de lo que se está explicando, es una buena herramienta para niños con autismo.

### 3.4. Actividades

Las actividades se llevaron a cabo en el aula de Audición y Lenguaje (A.L.) bajo la supervisión de la profesora con la que el estudiante lleva trabajando desde los tres años. Cabe destacar que estas se realizaron en diferentes días para no extraer al alumno de su rutina lectiva, así mismo de permitirle poder seguir con las horas establecidas de A.L. sin interferir con ellas. Además, también se tuvieron en cuenta las preferencias del discente a la hora de diseñar las actividades, haciendo que lo que en ellas se muestre le resultara familiar para así proporcionarle un entorno seguro, pues lo que se estaba realizando era algo fuera de su rutina. A continuación, se procede a explicar las cinco actividades que se realizaron:

#### Actividad 1: *¿Qué están sintiendo?*

Se le presentaron cuatro cuadros que representan cuatro emociones que debía identificar e incluso intentar imitar. El criterio para la selección de estas obras se sustentó principalmente en que los colores predominantes estuvieran relacionados con las emociones reflejadas. Los cuadros elegidos son los que aparecen en la Figura 1: El Grito (asustado), en la Figura 2: Autorretrato de Vicent Van Gogh (enfadado), en la Figura 3: A Merry moment (felicidad) y en la Figura 4: El viejo payaso (tristeza). Una vez las identificó y pasado un tiempo se le volvió a preguntar por ellas y cómo estaban representadas en los cuadros para comprobar si fueron interiorizadas.

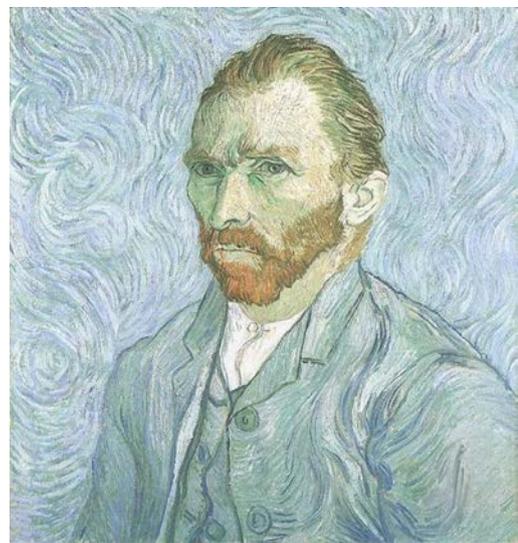
Figura 1

El Grito (Munch Edvard)



Figura 2

Autorretrato de Vicent Van Gogh

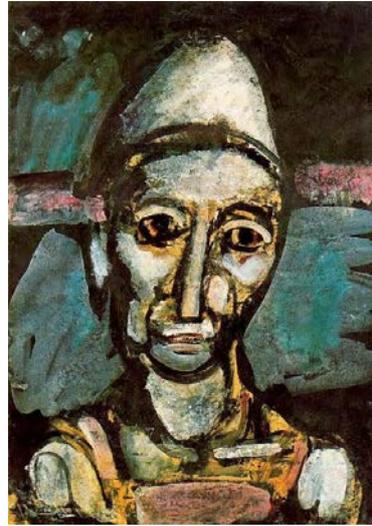


**Figura 3**

A Marry moment (Rzhevskaya Antonia)

**Figura 4**

El viejo payaso (Rouault Georges)

**Actividad 2: El coche lavado**

Esta actividad consistió en presentarle la silueta de un dibujo. Como el discente sentía predilección por los coches, los dibujos fueron de un turismo. Debía pintarlos con los colores que él quisiera, prestando atención a la selección de estos, pues un mismo dibujo puede reflejar diferentes emociones dependiendo del color que se utilice tal y como indican Crotti y Magni (2013). La única indicación que se le proporcionó fue que tenía que pintar los cuatro coches utilizando los rotuladores. Durante el desarrollo de esta se le preguntó cuáles eran sus colores favoritos, dando por respuesta el amarillo, naranja, rojo y negro, y el color oro. En la Figura 5 se muestra el resultado obtenido.

**Figura 5**

El coche lavado



### Actividad 3: *El cuadro soy yo*

Se le solicitó al educando que se acercase al espejo dispuesto en el aula y representase las emociones cuyos nombres extraía de una caja. Posteriormente, debía dibujar estas en dicho espejo para luego observar cómo las había dibujado, pues no todas las personas expresan de igual manera las emociones. En las Figuras 6, 7, 8 y 9 se muestran las representaciones obtenidas.

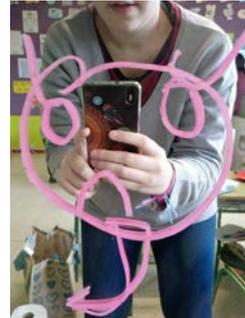
**Figura 6**

Representación de “enfado”



**Figura 7**

Representación de “alegría”



**Figura 8**

Representación de “asco”



**Figura 9**

Representación de “tristeza”



### Actividad 4: *Modelando las emociones*

El discente debía ir sacando de una cajita los nombres de diferentes emociones (Figura 10) y modelarlas con diferentes masas de plastilina, una de ellas de textura rugosa y la otra de color rosa fluorescente, destacar que la masa de textura rugosa fue apartada pues no la toleraba, a pesar de que empezó con ella. Cuando acabó de representarlas, se le pidió que cerrase los ojos para que pudiese reconocerlas con el tacto; pero, al ver que no era capaz de mantenerlos cerrados, la actividad fue modificada y se le dispuso una venda. Se repitió la misma actividad con distintos materiales ya que fue necesario comprobar si el discente era capaz de reconocer dichas emociones sin utilizar el sentido de la vista, pues las personas con TEA presentan dificultades para desarrollar el juego simbólico y la capacidad de abstracción. De ahí que le pidiera que representara dos veces las emociones sacadas del saco. En las Figuras 11, 12, 13 y 14, se muestran el modelado de las emociones educidas: asco, asustado, tristeza y enfado, respectivamente.

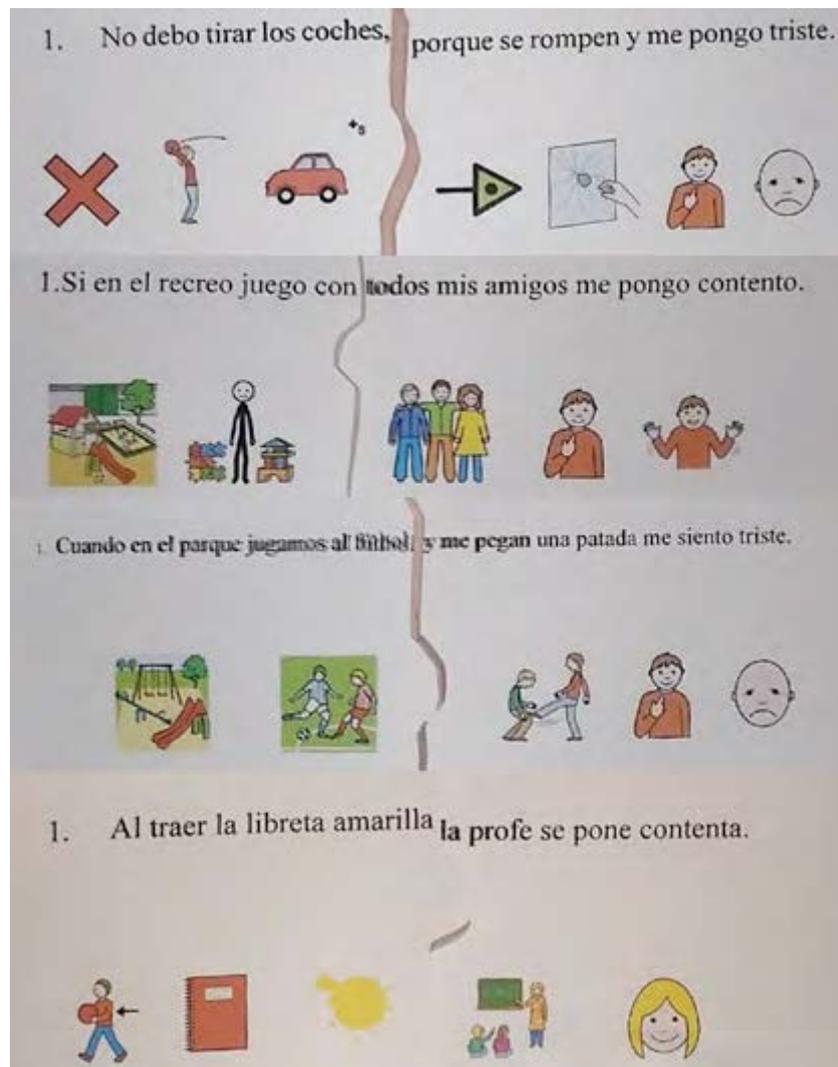


### Actividad 5: Cada oveja con su pareja

Se trabajó con historias sociales, es decir, se le presentaron una serie de historias desordenadas con unas consecuencias y debía ser capaz de reconocer cada una de estas con sus consecuencias, todas ellas relacionadas con las emociones. Para ello, se le indicó que tenía que resolver cuatro puzzles y que a través de ellos iba a leer unas acciones. Se desperdigaron las mitades de los folios por la mesa y el discente iba seleccionando y leyendo cada una de las partes hasta que completó los cuatro puzzles. En la Figura 15 se puede observar el resultado.

Figura 15

Resultado de la actividad “cada oveja con su pareja”



### 3.5. Evaluación

Para poder llevar a cabo la evaluación de la propuesta planteada se utilizó la observación directa cuyo registro se efectuó en una matriz de valoración, concretamente, en la rúbrica que se expone en la Tabla 2. Se completó esta con las pertinentes anotaciones que posibilitaron entender su desarrollo. Durante y al finalizar cada una de las actividades se anotaban todas las percepciones significativas tanto del discente como del docente y se trasladaban estas a la rúbrica prediseñada al finalizar la sesión correspondiente. Hay que destacar que el alumno no estaba totalmente predispuesto a realizar las actividades pues llevaba unos días con una actitud algo apática y mostrando cierta indiferencia, por lo que esta conducta pudo influir en la ejecución y en el resultado de las actividades.

**Tabla 2**

Rúbrica con los ítems de aprendizaje a evaluar

ÍTEM DE APRENDIZAJE	¡Lo ha conseguido!	¡Siempre se puede mejorar!	Vuelve a intentarlo. ¡Ánimo!
Identifica y es capaz de imitar las emociones visionadas	 <p>Sí, todas e incluso es capaz de imitarlas.</p>	 <p>No reconoce alguna de las emociones presentadas pero las imita.</p>	 <p>No reconoce ninguna de las emociones ni las imita.</p>
Emplea una amplia gama de colores.	Utiliza diversos colores.	Usa cierta variedad pero predominan sus colores favoritos.	Solo colorea con sus ceras favoritas.
Expresa emociones y las dibuja.	Es capaz de expresarlas por sí mismo.	Necesita ayuda en algunas emociones.	No es capaz de expresar ninguna emoción y necesita ayuda.
Reconoce y asocia las emociones.	Moldea sin problema y posteriormente, las reconoce.	Tiene ciertos problemas para reconocer las emociones que ha moldeado.	No reconoce ninguna emoción.
Une las acciones con sus emociones.	Lee las acciones y las une sin problema con sus emociones.	Necesita ayuda con alguna de las acciones pues no asocia acción-emoción.	No es capaz de unir las historias.

Se partió de una idea preconcebida, ya que se tuvo la oportunidad de observar al estudiante durante algunos meses con anterioridad antes de la puesta en práctica de las actividades cuyas características observables se muestran en la Figura 16. Durante esta temporalización, el discente mostró ciertos patrones en su conducta a la hora de dibujar o expresar sus emociones, siempre utilizaba los mismos colores y pintaba de manera monocromática; sin embargo, cuando se requirió que realizase la actividad *El coche lavado* sus colores favoritos fueron los menos utilizados y en un mismo dibujo llegó a utilizar hasta cuatro tonos de verdes distintos.

Durante esos meses, el niño mostró un crecimiento o madurez en su capacidad expresiva, pues al inicio del periodo de observación no era capaz de realizar unos trazos con sentido, es decir, dibujaba de manera desordenada. En la actividad *El coche lavado* se observó que el trazo apenas se salió de los límites del dibujo. Cabe destacar que en la actividad *El cuadro soy yo* se acercaba para ayudar a limpiar, gesto que no manifestó anteriormente. Sin embargo, no consiguió centrar su total atención en la actividad a realizar, parecía estar pendiente de todo lo que ocurría en su entorno.

Figura 16

Características del alumno antes de realizar la intervención



Desde la etapa de educación infantil se han trabajado las emociones con él por lo que sus representaciones las tiene muy interiorizadas. Todo lo que se salga de lo establecido le puede confundir como le ocurrió con el cuadro *El viejo payaso*, que exterioriza tristeza y él lo identificó como aburrimiento y, por lo tanto, estas actividades, posiblemente, no tienen la misma eficacia ahora que al inicio de su escolarización, es decir, a los 3 años no era capaz de identificarlas y poco a poco fue desarrollando ciertas habilidades sociales que igual de otra forma por su diagnóstico y características no podría adquirir.

En la Figura 17 se resumen las capacidades y destrezas que el discente ha mejorado después de la implementación de la intervención y que se han comentado en este apartado. Se puede afirmar partiendo de la observación directa tanto en el momento de realizar las actividades como con la cumplimentación de la rúbrica presentada que los objetivos planteados para este caso se han alcanzado. A pesar de la actitud, se consiguió que el educando expresara y comunicase sus emociones a través de la expresión plástica. Se utilizaron diversas representaciones plásticas, las pocas normas que se establecieron las cumplió y respetó, del mismo modo mostró predisposición para otro tipo de normas que en un principio no fueron fijadas.

Figura 17

Características del alumno después de realizar la intervención



Se tiene que tener en cuenta que no todos los niños diagnosticados con autismo tienen las mismas habilidades sociales y todas las características que ha mostrado este aprendiz a lo largo de estas actividades pues un niño con su mismo diagnóstico y misma edad, puede no mostrar los mismos resultados que ha mostrado él. Pero esto no debe ser un impedimento para poner en práctica este método de expresión, el cual pretende mejorar la comunicación y las habilidades sociales de una manera alternativa.

## 5. CONCLUSIONES

A través de la presente investigación, se llegó hasta la Arteterapia, concepto que unifica el arte y la terapia y que permite, a través de diversas artes como el baile, la música, la fotografía, la poesía, etc., a las personas expresarse y así poder conectar el mundo exterior con el mundo interior. Una vez finalizado el estudio se puede concluir que los objetivos planteados inicialmente se han alcanzado de forma satisfactoria ya que se ha logrado crear actividades artísticas que potencien la expresión de emociones, trabajar la imaginación y la creatividad a través del arte y producir emociones y sentimientos para niños con autismo para que los interpreten y expresen a través de representaciones gráficas. Esto concuerda con afirmaciones de investigadores como Callejón y Granados (2009) que defienden que:

*Trabajar con imágenes, facilita la expresión de lo consciente pero también de emociones y sentimientos de los que a veces es difícil hablar. Trabajar con imágenes nos hace conscientes, reconocer la realidad, reflexionar sobre ella, nos permite "redibujarla". El ejercicio que supone el proceso artístico nos puede ayudar a transgredir la realidad, a mirar de otra manera, a mirar con otros ojos, a mirar en positivo. Y lo que vamos experimentando se puede ir traduciendo en formas de ser y estar (p.35).*

El uso de las imágenes y la expresión plástica es realmente una herramienta que favorece la exteriorización de las emociones y los sentimientos, esos que en ocasiones son difíciles de expresar verbalmente, y mucho más para aquellas personas a las cuales les resulta compleja la interacción social, la expresión y la comunicación. Esto sintoniza con el resultado obtenido en investigaciones previas como la formulada por Gómez (2016) en la que mediante la Arteterapia se consigue que alumnado con TEA desarrolle capacidades de socialización y comunicación a través de las emociones y de las creaciones artísticas, como medio para entrenar habilidades conversacionales, anticipar situaciones y entender emociones y acciones.

Tras la implementación de la intervención objeto de estudio de este documento se extraen una serie de destrezas, amenazas, fortalezas y oportunidades que se reflejan en la matriz DAFO que se representa en la Figura 18.

**Figura 18**

Análisis DAFO



De la investigación se puede inferir que para las personas con TEA es una buena herramienta, pues les posibilita mejorar en su relación con el mundo que las rodea, debido a la utilización de medios gráficos que van más allá de los discursos orales que les pueden resultar difíciles de comprender.

## 6. REFERENCIAS

- Artigas-Pallarès, J. y Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115), 567-587. <http://www.revistaaen.es/index.php/aen/article/view/16534/16374>
- Buck, J. (2008). *H-T-P, Manual y guía de interpretación: casa-árbol-persona, técnica proyectiva de dibujo*. TEA Ediciones.
- Callejón, M. D. y Granados, I. M. (2009). *Arteterapia: dinámicas y recursos para la escuela*. Fondo Editorial de la Fundación San Pablo Andalucía CEU.
- Chamorro, M. (2011). El Trastorno del Espectro Autista. *Intervención Educativa. Pedagogía Magna*, 9, 53-66.
- Crotti, E. y Magni, A. (2013). *Garabatos. El lenguaje secreto de los niños*. Editorial Sirio.
- Decreto 105/2014, del 04 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*. Galicia, 09 de septiembre de 2014, núm. 171, pp. 37406-38087.
- Fernández, M. I. (2003). Creatividad, Arteterapia y autismo. Un acercamiento a la actividad plástica como proceso creativo en niños autistas. *Arte, individuo y sociedad*, 15, 135-152.
- García, P. (2016). Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Anales: Anuario del centro de la UNED de Calatayud*, 22, 149-162.
- Garrabé de Lara, J. (2012). El autismo. Historia y clasificaciones. *Salud mental*, 35(3), 257-261. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58223340010>
- Gómez, M. R. (2016). Arteterapia y Autismo: El desarrollo del arte en la escuela. *Publicaciones didácticas*, 69, 31-48.
- González, A. (29 de julio de 2014). Conociendo el autismo... Causas del Trastorno del Espectro Autista (TEA). Red Cenit. <https://www.redcenit.com/conociendo-el-autismo-causas-del-trastorno-del-espectro-autista-tea/>
- Granados, I. y Callejón, M. D. (2010). ¿Puede la terapia artística servir a la educación? *EA, Escuela Abierta*, 13, 69-95. <https://w3.ceuandalucia.es/ojs/index.php/EA/article/view/124/103>
- Hernández, J. M., Martín, A. y Ruíz, B. (2011). *Déjame que te hable de los niños y niñas con autismo de tu escuela*. Teleno Ediciones.
- López, S. y Rivas, R. (2014). El trastorno del espectro del autismo: Retos, oportunidades y necesidades. *Informes Psicológicos*, 14(2), 13-31.
- Lowenfeld, V. y Lambert, W. (1970). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Editorial Kapelusz.
- Martin, N. (2009). *Art as an early intervention tool for children with autism*. Jessica Kingsley Publishers.
- Martínez, N. y López, M. (2004). *Arteterapia y educación*. Comunidad de Madrid-Consejería de Educación. <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM001479.pdf>

Regis, P. J. y Callejón, D. (2015). Del pictograma a la imagen: herramientas de comunicación y lenguaje en personas con Síndrome de Asperger a través de recursos visuales para la inclusión social. *Arteterapia: papeles de arteterapia y educación artística para inclusión social*, 10, 329-341.

## INFORMACIÓN SOBRE LAS AUTORAS

**Yasmina Fernández Parga.** Graduada en Educación Primaria con Mención en Audición y Lenguaje por la Escuela Universitaria CEU de Magisterio de Vigo (Universidad de Vigo, 2019). Actualmente sus principales líneas de investigación se centran en el estudio y puesta en práctica de metodologías innovadoras en la etapa educativa de Educación Primaria.

✉ [yasfernandezparga@gmail.com](mailto:yasfernandezparga@gmail.com)

**M<sup>a</sup> Victoria Moreno García.** Doctora en Psicología por la Universidad de Extremadura (2005). Actualmente ejerce como Profesora Titular en la Universidad Católica de Ávila en el departamento de Psicología. Sus principales líneas de investigación son el sentido de la vida en los jóvenes, desde la perspectiva de la psicología Humanista, aplicación de nuevas metodologías en Educación Infantil y Primaria. Además, participa como colaboradora en el Proyecto de Investigación Andreia, de la Universitat Abat Oliba.

✉ [mvictoria.moreno@ucavla.es](mailto:mvictoria.moreno@ucavla.es)

**M<sup>a</sup> Sandra Fragueiro Barreiro.** Doctora en Química Analítica por la Universidad de Vigo (2004). Actualmente ejerce como Profesora Titular en la Escuela Universitaria CEU de Magisterio de Vigo en el Departamento de Ciencias. Sus principales líneas de investigación son la Aplicación de nuevas metodologías en Educación Primaria e Infantil. Además, participa como investigadora en el Departamento de Química Analítica y Alimentaria en la Universidad de Vigo en el proyecto del Ministerio de Economía y Competitividad, convocatoria de proyectos I+D del programa estatal de fomento de la investigación científica y técnica de excelencia: “Detección on-site de iones, complejos metálicos y nanopartículas mediante estrategias nanoanalíticas basadas en grafeno y puntos cuánticos de carbono”.

✉ [sandra.fragueirobarreiro@ceu.es](mailto:sandra.fragueirobarreiro@ceu.es)

# Sistemas legales comparados en el mundo occidental. Efectos educativos para las facultades de derecho en un contexto global

Comparative legal systems in the western world. Educational effects for law schools in a global context

ENRIQUE MANUEL PUERTA DOMINGUEZ

Centro de Estudios Universitarios Cardenal Spínola CEU; Universidad de Sevilla

 <https://orcid.org/0000-0003-1816-5703>

## RESUMEN

Esta aportación trata de sintetizar, a la hora de analizar sus interacciones y sinergias desde el punto de la pedagogía jurídica, las presuntas diferenciaciones existentes entre los dos sistemas en que se divide el mundo del Derecho en su ámbito occidental, cuales son, por un lado la tradición romano-germanística, y por otro, el conocido como *Common Law*. Comparando sus distintas filosofías y actitudes, se someten a examen sus interrelaciones y tensiones en el actual contexto de las enseñanzas jurídicas, caracterizado por un entorno global y con creciente protagonismo de las tecnologías de la información, para ver seguidamente qué existe de reto o amenaza y qué de oportunidad desde los postulados y exigencias de una formación superior en Derecho en el contexto contemporáneo.

## ABSTRACT

This contribution attempts to synthesize, by means of analyzing their interactions and synergies from the point of view of legal pedagogy, the alleged differentiations between the two systems into which the world of Law is divided in its Western sphere, which are, on the one hand the Roman-Germanic tradition, and on the other, the one known as Common Law. Comparing their different philosophies and attitudes, their interrelationships and tensions are examined in the current context of legal education, characterized by a global environment and with the growing prominence of information technologies, to then see what exists as a challenge or threat, as well as the opportunities that may arise from potential demands of higher education in Law in the present-day context.

Recibido: 03/03/21

Aceptado: 18/09/21

## PALABRAS CLAVES

Derecho internacional, Sistemas legales, Derecho romano-germánico, Enseñanza del Derecho

## KEYWORDS

International Law, Legal systems, Roman-Germanic Law, Lecturing of Law



**Para citar este artículo:** Puerta Domínguez, E. M. (2021). Sistemas legales comparados en el mundo occidental. Efectos educativos para las facultades de derecho en un contexto global. *EA, Escuela Abierta*, 24, 25-38. doi:10.29257/EA24.2021.02

## 1. INTRODUCCIÓN

Con referencia a los estudios de Derecho, actualmente representados por su Grado homónimo (sucesor de la para muchos no sólo extinta, sino añorada Licenciatura) se ciernen no pocas paradojas en el actual contexto globalizado de la formación universitaria, una internacionalización que sigue estando allí, pese a las actuales incertidumbres, notoriamente reconfigurada gracias a las tecnologías de la información y comunicación (TIC). Es de sobras sabido que el vasto espectro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) también conocido como Proceso de Bolonia, se manifiesta a través de una creciente panoplia de Grados universitarios. Respecto a nuestra situación anterior, una primera tipología de estos Grados la constituyen los sucesores directos de las antiguas Licenciaturas; son los que podemos denominar “Grados de base doctrinal unívoca”, entre los que figurarían, Filosofía, Medicina, Farmacia, Historia, Ingenierías, etc. En realidad, casi todos los Grados de ciencias o de índole técnica tendrían su acomodo en esta categoría. Otros en cambio serían los “Grados interdisciplinarios”, aquellos que, con independencia de radicarse en una Facultad en concreto o no, cuentan con una enorme presencia de elementos doctrinales y docentes procedentes de otros diversos Departamentos y Áreas de conocimiento. Una muestra de éstos últimos serían los Grados en Ciencias del Trabajo, Trabajo Social, Gestión Cultural, Turismo y entendemos también que en gran medida las diversas disciplinas tituladas del mundo de la Educación.

Con independencia de su naturaleza, muchos de estos Grados conocen el beneficio de disponer de una serie de elementos comunes, los cuales le son notoriamente esquivos al Grado jurídico, a saber: primero, el indiscutible empleo del inglés como lengua franca y operativa para el aprendizaje; segundo, la existencia de programas académicos homologados intercambiables en todos los centros universitarios europeos; y tercero, unas condiciones comunes para el acceso a las profesiones basadas en el reconocimiento mutuo de unos diplomas propiciado por las Directivas de la Unión Europea. Esta tríada de bazas operativas y funcionales son las que, de un modo cada vez más automático, con el correlativo impulso tecnológico, tras la supresión de los tradicionales frenos o reválidas a nivel interno, y con ese manejo prioritario del inglés como lengua común (excepción lógicamente hecha de pruebas básicas de nivel idiomático exigidas por el país de acogida), posibilita que los egresados de estas disciplinas procedentes del exterior puedan optar a ingresar en las profesiones que requieren pruebas de aptitud para su ejercicio en idénticas condiciones que los estudiantes nacionales. Ello vale lo mismo tanto si el ingreso se pretende ante entidades públicas mediante oposición, como si lo pretendido es el acceso al trabajo privado para cuyo ejercicio se requiera el previo ingreso en el Colegio Profesional correspondiente, caso de ser legalmente preceptivo.

Ante este panorama el Derecho, uno de los estudios superiores más antiguos en la historia de la Universidad y acostumbrado a su pesar a conocer una situación diferente, se ve significativamente excluido de los beneficios deparados por los mecanismos integradores acabados de describir. Y no será insistimos por falta de desarrollo histórico. La convicción común es situar el nacimiento del Derecho en cuanto disciplina universitaria equiparable respecto de la época actual en la Italia pre-renacentista, más exactamente en la Bolonia de Bártolo da Sassoferrato, inceptor de la primera Facultad de Derecho reconocida como tal. Los romanos no conocieron como tales los estudios reglados de Derecho, sino que los jurisconsultos se formaban en academias que lo eran más de pose y declamación y no de ciencia ni de contenidos propiamente doctrinales. El Derecho escrito pasó en época bizantina a conocer sus recopilaciones en códigos, los cuales a su vez pasaron en la fase monástica como un conocimiento clásico más que debía recopilarse para ser salvado, y de paso, emplearse en la labor humanística y civilizadora de la Iglesia. A la Facultad de Derecho le cupo la misión de poner al servicio de lo profano ese saber jurídico que hasta entonces sólo había conocido una utilidad enmarcada en el saber eclesial.

Pero aun sin salir de Occidente advertimos que el Derecho no es unívoco ni uniforme en sus modos y expresiones, sino que existen diversas tradiciones y trasfondos históricos, los cuales a su vez desembocan en diversos sistemas legales o idiomas jurídicos. No en balde a los juristas se nos denomina “letrados”, y esas diversas letras, equivalentes a otros tantos y diversos lenguajes técnico-legales, propios además de diversas tradiciones continentales (y no hablemos ya de otros países del orbe) producen una mezcla de añoranza y frustración contemplando los beneficios que a otros Grados depara la universalización del EEES y que al Derecho como enseñanza superior le son esquivos. En realidad, poco importa que el alumno esté en un entorno continental o de Common Law; actualmente la formación en Derecho se hace exclusivamente desde una perspectiva nacional (así en nuestro caso, se estudia Derecho Civil español, Penal español, etc.), de manera que, salvo algunas excepciones, y aun así discutibles (Filosofía del Derecho, Derecho Internacional), la formación recibida en el Grado sólo se concibe desde el punto de vista del entorno jurídico nacional o interno. Por el contrario, un médico, odontólogo, ingeniero, o inclusive historiador, puede estudiar un Grado principalmente en inglés en varios centros, hacer un Máster de prestigio también en inglés (puede que en Estados Unidos) para posteriormente colegiarse también empleando el inglés junto con alguna prueba adicional en el idioma local donde pretende establecerse. Semejante excursión para un estudiante de Derecho no es imaginable. Además, por si fuera poco, el estudiante de Derecho debe superar otras barreras; efectivamente, antes de pisar la Facultad de Leyes no ha tenido ni una sola hora lectiva en su etapa de bachillerato en materias de jurisprudencia, lo que sí han hecho en otros contenidos pedagógicos en ciencias y letras sus colegas estudiantes pauta habitual para muchas carreras (física, química, matemáticas, historia, etc.). A lo sumo les son útiles, por su aproximación y base humanística, diversas disciplinas del cada vez más acosado bachillerato de Humanidades, esto es, las lenguas clásicas (por supuesto el latín y también el griego), las historias de Roma y universal en sus diversas etapas, además de la filosofía. Así es como encontramos la razón de ser de esas asignaturas en primero de Grado, llamadas básicas, cuales son el Derecho Romano, la Historia del Derecho, la Economía y la Teoría del Derecho, su disciplina aneja a la Filosofía jurídica.

En consecuencia, los anhelos de intercambiabilidad formativa propiciados por el EEES resultan pues de difícil implantación por lo que atañe al Derecho. No deja de resultar paradójico ver cómo a la jurisprudencia universitaria, nacida en la ciudad de Bolonia, los modos propios de la modernidad en docencia superior, y que precisamente toman el apelativo de la bella localidad italiana, no le funcionen de un modo pleno ni satisfactorio. No hay soluciones rápidas, y las recetas que se empleen deberán manejar esas disciplinas jurídicas comunes básicas, entre las cuales las materias jurídico internacionales han de estar igualmente llamadas a desempeñar un papel capital; no en balde es al Derecho internacional que corresponde el arduo cometido de liberar al jurista de las estrecheces de su pequeño mundo local.

Como estos núcleos de materias son complejos procederemos, a través de la presente publicación doctrinal, a fragmentar nuestro análisis. Dedicaremos pues esta primera aportación a analizar las causas y circunstancias que propician una situación tremendamente compleja de partida para la intercambiabilidad plena de los estudios jurídicos de base nacional o interna respecto del gran contexto de la globalización. Tales circunstancias emergen de la existencia de las dos grandes troncos o familias legales occidentales, identificadas con las tradiciones del Derecho Romanista continental (DR a partir de aquí) y el Common Law anglosajón (CL en adelante). Ambas realidades comprenden asimismo modos diametralmente distintos en lo tocante a las enseñanzas jurídicas, y si bien todos los capacitados profesores de las distintas asignaturas del actual Grado en Derecho conocen sobradamente estas diferencias, es tal vez a los especialistas de las disciplinas internacionalistas a los que recae el peso de un mayor compromiso en trasladar a los alumnos, de cara a su salida al mercado laboral exterior y empleabilidad condicionada por un contexto globalizado, aspectos todos ellos tan cruciales en su formación como juristas.

## 2. CONCEPCIONES A LA HORA DE DEFINIR, ENTENDER Y CONSECUENTEMENTE DE ENSEÑAR EL DERECHO

La diferencia diametral entre DR y CL pivota sobre sus divergentes enfoques acerca de lo que haya de entenderse por ordenamiento jurídico. Los juristas del DR presentan un enfoque científico del Derecho, lo consideran ante todo un sistema. Por otro lado, los juristas del CL no ven en el Derecho sino una colección o sucesión de respuestas pragmáticas ante los diversos problemas concretos que se van planteando en la vida del ser humano en sociedad. En términos de historia filosófica o del pensamiento, mientras que el DR correspondería al racionalismo, el CL sería el empirismo. Las Facultades de Derecho españolas parten pues de una acendrada tradición romanística, pero son los modos del CL los que significativamente dejan sentir su impronta en el actual contexto de la globalización, y no es fácil escapar a esta influencia. Gobernar dicha dualidad es complejo desde los compases iniciales de la formación, y ello no puede afrontarse sin un conocimiento de las raíces de tal problemática. Y no es tarea fácil hallar un punto de equilibrio desde lo pedagógico-jurídico.

El enfoque científicista del DR constituye un legado esencial del Derecho romano, tal como éste sobrevivió a la caída del Imperio, codificado tanto por monarcas y monasterios hasta su configuración en las primeras universidades del continente europeo en el tránsito de la Alta a la Baja Edad Media. Con anterioridad a los romanos, el Derecho había sido siempre concebido como un mero elenco de reglas o soluciones particulares carente de ligazón lógica entre ellas. En Roma es cuando por primera vez el Derecho conoce un intento intensivo de sistematización científica humanística. Fieles a este legado, los juristas del DR tratan de ver al Derecho como la más exacta de las ciencias humanas. Reglas y soluciones conocen una planificación apriorística de estudio con la intencionalidad (otra cosa es que se consiga) de conseguir categorías abstractas con arreglo a las cuales se pueda proceder a clasificaciones y tipologías objetivas y universalmente aplicables a cualquier contingencia o problemática concreta planteada. De tal modo, al aproximar por ejemplo mediante su estudio sistémico las diversas modalidades conocidas que afectaban a la propiedad de las cosas e intercambios económicos (préstamo, compraventa, alquiler, etc.), los jurisconsultos romanos descubrieron una noción genérica a todas ellas, que era la de contrato u obligación en sentido jurídico-abstracto.

Este ideal de racionalización y sistematización del Derecho no sería jamás compartido por los juristas del CL, que irían a desarrollar una tradición jurídica diametralmente opuesta al respecto. Resulta que el jurista continental busca la generalización y la abstracción, intenta unificar todos los regímenes y peculiaridades, trata de mantener un número limitado de diferenciaciones y de instituciones susceptibles de abarcar todas las cuestiones jurídicamente relevantes presentes y futuras. A modo de ejemplo, un caballo o una montaña pueden ser intercambiables, si es que se conciben como dos cosas que puedan verse sometidas a un mismo régimen legal, pongamos que en cuanto a la responsabilidad civil de sus propietarios. El jurista del CL por el contrario se concentra y reivindica precisamente el particularismo de cada situación, a modo como si fuera un “orfebre del detalle o de la peculiaridad de cada caso”. Su tendencia natural se encamina a la diferenciación y la búsqueda de lo específico, de lo llamativamente singular. La abstracción le es extraña e inconveniente, cuando no la desdeña como una mera veleidad científicista de nula utilidad.

El espíritu particularista del CL tiene por corolario una ausencia casi integral de rigor sistémico (Jackson, 1996). Distintamente al jurista continental, el anglosajón no ansía racionalizar ni organizar abstracta ni objetivamente el Derecho. Para el jurista del CL el ordenamiento jurídico constituye llanamente un conjunto de soluciones ciertas para problemas concretos, es una maestría operativa y práctica imbuida de un utilitarismo encaminado a la estricta solución de problemas o controversias. El jurista del CL no conoce la necesidad de establecer vínculos o ligazones teóricos entre unas soluciones y otras. Es ante todo un pragmático, que resuelve las dificultades unas

tras otras, y rechaza los argumentos basados en la coherencia de la solución propuesta con la solución deparada a otro problema diverso. El Derecho por tanto no es un sistema ni coherente ni racional, y las soluciones que éste depara no proceden ni de reglas ni soluciones comunes o genéricas. Las categorías amplias y genéricas las desconoce y no le interesan. Es tan notorio el desdén que siente el jurista anglosajón por la metodología, que afirma orgulloso (reprochando al jurista continental por su parte con no poca ironía) que el orden alfabético es el único instrumento intelectual de clasificación genérica del que verdaderamente hace uso.

Cada uno de estos modos cuenta con su propia impronta a la hora de construir los estudios jurídicos, aun cuando en toda Facultad de Derecho existen docencias tanto teóricas como prácticas. En una facultad continental el plan de estudios y la organización de cada asignatura se preocupa en inducir al estudiante jurídico a familiarizarse y desarrollar su propia y necesaria capacidad de abstracción. Contrariamente, en las Law Schools del CL (no del todo equivalentes a nuestras Facultades jurídicas) el Derecho es principalmente enseñado a partir del análisis privilegiado de los fallos emitidos las instancias judiciales. Con técnicas de brainstorming, el profesor orienta al modo de las adivinanzas: “frio, frio, te acercas, caliente, caliente”. Los pronunciamientos son discutidos en clase sin que el docente se sienta obligado a resumir o proporcionar una regla abstracta o premisa genérica. A la enseñanza magistral del DR se contrapone por parte del CL una enseñanza utilitarista que sólo con su reiteración permite extraer algo parecido a unas ciertas recetas generales (el famoso precedente o *Stare decisis* del CL). Esta conocida doctrina del precedente opera donde una decisión anterior debe ser obligatoriamente seguida en la decisión posterior, fijándose así formalmente una práctica judicial, fenómeno consolidado en el Reino Unido en su acepción académica presente hacia finales del siglo XIX (Duxbury, 2008, Gillespie, 2015).

### 3. CONSIDERACIONES Y ACTITUDES HACIA LAS FUENTES DEL DERECHO DESDE UNA ÓPTICA INTERNACIONAL COMPARADA

Es difícil hacer una definición de fuentes del Derecho; válganos por el momento indicar que éstas constituyen los cuerpos normativos y legislativos que están vigentes en una sociedad, determinando la línea entre lo que se puede hacer en sociedad y no. Tales fuentes en las sociedades democráticas avanzadas deben ser emitidas por un poder legítimo, respetar las normas de más alto rango o constitucionales, y basarse en premisas tales como, por ejemplo, la presunción de inocencia y la presunción de licitud del comportamiento humano (esto es, que todo lo que no está expresamente prohibido o limitado está permitido). Históricamente, DR y CL se fundamentan con arreglo a fuentes del Derecho diferentes, siendo la Ley o texto escrito articulado elaborado por el poder político su instrumento señero, mientras que en el CL el entramado normativo procede de la jurisprudencia, la tradición y los precedentes.

Pese a todo, estas distinciones se han atemperado significativamente hoy en día, especialmente en el continente europeo. Cabe decir que en la actualidad es la Ley o producción normativa escrita procedente del poder político la fuente primordial en ambos sistemas. A mayor abundamiento, en todos los Estados modernos son los Parlamentos, y más aún los Ejecutivos o Gobiernos, los productores de un elevadísimo número de normas. Esto en el ámbito europeo se acentúa por la presencia de un supra-poder normativo común para numerosos de sus países cual es la Unión Europea (y tal respecto, la verdadera dimensión o alcance de la sustracción de esta realidad con respecto al Reino Unido tras el Brexit está aún pendiente de ver). Derecho escrito o legislado y jurisprudencia están por lo tanto presentes en sendos sistemas, pero como veremos, sus respectivos alcances son diferentes (lo cual tiene también significativas diferencias a la hora de encauzar los diversos procesos de formación en las Facultades jurídicas de DR y CL). No obstante, podemos afirmar sin riesgo a equivocarnos que, pese a mantener significativas diferencias, es

en este terreno donde se han producido ciertos acercamientos e influencias mutuas entre ambos sistemas, eso sí, no tanto como para mudar sus respectivas idiosincrasias, sino que lo que se da es un fenómeno cada uno toma prestados mecanismos del otro y los vuelve suyos con aquellos modos irrenunciables que le son propios.

### 3.1. La fuerza de la ley en cuanto expresión escrita de la autoridad política

Como se acaba de afirmar, el recurso a la producción normativa escrita y articulada por los diversos poderes públicos no es patrimonio exclusivo de los países de sistema legal continental, sino que las naciones encuadradas en el CL conocen asimismo una inflación o superproducción normativa casi equiparable. De otro modo, la jurisprudencia tiene su valor en el marco del DR, aun cuando ésta no suele pasar de ser considerada como una especie de “fuente oficiosa del Derecho”. Esto no es aplicable a la jurisprudencia procedente del Tribunal de Justicia de la Unión Europea, que sí tiene unos valores indiscutibles de obligatoriedad y construcción del Derecho para sus Estados miembros, aunque profesen el sistema del DR.

Con dicha salvedad, entre uno y otro sistema se mantiene una diferenciación fundamental con respecto del valor de la Ley, entendida en el sentido de aquellas normas jurídicas elaboradas mediante los correspondientes procesos oficiales habidos a nivel político-institucional en sede parlamentaria o ejecutiva; ésta es la fuente de principio y fundamento de los ordenamientos jurídicos continentales (partiendo de la propia Constitución como Ley de Leyes), mientras que la jurisprudencia ha de ceñirse a rellenar huecos, lagunas e indeterminaciones, hasta que el legislador político no decida suplir tales carencias mediante una nueva producción legal. Esta idea de fuente producida de modo racional y estructurado informa la parte esencial en la formación del jurista continental, sobre todo en sus primeros años de aprendizaje legal. La propia metodología se refuerza con otro de los importantes logros técnico-jurídicos de los que presume el DR, cual es la codificación. La inmensa mayoría de los Estados de DR procedieron (sobre todo a lo largo del S. XIX, por influencia francesa) a estructurar en códigos sus normas de más amplio y complejo uso, tanto las de índole material o de sustancia (Código Civil o Penal), como de procedimiento (Leyes de Enjuiciamiento Civil o Criminal).

La codificación no ha quedado únicamente como mecanismo empleado por los países de tradición continental, sino que por sus irrefutables ventajas se ha exportado a todos los sistemas jurídicamente organizados del mundo, incluido el CL. Así, numerosos Estados de la Unión norteamericana han elaborado numerosos códigos. No obstante, la codificación cuenta con una significación marcada y consustancial en los países de tradición continental, puesto que ésta participa de ese ideal de coherencia y abstracción que caracteriza como modo consustancial al DR. Lejos de ser un mero instrumento de accesibilidad del Derecho, cada código pretende (o al menos lo intenta) ser un instrumento de la ciencia jurídica continental. El código permite organizar, sistematizar y volver más coherente al Derecho, mediante la definición de los conceptos e instituciones genéricas que estructuran y clarifican el ordenamiento legal. Se erige así en el manual de instrucciones para conseguir soluciones concretas a los problemas particularizados que se cruzan en el quehacer del jurista. Es por ello que en el aprendizaje del Derecho las estructuras de los códigos mismos hacen (o venían haciendo) de cauce principal para el desarrollo programático de las diversas asignaturas del actual Grado en Derecho. Algunos códigos vienen precedidos de una parte general, cuya finalidad es la de presentar las instituciones y mecanismos comunes que la labor de trabajo y de sistematización ha identificado. Precisamente la ausencia de estas partes genéricas o de sistemática inicial es lo que caracteriza a los códigos que se han venido produciendo en los países del CL, lo cual es revelador.

Una diferenciación conceptual aparece claramente en el alcance y ambición de la Ley escrita en el entorno del CL. En éste, la norma escrita se sabe y tiene conciencia de su excepcionalidad, pues se apoya conscientemente sobre

un cuerpo o conjunto de reglas preexistentes, cual es precisamente la jurisprudencia. La norma escrita del CL no tiene una pretensión a ser completa y abordar todos los extremos y detalles, como pretenden las Leyes y las normativas de auxilio y detalles a éstas en el ámbito continental (los Reglamentos). Pero ello no impide que ahí donde exista la norma legislada escrita en el entorno del CL, ésta tienda siempre a lograr un máximo de exactitud y detalle en lo que dice, con una precisión extrema. Sin caer en el puntillismo ni la exhaustividad, acaba resultando que la norma escrita del CL define de un modo acentuadamente preciso la materia que pretende regular, confiando en cualquier caso a que será su aplicación mediante la jurisprudencia en función de cada caso concreto planteado lo que le deparará su verdadera utilidad práctica para resolver problemas concretos.

En el CL pues, no se plantea considerar la intención del legislador sin la consideración a la jurisprudencia, como un antes y un después irrenunciable para el funcionamiento adecuado y eficaz de todo el sistema legal. Ello trae por consecuencia que, si una regla jurisprudencial trata de ser enmendada por un cierto número de disposiciones legales especiales, la labor ha de ser particularmente intensa; así, si la intervención del legislador no es pongamos del total, sino del noventa por ciento con respecto de esa materia, la pauta jurisprudencial seguirá sobreviviendo a ese diluvio legislativo (por demás absolutamente infrecuente, todo sea dicho) en el entorno del CL. Y una segunda consecuencia es que, caso de ser derogada esa normativa escrita o legislada, la jurisprudencia tradicional preexistente vuelve inmediatamente a aflorar. La Ley puede disipar una jurisprudencia en cuanto está en vigor, pero nunca jamás hacerla desaparecer. Y como otra consecuencia, la derogación expresa de normas escritas que se inspiran en tradiciones jurisprudenciales no hace que esas mismas tradiciones desaparezcan.

### 3.2. Esencia y alcance de la jurisprudencia como doctrina aplicativo-práctica

Lo acabado de ver respecto de la norma legislada nos lleva a asumir que otra de las diferencias significativas entre las tradiciones del DR y CL, diríamos sin exagerar que la más trascendente, concierne al estatus o rango reconocido a la jurisprudencia en el conjunto del ordenamiento jurídico. Constatando la innegable importancia que el uso de la jurisprudencia y el precedente tiene en el Derecho de todos los sistemas jurídicos, es desde luego en la tradición del CL donde la jurisprudencia resulta ser la fuente principal del Derecho, revistiendo por ello un vital carácter oficial (Bell, 2016). Por el contrario, en el ámbito del DR la posición clásica es la de no considerar a la jurisprudencia como una fuente del Derecho en el sentido lato del término. En la actualidad, dichos postulados continentales clásicos son rebatidos o contestados por numerosos autores de esta misma tradición jurídica. No obstante, y aun cuando estos autores revisan sus anteriores posiciones, la relevancia de la jurisprudencia sigue siendo uno de los principales factores diferenciadores entre DR y CL. Siendo el estudio de la jurisprudencia uno de los puntales esenciales en la docencia del Derecho, y muy particularmente de las distintas variantes del Derecho internacional (con el protagonismo de supremas entidades tales como el Tribunal Internacional de Justicia de Naciones Unidas, el Tribunal de Justicia de la Unión Europea o el Tribunal Europeo de Derechos Humanos), el valor o no de la jurisprudencia como normal legal ha de aclararse respecto a las diversas tradiciones jurídicas. El modo en que por ejemplo los alumnos de unas tradiciones legales y otras se enfrentan a la modalidad de comentario o análisis jurisprudencial determina significativamente su aprendizaje y por lo tanto sus actitudes e idiosincrasia en cuanto futuros profesionales del Derecho.

En el entorno continental, el Juez carece de todo poder normativo; ha de conformarse con interpretar y en su caso completar las lagunas de la Ley mediante operaciones de analogía y similares, sin llegar a la creación propiamente normativa. El entorno continental defiende que la jurisprudencia es la fuente del Derecho, no en el sentido de que los Tribunales de más alto rango tendrían competencia para establecer reglas que deberían ser seguidas por

los tribunales inferiores, pero sí en el sentido que de los Jueces tienen un considerable margen de discrecionalidad para adaptar el Derecho a las circunstancias del caso concreto (Puig Bruau, 2006). Con todo, tal limitación resulta engañosa, dado que toda intervención judicial aun en el DR reviste un acendrado sentido reverencial, cuasi litúrgico, (Robert, 2014). En la práctica la aportación de las judicaturas continentales en la formulación de las normas resulta asimismo esencial, sea a la hora de precisar el contenido de disposiciones legislativas ambiguas, o para hacer hablar al Derecho ante situaciones de silencios inadmisibles por parte de la Ley escrita. Por lo que atañe a numerosas cuestiones, el jurista continental opera a menudo recurso exclusivo por su parte a fallos judiciales con el fin de establecer la solución correcta según su ordenamiento legal. Esta consideración llega a la habitualidad de la propia cita por parte de las más altas judicaturas, tales que los Tribunales Supremos y Constitucionales, de los que son a su entender sus pronunciamientos más señeros o trascendentales. Aun cuando los Jueces continentales no conocen en principio la obligación oficial de seguir la jurisprudencia emitida por sus Tribunales Supremos a pies juntillas, son por otro lado conscientes que se exponen que sus fallos sean revisados o anulados por las instancias superiores si no se conforman a su jurisprudencia. Resulta pues que esta “Ley de hierro” ante posibles recursos de apelación o casación nada deseados acaba reportando a la jurisprudencia continental una fuerza obligatoria nada desdeñable.

Si nos ceñimos más al fondo que a la forma, esto es, a las autoridades que efectivamente elaboran las normas más que a lo que son más propiamente expresiones o postulados oficialistas, resulta muy difícil descartar que la jurisprudencia continental no mantenga numerosos puntos en común con la del CL. Tanto las altas judicaturas del DR como del CL proceden a la emisión de normas o mandatos de fuerza legal necesaria o compulsiva. En ambas tradiciones jurídicas, tales pautas se imponen prácticamente tanto a los Jueces de rango inferior como por supuesto a los justiciables. En realidad, la única diferencia significativa parece consistir en que la jurisprudencia continental no se dirige sino a tales Jueces de ámbito inferior para cada causa en cuestión, pero no a los Jueces que hubieran emitido decisiones anteriores o distintas para supuestos similares. Dicho de otro modo, resulta que los Tribunales Supremos continentales se otorgan a sí mismos la autorización para producir cambios jurisprudenciales, que someten desde ellos y hacia abajo a todos los escalafones judiciales, mientras que en el ámbito del CL parece pesar mucho más el peso de la tradición y del precedente. Debe advertirse que este matiz ha dejado de ser tan taxativo en la actualidad, pues se constata la tendencia en los Tribunales Supremos continentales de dotar de mayor estabilidad a sus líneas jurisprudenciales, mientras que son los Tribunales del CL los que cada vez ingenian más modalidades y técnicas para salvar la prohibición de elaborar mutaciones de jurisprudencia que cuestionen la tradición, eso sí, siempre que pueda preverse con exactitud el resultado judicial de cada caso individual de cara al futuro (Bobek, 2013).

Deberemos constatar que existen, pese a estas ciertas tendencias de acercamiento y desdibujo entre sendas jurisprudencias de DR y CL, diametrales distinciones entre ambas. En el CL la jurisprudencia resulta ser conceptualmente la fuente de principio o primer relieve del Derecho, mientras que por lo que respecta al entorno continental, la jurisprudencia en contraposición ni se reconoce como fuente oficial del Derecho, sino que lo son la norma escrita, la costumbre y los principios generales del Derecho. Para el DR la jurisprudencia tiene un matiz de recurso aplicativo secundario o excepcional. En cambio, la verdadera significación del carácter jurisprudencial del CL se afianza en la conciencia por la cual es precisamente tal labor judicial resolviendo casos concretos la fuente esencial del Derecho en sí. En el CL jurisprudencia es el motor de impulso normativo, siendo la Ley escrita elaborada por el Legislador la excepción. Ello no quiere decir que en el CL el recurso a la jurisprudencia sea superior en términos estadísticos o de jerarquía normativa; debemos entender exactamente que en este entorno la intervención del Legislador en cuanto a productor de normas es excepcional, tanto desde lo histórico como desde lo conceptual.

Todas estas apreciaciones vistas con respecto al valor y esencia de la jurisprudencia en el CL son las que la diferencian diametralmente con relación a la jurisprudencia en el marco del DR. Ésta se distingue aun por motivo de su participación en el esfuerzo general de las autoridades judiciales con miras a racionalizar y sistematizar conceptual y abstractamente el Derecho (entendiendo dichas operaciones como la mayor garantía de un Derecho objetivo susceptible de dar las mismas respuestas o soluciones en justicia para todos los casos que se planteen de una misma naturaleza, con independencia de circunstancias subjetivas o coyunturales). El Juez continental no se contenta pues con suministrar soluciones particulares, sino que las reelabora en la perspectiva de elaborar doctrinas universales, objetivas e indistintamente aplicables para la materia en causa. El ideal de generalidad y de coherencia se comparte tanto por Jueces como por autores doctrinales. La jurisprudencia continental intenta por lo tanto elaborar teorías capaces de explicar y fundamentar el mayor número de soluciones particulares posible con un único constructo jurídico-conceptual abstracto. La jurisprudencia continental puede incluso querer ir más allá de las propias intenciones generalistas y teorizantes que de por sí hace gala el Legislador continental, pudiendo en algún determinado momento a estimar que el legislador llega a distinguir, sin verdadera razón, entre dos hipótesis comparables que han de recibir un mismo tratamiento. Al contrario, también puede la jurisprudencia continental pasar a disociar o dividir en conceptos aislados lo que para el legislador ha formulado a través único tratamiento. Pero debe insistirse que estas operaciones, de verificarse, no se dan tanto por motivos de la peculiaridad del caso (que es lo propio del interés práctico de la jurisprudencia del CL), sino precisamente en aras de la generalidad, objetividad y abstracción.

Por último, podríamos sostener de un modo algo más anecdótico que la tradición jurídica continental se diferencia por un estilo judicial característico, en donde, salvo excepciones, sus fallos o pronunciamientos suelen ser habitualmente cortos. Tampoco, en el caso de los Tribunales colegiados, y asimismo con excepciones, no suele darse como pauta general la presencia de votos particulares que recojan opiniones disidentes de aquellos Magistrados que instancias pluripersonales hayan quedado en minoría respecto al parecer mayoritario de la Sala. Por añadidura, y en su configuración propia, la abstracción característica del DR conduce a reducir la extensión de los pronunciamientos por dos razones: por una parte, el detalle de los hechos de especie o caso concreto importa poco, de manera que no es necesaria su dilatada o prolija exposición. Por otra parte, el Derecho se construye a partir de conceptos y de teorías a los cuales se pueden operar referencias notoriamente concisas. Por estas condicionantes, ciertos Jueces continentales se niegan a hacer una cita expresa tanto de sus fallos anteriores como de escritos doctrinales, ello para facilitar dicho acortamiento en los expositivos que llevan a sus sentencias. No hay sin embargo tanta uniformidad al respecto en el entorno continental, pues ciertas judicaturas, son ser muy partidarias de estas referencias. Cuentan aquí supremas instancias jurisdiccionales compartidas en el continente, como son el Tribunal de Justicia de la Unión Europea y en el Tribunal de Derechos Humanos. Lo así constatado no obsta para que, de modo general los pronunciamientos de los Jueces continentales sean de un estilo seco y técnicos. No operan ningún esfuerzo estilístico ni alcanzan ser gratos a la lectura, menos aún del lego (el no jurista). Ajenos al humor o a la ironía, tienen un lenguaje poco accesible, marcadamente orientado hacia los técnicos y profesionales del Derecho. Dominados por los conceptos abstractos del Derecho, resultan así denostados por el público no iniciado.

#### 4. INTERCAMBIABILIDAD Y COEXISTENCIA ENTRE LOS DIVERSOS SISTEMAS JURÍDICOS, FACTORES TANTO DE COMPLEJIDAD COMO DE OPORTUNIDAD PARA UNA DOCENCIA JURÍDICA EN CLAVE SUPRANACIONAL

Concluiremos la presente aportación haciendo constar que DR y CL cuentan con sus propias construcciones y modos operativos, los cuales, aparentemente no susceptibles de intercambio, conocen desde hace ya tiempo experiencias de un cierto “mestizaje” operativo entre sí. Identificar estos cuerpos extraños para el propio ordenamiento que se le van incorporando depara interesantes potencialidades con vistas a una formación legal dinámica, apta para el entorno de la globalización. A título personal recuerdo en mis clases de Derecho en una universidad de Madrid en la segunda mitad de la década de los 80 cómo nos ilustraban acerca del leasing como una modalidad exótica, mezcla de arrendamiento y compraventa, que “a lo mejor” iba a acabar formando parte de nuestras futuras vidas profesionales (y vaya si lo acabó siendo). Lo mismo pasó con otros constructos del CL (a veces sorprendentemente formulados en un latín que hasta nosotros cada vez olvidamos más), como el denominado *forum non conveniens*, o rechazo a que una determinada controversia, por los motivos que sea (connivencias fraudulentas entre partes o abuso por parte de la más poderosa entre ellas) acabe ocupando a un Juez y a una normativa legal extravagante o caprichosa que nada tenga que ver con la entidad, naturaleza o lógica jurídica ponderada con relación al caso planteado. Tal circunstancia resulta por ejemplo cuando ambas partes son españolas y los intereses están asimismo radicados en España, pero por alguna cuestión menor, como es el lugar de celebración del contrato entre ellas, se pretende provocar artificiosamente que sean las jurisdicciones de ese país, y no las españolas, las que entiendan de la controversia. Igualmente, en el ámbito del CL también se hace exportación de nociones netamente romanistas como son las de buena fe o la teoría jurídica del acto administrativo.

No existe en realidad pauta concreta que un cierto constructo o instituto jurídico nacido en un sistema pueda ser o no exportable y tener recurrido en el otro. Como docentes del Derecho debemos estar plenamente abiertos a dichas posibilidades, siempre en lucha franca con la información que el alumnado a veces sin demasiada disciplina ni orientación, saca por su cuenta del entorno de internet (en efecto, la lectura de páginas legales latinoamericanas con amplia influencia del CL procedente de EE UU determina situaciones de notoria desorientación que los docentes tenemos que atajar en más de una tutoría).

Todos los sistemas jurídicos consagran soluciones particulares propias y por lo tanto potencialmente diferentes, por lo que no es posible distinguir las tradiciones jurídicas únicamente por el empleo de unas determinadas construcciones o conceptos. En efecto, ciertas soluciones o instituciones pueden encontrarse en diversos sistemas jurídicos, y no por ello ser muestra fiable o explicativa de una determinada tradición jurídica o sistema normativo. De hecho, el ordenamiento legal de un primer país podría compartir ciertas instituciones legales con el Derecho de un segundo país, e inclusive con un tercero. No existe razón alguna para considerar por ejemplo que las familias jurídicas deberían ser definidas por lo que, en el entorno del DR, se denomina como Derecho Civil, y no desde el Derecho Penal, Mercantil, Procesal Civil o Derecho Administrativo; y ello precisamente porque en el marco del CL estos órdenes o divisiones, de existir, ni son tan taxativos ni excluyentes como lo son en el sistema continental. Con todo hay que considerar que esas semejanzas pueden resultar aparentes o engañosas; un ejemplo estaría en afirmar que, al contemplar por igual la pena de muerte ciertos Estados de la Unión Norteamericana, China o Arabia Saudí, se trata de sistemas legales equiparables o asimilados (lo cual ya sabemos que dista significativamente de la realidad).

El papel esencial que el Derecho romano jugó en la formación de la tradición continental habría podido conducir a un fondo o sustrato común esencial. Contrariamente, esta herencia común no tuvo por efecto unificar los Derechos de los Estados que aun perteneciesen a la familia originaria del DR. En multitud de ámbitos ordenamientos

jurídicos distintos han configurado soluciones legales diferentes ante unos mismos supuestos de hecho o situaciones con trascendencia legal, siendo a menudo las similitudes más la excepción que la regla (y si ello ocurre es por circunstancias bien sabidas, como es el caso de la significativa influencia que el Código Napoleón de 1804 tuvo para otros tantos Códigos Civiles decimonónicos, caso del nuestro de 1889). A decir verdad, la evolución histórica de los Derechos de tradición continental los empujó a conservar cierto número de soluciones con origen romano en proporciones diferentes. A mayor abundamiento, nada prohibiría a los sistemas legales del DR en el sentido de consagrar nuevas soluciones sin dejar por ello de pertenecer a esa misma tradición continental romanista. La herencia común no es pues el Derecho sustantivo romano, sino la ciencia inventada y desarrollada doctrinalmente por los jurisconsultos de la antigua Roma. Tal idea de que las soluciones sustanciales o concretas importen realmente, y puedan caracterizar toda una tradición jurídica, resulta por lo tanto no conforme a la realidad.

Pero es que no sólo cuenta Roma en el DR, sino que en su denominación nos hallamos ante una tradición romano germánica. La pregunta es precisamente cuánto de germánico existe en esa dualidad, especialmente en función de su eventual impacto para la docencia de los conocimientos legales. Para un cierto número de autores estudiosos del DR desde una perspectiva comparada (Wieacker, 1995; Zimmermann, 2001), la Europa continental sería en realidad la cuna de dos familias de Derecho, la netamente romanista (con naciones como Francia, Italia, España o Portugal), y otra familia germanística (Alemania, Suiza, Austria y por extensión, los demás países del centro y norte del continente). Otros estudiosos dejan traslucir determinada sensibilidad según la cual, compartiendo su común adscripción al DR y contar con notorios lazos de unión, cada una de estas familias mostraría también numerosos caracteres que las diferenciarían significativamente entre sí (Glenn, 2014). Pero dichas divergencias nada tendrían que ver con apreciables distinguos de enfoque o esencia con relación a los modos de funcionamiento de sus respectivos entramados legales; estaríamos por el contrario ante soluciones particulares que se dan a instituciones concretas (familia, herencias, o ciertas concepciones civilistas en cuanto a la naturaleza del acto jurídico o de la transferencia de la propiedad con motivo del negocio jurídico, entre las más llamativas). Y otros distanciamientos que anteriormente existían entre ambas familias se habrían venido diluyendo por la común pertenencia a la Unión Europea, a través de las líneas de uniformización legal adoptadas mediante Directivas o Reglamentos.

Un último factor de polémica apuntaría hacia posibles confluencias hacia sistemas mixtos de DR y CL como expresión de contemporaneidad. A este tenor no pocos autores se muestran significativamente críticos con la creencia inmoderada en esta sinergia o combinación (Reid, 2003; Palmer, 2008). De producirse tal mezcla, ésta no pasaría de ser expresión de una realidad relativa y limitada, dado que la inmensa mayoría de los sistemas jurídicos contemporáneos tienen un peso preponderante sea del DR o por el contrario del CL. Lo que realmente se producen son préstamos puntuales hacia el otro sistema en un ámbito dominado por el primero y viceversa. Esa idea de mixtificación aparece en una concepción puntual sin revestir consecuencias auténticamente genéricas, ni para la docencia, ni para la práctica legal en el contexto presente. Un análisis de los préstamos recíprocos que proporcionan esa ilusoria idea de sistemas pretendidamente mixtos ha de ser reconducida a términos más ponderados y pragmáticos, en los que debe predominar una observación sin prejuicios en lo que afecte al manejo de las diversas instituciones jurídicas y al papel de actores participantes en su funcionamiento.

## 5. EL ESTATUTO DEL DOCENTE JURÍDICO EN FUNCIÓN DE LOS DIVERSOS SISTEMAS JURÍDICOS COMPARADOS Y SUS CONSECUENCIAS PARA LA PEDAGOGÍA DEL DERECHO CONTEMPORÁNEA

En la espera de abordar estos matices en ulteriores entregas, nos limitaremos a apuntar que en el entorno del DR las distintas profesiones legales, incluidas la de docente aparecen muy tajantemente diferenciadas, mientras que en el marco del CL estas divisiones resultan ser mucho más difusas. Y en ello la apreciación del público es muy diferente, deparando incluso no pocos matices aun entre los diversos países, y aun así entre aquellos que figuran encuadrados dentro misma la familia romanista. Visto de ese modo, si el Juez es innegablemente la figura dominante en el ámbito del CL, es el profesor universitario en Alemania o el Abogado en Francia los que respectivamente parecen asumir esas respectivas posiciones preeminentes (Zweigert y Kötz, 1998).

Sin entrar a discutir acerca de la veracidad o la vigencia de los estereotipos arriba citados, podemos afirmar que los profesores de las Facultades de Derecho son actores esenciales de la tradición jurídica continental (Merryman, 2007). Semejante importancia se explica por el carácter científico que reviste el Derecho en la tradición continental desde una óptica conceptual y abstracta. Efectivamente, ya comentamos que el DR persigue un ideal de abstracción, coherencia y rigor. Esta propensión hacia la teoría no genera sino teóricos especuladores en el sentido racionalista del término. En la práctica, todo actor del Derecho está imbuido en la tradición continental de estas pulsiones científicas. Así, el Legislador continental cuenta con la altura de miras necesaria para proponer sistemas codificados de normas, mientras que la jurisprudencia trata de ser una mera sucesión de soluciones casuísticas frente a casos particularizados. En un sentido contrario, el docente del CL quiere siempre indagar en lo detallado de cada situación, en la persecución del sentido utilitarista para cada caso, y ello implica que la investigación de los profesores del CL viene sustancialmente condicionada a reportar rendimientos utilitarios caso por caso. En consecuencia, los cauces empleados por éstos últimos se reconducen a una búsqueda continua de precedentes y analogías. Cualquiera que se interese por las técnicas actuales de enseñanza del Derecho en nuestras actuales Facultades de Derecho en España confesará una creciente seducción por ese sentido pragmático y de análisis de casos concretos como contrapunto a las grandes construcciones teóricas. Sin que ello se aprecie como algo negativo en sí en el marco del DR, hay cierta prevención a que ello aboque a una atomización docente que entorpezca, precisamente, el manejo de marcos conceptuales amplios y abstractos. En definitiva, el elemento de interrelación en lo académico entre la tradición del DR y las aportaciones del CL se muestra si cabe mucho más intenso que en otros aspectos del mundo de lo jurídico.

Con todo, no es difícil sustraerse a los rigores de la tradición romanista en lo educativo-jurídico. La importancia de los académicos en este entorno se mantiene significativamente por el papel que siguen manteniendo en lo que atañe a la documentación y lenguaje jurídicos. El carácter sistemático de los Derechos de la tradición continental impone en efecto que el ordenamiento jurídico sea expuesto desde categorías amplias y abstractas que requieren la necesaria formación reglada y una familiaridad específica. La comprensión del Derecho en su exacta medida pasa pues por el conocimiento de sus principios generales y su puesta en aplicación con referencia a las complejas situaciones que afectan a los particulares. Son los tratados y artículos los que profundizan en estas indagaciones, y estas obras se dirigen al mundo de los juristas o de quienes se plantean serlo, los estudiantes, los cuales todo sea dicho, deben hacer un ímprobo esfuerzo en sus primeros meses de Facultad ante la carencia de base preuniversitaria antes citada. El Derecho Internacional, ahora presente en primero de Grado (cuando antes no lo estaba), debe apuntalarse en las vivencias, no siempre sólidas sino ampliamente confusas, del mundo actual de las tecnologías y redes sociales, noticias falsas, globalización y orden multipolar. En tal sentido podría hablarse de una cierta amenaza que se cierne sobre el romanismo jurídico, al menos como se habría venido conociendo tradicionalmente (Debruche, 2015).

El conocimiento científico jurídico ha de ser siempre un elemento recurrente, y mientras que en el DR es nuevamente la especulación teórica la que actualiza las disposiciones legales que se pueden ver caducas por el paso del tiempo, en el CL es la búsqueda de esa novedad que reporte la utilidad a las cosas que se plantean en dimensiones hasta ahora desconocidas. Para los continentales, las decisiones y sentencias no pueden sino presentar una visión particularizada de un todo que en realidad es un conjunto amplio y abstracto, puesto que el Derecho es ante todo un sistema. El estudio ha de pasar por la lectura de obras de amplio calado, que son los populares manuales, que con el impacto de las TIC en el mundo educativo han decaído, y son sustituidos por sus equivalentes actuales en forma de guías de estudio y materiales complementarios que se cuelgan en entornos virtuales de aprendizaje. Todo ello determina al docente continental como el primer referente de estudio y orientación del Derecho y no sólo para estudiantes, pues Jueces o Abogados en ejercicio son los primeros en acudir a monografías o artículos de amplia dimensión cuando aparece una nueva disposición legal o una problemática hasta antes ignorada.

## 6. CONCLUSIONES

En esta aportación hemos propuesto una somera síntesis referente a los dos modos fundamentales en los que se construyen las dos ramas, la tradición romano-germanística y el Common Law. Lo teórico-conceptual predomina en la primera, mientras lo empírico-práctico en la segunda. A diversos niveles, se constatan influencias mutuas y tal vez préstamos entre unos y otros, sin que por ello se pueda afirmar que estemos ante la configuración de un sistema que vaya a devenir en algo híbrido que maride o fusione ambos ADN jurídicos. Hay pues una convivencia a veces forzada y sin reglas claras, que someten a significativos retos en lo que concierne a las modernas necesidades de las enseñanzas jurídicas, incógnitas aun con respuesta incierta en lo tocante a la verdadera intercambiabilidad de las pautas formativas que reciben los estudiantes de las Facultades de Derecho con origen en entornos muy diferentes y distantes de los que proceden. Dichas diferenciaciones depararán nuevos retos en la formación de los juristas del futuro, de las que emergerán sus consecuencias en términos de empleabilidad en un mundo global. Por lo que concretamente concierne al marco del EEES, que directamente nos concierne, las propuestas para una verdadera unificación de las enseñanzas del Derecho deberían pasar, primero, por la asunción de contenidos generales no adscritos a un sistema nacional en concreto (teoría del Derecho Civil y no Derecho Civil español), aprovechar al máximo el sustrato común de juridicidad y cultura preparatoria para ambos sistemas (Filosofía del Derecho, Derecho romano, una historia del Derecho en Europa junto a las historias nacionales, así como los ordenamientos Internacional y de la UE desde una perspectiva continental), y que uno y otro entorno aprendieran mutuamente de lo que más les falta (practicismo desde el DR, elaboración de sólidas construcciones conceptuales y abstractas en lo que atañe al CL). La investigación y formación del profesorado, con su intercambiabilidad en los actuales procesos de formación doctoral, deberían hacer hincapié en semejantes nuevas pautas, siendo las tecnologías una eficaz herramienta que supla los imperativos de formación presencial y física existentes hasta la fecha.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bell, J. (2016). Is Comparative Law Necessary for Legal Theory? En M. Del Mar y M. Lobban (Eds.), *Law in Theory and History: New Essays on a Neglected Dialogue*. Hart Publishing.

- Bobek, M. (2013). *Comparative Reasoning in European Supreme Courts*. Oxford University Press.
- Debruche, A. F. (2015). La tradition romaniste, une espèce menacée? Libre propos sur le mythe du droit civil inutile et abstrait. *Les Cahiers de Droit*, 56, 3-33.
- Duxbury, N. (2008). *The Nature and Authority of Precedent*. Cambridge University Press.
- Gillespie, A. (2015). *The English Legal System*. 5ª Ed. Oxford University Press.
- Glenn, P. (2014). *Legal Traditions of the World*, 3ª Ed. Oxford University Press.
- Jackson, B. S. (1996). *Making Sense in Jurisprudence*. Deborah Charles Publications.
- Merryman, J. H. (2007). *The Civil Law Tradition: An Introduction to the Legal Systems of Europe and Latin America*, 3ª Ed. Stanford University Press.
- Palmer, V. V. (2008). Two rival Theories of Mixed Legal Systems, *Electronic Journal of Comparative Law*, 12(1), 2-18.
- Puig Bruau, J. P. (2006). *La jurisprudencia como fuente del derecho: interpretación creadora y arbitrio judicial (Homenaje a D. José Puig Bruau con estudios introductorios)*, 2ª Ed. Editorial Bosch.
- Reid, K. (2003). The Idea of Mixed Legal Systems, *Tulane Law Review* 78, 5-40.
- Robert, J. (2014). *La grâce des juges. L'institution judiciaire et le sacré en occident*. Presses Universitaires de France.
- Wieacker, F. A (1995). *History of Private Law in Europe*. Clarendon Press.
- Zimmermann, R. (2001). *Roman Law, Contemporary Law, European Law: The Civilian Tradition Today*. Oxford University Press.
- Zweigert, K. y Kötz, H. (1998). *An Introduction to Comparative Law*. Oxford University Press.

## INFORMACIÓN SOBRE EL AUTOR

**Enrique Manuel Puerta Domínguez** es Doctor en Derecho por la Universidad de Alcalá de Henares (Madrid). Ejerce su labor docente en el Centro de Estudios Universitarios Cardenal Spínola CEU (Campus de Bormujos, Sevilla), así como en la Universidad de Huelva (Campus del Carmen). Cuenta con experiencia académica y profesional en Derecho Internacional y de la Unión Europea en áreas como la gestión transfronteriza patrimonial y empresarial, o gestión de fondos financiados de la Unión Europea. Es miembro de la Asociación de antiguos alumnos del CEU de Derecho y del Colegio de Europa de Brujas, investigador del Instituto Euro-Latinoamericano para la Integración (IELEPI) bajo la supervisión del Prof. C. F. Molina del Pozo (Cátedra Jean Monnet de Derecho comunitario europeo). Domina a nivel trabajo y diplomado en inglés, francés, italiano, portugués y alemán.

✉ [empuerta@ceuandalucia.es](mailto:empuerta@ceuandalucia.es)

# Estilos de aprendizaje: dependencia e independencia de campo en el aula bilingüe y monolingüe de Educación Primaria

Learning styles: field dependence and independence in Education in the bilingual and monolingual Primary Education classroom settings

JOSÉ LUIS GÓMEZ RAMOS

Universidad de Castilla-La Mancha

 <https://orcid.org/0000-0003-3341-0033>

JAVIER RODRÍGUEZ TORRES

Universidad de Castilla-La Mancha

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

## RESUMEN

Aunque la consideración de los estilos de aprendizaje del alumnado es un aspecto relevante para una gran parte de los educadores de primaria, debido a los distintos autores expertos en el área, en ocasiones surge la incertidumbre sobre qué autor elegir para la detección de los distintos estilos de aprendizaje del alumnado. Con la finalidad de aportar luz a este asunto, este estudio presenta una breve revisión bibliográfica sobre un modelo sencillo y eficiente para la identificación de los estilos de aprendizaje más comunes encontrados en el aula bilingüe y monolingüe de educación primaria: dependencia e independencia de campo. El mayor conocimiento de tales factores de aprendizaje permitiría al docente elaborar un material didáctico mejor adaptado a las distintas formas de aprendizaje de su alumnado. Especialmente en la práctica de la enseñanza de la lengua inglesa en educación primaria, se hace necesario un modelo de instrucción lejos de la realización de actividades estandarizadas. Así, la idea de un conocimiento adecuado sobre los estilos de enseñanza y aprendizaje es construir modelos de enseñanza más eficientes fundamentados en el desarrollo personal, ritmo de aprendizaje, y modos de aprender del alumnado, lo que implica un conocimiento profundo de sus habilidades físicas, creativas, y preferencias de aprendizaje.

## ABSTRACT

Notwithstanding the consideration of students' learning styles is a relevant aspect for a vast portion of primary school educators; due to the various authors who are experts in the area, uncertainty sometimes arises about which author to choose to identify the different styles in students. Thus, this study presents a brief review of a mild and efficient model for identifying the most common learning styles found in the bilingual and monolingual classroom of primary education: field dependency and independency. The widened knowledge of such learning factors would allow teachers to develop didactic materials adapted to the different learning methods in pupils. Especially in teaching the English language in primary education, accurate instructional models are necessary, instead of the performance of standardized and routine activities. The idea of adequate knowledge about teaching and learning styles is to build more efficient instructional models based on the personal development of the students, which implies an in-depth understanding of their physical and creative abilities, and learning preferences.

Recibido: 21/03/21

Aceptado: 23/10/21

## PALABRAS CLAVES

Educación Primaria, Estilos de aprendizaje, Didáctica.

## KEYWORDS

Primary education; learning styles; didactics.



**Para citar este artículo:** Gómez Ramos, J. L. y Rodríguez Torres, J. (2021). Estilos de aprendizaje: dependencia e independencia de campo en el aula bilingüe y monolingüe de Educación Primaria. *EA, Escuela Abierta*, 24, 39-55. doi:10.29257/EA24.2021.03

## 1. INTRODUCCIÓN

La práctica de la enseñanza de la lengua inglesa en la educación primaria no se refiere solamente a los países de habla no anglosajona como España. En 1870, el Acto Elemental de Educación, celebrado en el Reino Unido y Gales, promulgaba un modelo formal de enseñanza de la lengua inglesa a los niños de entre cinco y doce años (Mitch, 2019). La instrucción de este modelo se basaba en la realización de actividades rutinarias y el uso de un currículum mecánico. Lejos de aquel modelo educativo, Protherough y Atkinson (1994) proponían una nueva forma de enseñanza de la lengua inglesa basada en el desarrollo personal y la formación del propio alumnado. La pretensión era fomentar las habilidades creativas de los estudiantes considerando los *estilos de enseñanza* del profesorado. Por su carácter positivo para el aprendizaje, este modelo de enseñanza de las lenguas que considera al alumno como el eje fundamental de su propio aprendizaje se mantiene en la actualidad (Wyse, Jones, Bradford y Wolpert, 2018).

Aunque en el párrafo anterior se revela que los estilos de enseñanza son relevantes para el aprendizaje del alumnado, consideramos que aún falta por resolver que la enseñanza de la teoría de los estilos de enseñanza y aprendizaje permee en la memoria más interna del profesorado en formación para, así, poder adaptar su docencia a la enorme variedad de alumnado que encontrará en las aulas de Primaria. Es decir, en la enseñanza de las lenguas extranjeras es importante considerar al alumnado como eje central de la enseñanza, así como reconocer la importancia del juego y la creatividad en la adquisición de nuevos conocimientos, pero igualmente importante es que los docentes identifiquen sus estilos de enseñanza para saber cómo estos influyen positiva o negativamente en el aprendizaje del alumnado. La educación no solo consiste en que el alumnado adquiera los aspectos intrínsecos de un idioma o un determinado contenido curricular, también se hace necesario *enseñar a aprender*.

Así, mediante esta revisión monográfica nos planteamos el objetivo de enfatizar (mediante estilos de enseñanza y aprendizaje) una enseñanza flexible, adaptada, personalizada, y menos rígida, para que el alumnado consiga alcanzar un mayor crecimiento personal enfatizando en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Pinsent, 2009) y dar respuesta a las demandas de aprendizaje reales que este mismo alumnado habrá de afrontar en el futuro (Davis y Parker, 1978; Creighton 1977). La pretensión del estudio no es dar respuesta a todas las teorías y autores sobre estilos de aprendizaje, sino focalizar la atención en un solo autor. Por la sencillez de manejo e interpretación de la prueba para la detección de los estilos de enseñanza y aprendizaje, así como por su carácter perceptual, en este estudio presentamos la importancia de los estilos de enseñanza y aprendizaje en el aula de primaria, la dependencia e independencia de campo y la prueba de medición, y los aspectos bibliográficos más relevantes sobre el autor de la teoría, Witkin.

## 2. HERMAN A. WITKIN Y SU MODELO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE

Aunque en psicología cognitiva existen numerosos autores especializados en el área de los estilos de aprendizaje (Coffield, et al., 2004), centraremos la bibliografía de este apartado en uno de los autores más relevantes cuya teoría y pruebas estandarizadas hemos considerado adecuadas para este estudio. Herman A. Witkin (1916–1979) nació en la ciudad de Nueva York, donde obtuvo su licenciatura en biología en el año 1935 (Universidad de Nueva York). Durante su época de estudiante, Witkin trabajó estrechamente con el psicólogo animal Theodore Christian Scheirla (1902–1968), uno de los pioneros en el estudio del comportamiento de las hormigas marabuntas en la zona del Canal de Panamá. Bajo la misma dirección de este psicólogo, Witkin realizó diversos experimentos sobre el comportamiento de ratas en laberintos para el trabajo de su tesis doctoral (Witkin y Schneirla, 1937).

En los años posteriores (1936–1939) Witkin realizó un máster y un doctorado en psicología, para continuar la investigación en *Swartmore College* (1939–1940). Posteriormente, desde el año 1940 al año 1952 se dedicó a la docencia como psicólogo en *Brooklyn College*, bajo el respaldo de Max Wertheimer (1880–1943). Durante este período Witkin estuvo igualmente en la marina, donde estudió la orientación de los pilotos de caza en condiciones de niebla. De este interesante estudio en los pilotos de caza surgiría el *Rod and Frame Test* (Witkin, 1948).

Anterior a la creación del Rod and Frame Test, en el año 1943, Witkin contrajo matrimonio con la genetista Evelyn Maisel, quien obtuvo la Medalla Nacional de las Ciencias en el año 2002 por su estudio sobre la mutación del ADN (Gitschier, 2012). Desde el año 1952 hasta el año 1971 Witkin trabajó en el centro médico de la Universidad del Estado de Nueva York para concluir su carrera en *Princeton, New Jersey*, en el Servicio General de Evaluación de la Educación. Fue en el año 1979 cuando Witkin falleció de una embolia cerebral. En el campo de los estilos de aprendizaje, este autor de referencia se reconoce principalmente por la creación de los dos estilos de aprendizaje abordados en este trabajo: dependencia de campo; independencia de campo (Farmaki et al., 2019).

### 3. ESTILOS DE APRENDIZAJE Y SU PRESENCIA EN EL AULA DE PRIMARIA

En este apartado abordaremos los distintos estilos de aprendizaje (dependencia e independencia de campo), el fundamento cognitivo y perceptivo subyacente a los mismos, y la forma en la cual estos intervienen en el razonamiento y la percepción de la información asimilada. Como comprobaremos más adelante, el origen y uso de estos estilos dista sustantivamente del empleo que actualmente se les concede. En el pasado, los estilos de aprendizaje poseían fundamentalmente una utilidad militar; mientras que actualmente el medio o entorno más empleado de aplicación de los mismos es el educativo (Okur y Bahar, 2010). Poco a poco de haber ido perfeccionándose con el tiempo, los *tests* o pruebas estandarizadas sobre estilos de aprendizaje son de enorme utilidad para docentes y discentes. En el primer caso, un docente que conoce los distintos estilos de aprendizaje de su alumnado (así como el suyo propio) es más eficiente diseñando, elaborando, e implementando la instrucción y la evaluación (Anderson y Adams, 1992). Para el alumnado, ser consciente de cómo se adquiere el aprendizaje le otorga una mayor autonomía y capacidad de manejo de la información (Jean y Simard, 2013) –aunque no necesariamente ha de poseer un impacto significativo en los aprendizajes (Cuevas, 2015).

Considerando lo anterior, una de las razones por las cuales seleccionamos la teoría de los estilos de aprendizaje y la prueba estandarizada Group Embedded Figures Test (GEFT) de Witkin en la presente revisión bibliográfica se debe a su enorme correlación y proximidad con la educación y los entornos educativos y con la Teoría de la Asimilación y el aprendizaje significativo de Ausubel (1968). Aunque durante el desarrollo histórico de su teoría Witkin (1948) adopta distintas posturas sobre el constructo que trataremos más adelante, *dependencia e independencia de campo*, la esencia conceptual del constructo abordado en el presente trabajo interpreta la complejidad de la estructura psicológica en los sujetos como un instrumento básico para la diferenciación e interpretación de la realidad.

Del mismo modo, la diferenciación progresiva y la reconciliación integradora de las cuales se hace eco Ausubel en su teoría mantienen una estrecha relación con la forma particular en la cual los aprendices ajustan (aplicando el grado de diferenciación adecuado) una cierta información que, posteriormente, influirá en su propio desarrollo y funcionamiento cognitivo (Witkin y Asch, 1948a). Del mismo modo que indican Ausubel et al. (1983), para Witkin (1978) el fenómeno de la diferenciación no se conforma como organismos aislados sino como entes interrelacionados y organizados jerárquicamente en la psique del aprendiz dependiente o independiente de campo.

Como indicamos anteriormente, el establecimiento de la teoría de Witkin pasa por distintas etapas a lo largo de la historia de su creación, de los diversos estilos cognitivos, de las técnicas empleadas, de los datos obtenidos, y de los resultados alcanzados.

Por ejemplo, en la etapa inicial del estudio sobre estilos cognitivos, Witkin se interesó por los aspectos del funcionamiento humano subyacentes a la personalidad. Para el autor, esta sería una de sus mayores contribuciones al ámbito científico, debido a su innovador estudio sobre la importancia visual en la verticalidad y dirección del espacio (Witkin y Asch, 1948b). Lo interesante de este estudio es que se descubrió que las indicaciones visuales y gravitacionales que adquieren los sujetos experimentales en la realización de una tarea determinada correlacionan significativamente con su propio estilo cognitivo. Así, el origen de los estilos cognitivos que nos ocupan, *dependencia de campo e independencia de campo*, procede de la orientación espacial en la resolución perceptual de conflictos basados en referentes externos.

#### 4. BASES CONCEPTUALES DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE

Los estilos de aprendizaje emanan del enfoque psicométrico de la psicología cognitiva, y consideran fundamentalmente el modo mediante el cual los sujetos identifican, abordan, y resuelven determinados problemas (Allport, 1937). En la educación primaria, los estilos de aprendizaje representarían la forma en la cual los aprendices adquieren y retienen la información a través de los distintos estímulos recibidos (Dunn et al., 1994). En este aspecto cabe destacar que los estilos de aprendizaje son distintos de las estrategias cognitivas, puesto que estas últimas implican el razonamiento metacognitivo del aprendiz (Hederich y Camargo, 2001). Contrariamente a las estrategias cognitivas, los estilos de aprendizaje se refieren a la forma en la cual el sujeto percibe los determinados eventos o conceptos que condicionan su aprendizaje (Hederich y Uribe, 2004). Así, los estilos de aprendizaje se refieren a las distintas formas de percepción, interpretación, recuerdo, almacenamiento, transformación, y aprendizaje que poseen los sujetos (Cairns y Cammock, 2002).

El proceso que experimenta la información desde que el aprendiz accede a ella se ve afectado por las distintas cualidades que caracterizan a cada individuo, donde aspectos como las emociones, el temperamento, la afectividad, la personalidad, la maduración física y cognitiva, las experiencias previas, y otros muchos factores intervendrán en la forma de procesar la información por cada aprendiz (Hederich y Camargo, 2001). Para Tennant (1988), la forma en la cual los aprendices interpretan la información se ve influenciada por otras causas individuales y familiares. Es por esta razón que Lewin (1951) manifiesta que los estilos de aprendizaje son, en cierto modo, una expresión de la personalidad mediante la cual los sujetos hacen uso de sus habilidades cognitivas. Así, el conjunto de reglas para la selección y organización de la información constituye el reflejo de su integración a través de los sentidos (Bandura, 1986).

#### 5. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL GROUP EMBEDDED FIGURES TEST

El término estilo cognitivo plantea distintos matices con el término estilos de aprendizaje, y designa los abordajes individuales para resolver problemas y recibir y recuperar información memorizada (Allport, 1937). Los estilos

cognitivos están definidos por rasgos estructurales con los que los seres humanos nacen; las estrategias cognitivas son formas de procesar la información. Los estilos cognitivos reflejan la forma en la cual una persona piensa; y las estrategias cognitivas reflejan los procesos utilizados por esa persona para responder a las demandas de una situación de aprendizaje en la que la información se presenta de diferentes formas. Desde su origen, los estilos cognitivos han sido trabajados por diversos autores, los cuales han establecido las distintas categorías y dimensiones que caracterizan a los mismos.

En el inicio de sus investigaciones sobre estilos cognitivos, Witkin (1949) elaboró un sistema de evaluación para medir la dependencia o independencia de campo en los sujetos. Este sistema se fundamentaba en cuatro tareas perceptuales, representadas brevemente a continuación y más en profundidad en los subsecuentes párrafos:

- *Rod and Frame Test* (RFT): En esta prueba los sujetos eran ubicados en una habitación completamente a oscuras donde tenían que ajustar verticalmente un tubo luminoso localizado dentro de una estructura cuadrada inclinada.
- *Body Adjustment Test* (BAT): En esta prueba los sujetos de estudio eran sentados en una silla desde donde habrían de ajustarse a la configuración inclinada de la habitación.
- *Embedded Figure Test* (EFT): En su origen la prueba consistía en, mediante la utilización de papel y lápiz, identificar figuras dentro de otras figuras.
- *Articulation of Body Concept* (ABC): En esta prueba el sujeto experimental realiza dos dibujos representando a un individuo al cual previamente se le ha asignado un valor y puntuación determinados.

La aplicación del RFT consistía en trasladar a una habitación completamente oscura a los sujetos experimentales. Dentro del cuarto había dos objetos luminosos, una barra fluorescente y un marco movable que rodeaba a la barra. Las puntuaciones otorgadas al mayor o menor acierto con el cual los sujetos experimentales realizaban la tarea se otorgaban en función de los grados de desvío de la verticalidad de la barra fluorescente con respecto al marco. Para la consecución de la tarea los sujetos disponían de ocho intentos. En los inicios de lo que actualmente conocemos como estilos de aprendizaje, Witkin (1949) descubrió que los sujetos independientes de campo tendían a visualizar la barra luminosa y el marco que la rodeaba como objetos independientes, y susceptibles de ser manipulados del mismo modo; mientras que los sujetos dependientes de campo tendían a ajustar únicamente la posición de la barra luminosa al marco que la rodeaba. Debido a ciertos factores relacionados con el diseño, esta investigación de Witkin fue de algún modo cuestionada por otros investigadores.

Uno de los factores criticados del RFT era que las mujeres en el experimento eran evaluadas por hombres. Para los autores que criticaban la prueba, este factor afectaría y condicionaría el comportamiento de las mujeres experimentales (Matlin, 1989). Esta crítica afectaría más tarde a los hallazgos iniciales de Witkin, quien afirmaba que las féminas eran más dependientes de campo que sus homónimos pertenecientes al género masculino. Contrariamente, Demick et al. (1990) descubrieron que no existían diferencias cuando el RFT era aplicado indistintamente por hombres o por mujeres. El mismo estudio fue aplicado más tarde por Demick y Harkins (1999), quienes descubrieron que durante la etapa de la adultez tampoco existían diferencias si la prueba se aplicaba indistintamente por sujetos de ambos sexos.

Aunque existía una relación entre ambas tareas (Oltman, 1968), el BAT se diseñó para comprobar el modo en el cual los sujetos determinaban su localización en el espacio, en lugar de determinar su posición respecto de objetos externos como la barra luminosa. En este experimento el participante se posicionaba en una silla ubicada en una

habitación pequeña. Una particularidad de esta prueba es que ambos, la habitación y la silla pueden ser modificados en cuanto a su grado de inclinación independientemente uno del otro. Así, cuando el sujeto experimental está posicionado, el investigador rota la posición de la silla y la habitación hacia una configuración previamente planificada. Será a partir de este momento cuando el sujeto experimental habrá de ajustar la silla a la posición de inicio. Para Witkin (1949), las diferencias individuales detectadas en ambas pruebas (BAT y RTF) no son significativas. Es decir, los sujetos dependientes de campo tendían a percibir la posición de su cuerpo como vertical cuando la silla estaba alineada con la habitación, a pesar de que la silla se encontraba en una posición de 35° fuera del eje vertical. Debido a la complejidad del RTF y el BAT (especialmente este último) se optó por descartarlos como método para la detección y la evaluación de la dependencia o independencia de campo.

En la historia del origen de las pruebas estandarizadas con más éxito en identificar los distintos estilos de aprendizaje desde las edades más tempranas está el *Embedded Figures Test* (EFT), antecesor del actualmente utilizado *Group Embedded Figures Test* (GEFT). El EFT posee su origen en una prueba anteriormente creada por Gottschaldt en 1926, la cual consistía en la resolución de problemas mediante ítems encajados en otros ítems. Aunque actualmente su aplicación se realiza principalmente en sujetos de edad escolar, el GEFT estaba destinado a los sujetos adultos y se dividía en tres secciones:

1. Sección práctica de siete problemas a resolver en dos minutos (Parte A).
2. Sección práctica de nueve problemas a resolver en cinco minutos (Parte B).
3. Sección práctica de nueve problemas a resolver en cinco minutos (Parte C).

Aunque en sus orígenes se entregaron multitud de pruebas que presentaban características y condiciones distintas, el GEFT es actualmente una de las pruebas más empleadas debido a su sencillez y facilidad de uso y administración. Del mismo modo, aunque desde la creación del EFT y el GEFT han transcurrido varios años existe una correlación significativa ( $p < .001$ ) entre ambas pruebas.

Para concluir esta breve historia del grupo de pruebas para la evaluación de los estilos de aprendizaje retomamos la prueba ABC. En esta prueba, los sujetos muestrales eran animados a dibujar dos figuras humanas. La primera era elegida libremente por el participante; mientras que en la segunda estos tendrían que dibujar a un sujeto del sexo opuesto a las figuras dibujadas anteriormente. El rango de puntuaciones era más amplio en las pruebas realizadas por adultos, respecto de las realizadas por los individuos en edad escolar. De forma general, la escala de puntuaciones se distribuía del siguiente modo en esta prueba:

- (5 puntos): Figura bien articulada que presenta formas bien definidas. Los detalles representados se ajustan a la forma real del cuerpo humano e incluyen detalles imaginativos.
- (4 puntos): Figura moderadamente articulada en la cual se descubren los roles a través de los detalles, las formas, la vestimenta, y la integración de las partes.
- (3 puntos): Figura que representa un nivel intermedio de articulación donde el sexo se intuye a través de las formas y el escaso nivel de integración de las partes.
- (2 puntos): Figura moderadamente primitiva y carente de características de diferenciación de las formas, además de su articulación. La identidad de la figura representa una cierta complejidad.

- (1 punto): Figura infantil y primitiva que muestra un bajo nivel de la forma y no manifiesta ningún signo de identidad sexual o rol sobre la misma.

La siguiente etapa histórica de los estilos cognitivos dependiente e independiente de campo emana de la etapa anterior, y se refiere a la enorme correlación entre la percepción de la verticalidad y la identificación de figuras dentro de otras figuras por los sujetos en diseños complejos. Para Witkin et al. (1954), las personas independientes de campo en términos visuales eran mejores que las dependientes de campo en la realización de tareas de localización y posicionamiento espacial de su propio cuerpo y en la identificación de figuras insertadas en otras figuras. De algún modo, este análisis perceptual asentaría los principios de una teoría de las diferencias individuales entre las personas. Más tarde, la independencia de campo se entendería como la capacidad que manifiestan los sujetos en su funcionamiento perceptual para realizar con más o menos éxito tareas de identificación de figuras incrustadas (Witkin et al., 1962). Uno de los descubrimientos más significativos de esta etapa manifiesta que determinados rasgos de la personalidad de los sujetos se revelan a través de la percepción.

En la siguiente etapa del desarrollo de la dependencia e independencia de campo en los sujetos aparecieron nuevos constructos que explicarían más en profundidad los estilos cognitivos. Uno de estos constructos concluía que las dimensiones cognitivas articuladas o globales que caracterizaban a cada individuo poseían gran influencia en el funcionamiento cognitivo de los mismos (Frank y Noble, 1985). Estos nuevos descubrimientos llevarían a identificar la correlación de las nuevas técnicas introducidas para explicar los datos y los estilos cognitivos. Por ejemplo, en esta etapa se detectó que existía una correlación entre la capacidad organizadora para la resolución de problemas y la independencia de campo. Este y otros descubrimientos en el área de los estilos de aprendizaje llevarían a Witkin et al. (1962) a reafirmar el constructo de la diferenciación psicológica, el cual sería posteriormente revisado y mejorado (Witkin et al., 1977). La idea fundamental de la estructura propuesta consistirá en demostrar que distintas de las correlaciones descubiertas anteriormente conforman un todo a través de varios dominios que reflejan una tendencia diferenciada de los sujetos en el ámbito biológico, social, y psicológico (Witkin et al., 1977).

En líneas generales, la teoría de la diferenciación de Witkin (1978) señala que con el desarrollo creciente de los sujetos existe una separación general de las partes del todo de manera que una parte no es influenciada ni dominada por otras ubicadas en la parte más baja de la pirámide jerarquizada. Esta afirmación lleva a interpretar a este autor desde dos perspectivas diferenciadas del estudio de la personalidad. En la primera se aprecian los estudios de la personalidad a un nivel psicológico, en el cual se definen las diferencias individuales; en la segunda se aprecian los estudios de la personalidad a través de la percepción de los sujetos. En esta segunda apreciación la diferenciación se sucede desde el aspecto biológico, psicológico, y sociocultural del ser humano. Separar cada uno de estos factores es, para Witkin (1978), la manifestación entre las diferencias observables relativas a los sujetos dependientes/independientes de campo. Por ejemplo, los sujetos dependientes de campo socializan más que los independientes de campo; y estos últimos poseen un mayor control de la personalidad que los primeros.

La etapa histórica más reciente de los estilos de aprendizaje se caracteriza por presentar un mayor refinamiento en la presentación de los estudios sobre dependencia e independencia de campo. En el volumen publicado por Witkin y Goodenough (1981) *Cognitive Styles, Essence and Origins: Field Dependence and Field Independence*, los autores revelan la experiencia acumulada a lo largo de los años. Tal experiencia revelará y fundamentará aspectos ya conocidos, tales como la correlación entre la orientación perceptiva y el sistema vestibular (Bischof, 1974). En esta última etapa también se refina el estudio de la ilusión óculo-giratoria (*oculogyral ilusión*), hacia la cual los individuos dependientes de campo manifiestan una menor susceptibilidad (Witkin y Goodenough, 1981). El hecho de que los observadores en un experimento aprecien el movimiento aparente de un objeto que permanece fijo

respecto de la posición del sujeto lleva a Witkin a considerar la importancia de los estímulos visuales y vestibulares en la resolución de conflictos perceptuales. Estos y otros descubrimientos desde la aparición de la dependencia y la independencia de campo llevan a redefinir el concepto desde una percepción interna y externa al sujeto expresadas en forma de percepción vertical y de funcionamiento social.

Como conclusión a este apartado podemos indicar que los constructos actuales sobre dependencia e independencia de campo han mantenido siempre un criterio estable relacionado con la percepción. A este factor se han subordinado otros tantos factores cognitivos que han ayudado a detectar las fortalezas y debilidades en los individuos dependientes o independientes de campo. Así, en los apartados uno y dos a continuación mostramos algunas de las correlaciones más significativas de la dependencia o independencia de campo:

### 1. Correlación con la dependencia de campo

- Conocer y ser conocido por más personas
- Mayor sensibilidad por las relaciones sociales
- Elevado nivel de contacto visual
- Recuerdo de caras y nombres
- Extroversión en la interacción con otros
- Descripción general de las personas en términos positivos
- Tendencia a confiar en los otros para la guía
- Experimentación de vergüenza en lugar de culpa
- Negación o represión como mecanismo de autodefensa
- Inestabilidad en la toma de decisiones
- Preferencia por el juego social durante la infancia
- Conformidad y dependencia ante patrones de autoridad
- Ocupación laboral de ayuda a otros

### 2. Correlación con la independencia de campo

- Resolución de problemas complejos y constatación de hipótesis
- Elevada capacidad para ajustar imágenes distorsionadas
- Realización de tareas que requieren procedimientos no convencionales
- Descripción general de las personas en términos negativos
- Experimentación de culpa en lugar de vergüenza
- Uso del intelecto como mecanismo de autodefensa

- En casos extremos, comportamiento autista
- Preferencia por el juego individual durante la infancia
- Patrones de socialización autónomos e independientes
- Ocupación laboral especializada

## 6. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN SOBRE ESTILOS DE APRENDIZAJE EN PRIMARIA

Como se aprecia en la literatura referente a los estilos de aprendizaje, existen numerosas definiciones del concepto que van desde los patrones del procesamiento de la información (DeCecco y Crawford, 1974) hasta la selección concreta o abstracta por los sujetos en la realización de tareas y rutinas de pensamiento (Kolb, 1978). Saber que existen distintas formas de aprender y enseñar representa un factor relevante en el aula de primaria. El anterior factor serviría para conocer que el alumnado que manifiesta un comportamiento impulsivo podría ser más reflexivo si el docente igualmente es más reflexivo (Kagan, 1966). Del mismo modo, cuando el docente opera de un modo abstracto los niveles de abstracción del alumnado son susceptibles de ser más complejos (Hunt, 1971). Para cualquier docente, conocer los distintos estilos de aprendizaje constituye un instrumento verdaderamente útil en el aula, ya que mediante la provisión de un estilo de enseñanza adaptado al alumnado puede hacer que este autorregule su aprendizaje (Farr, 1971). El buen soporte académico por parte del maestro puede hacer que el alumnado sea capaz de predecir su propio estilo de aprendizaje (Vinton, 1972).

De las investigaciones realizadas en la etapa educativa primaria se ha descubierto que los sujetos más jóvenes tienden a ser más globales en el aprendizaje, es decir, más dependientes de campo (Sinatra Stahl-Gemakem, 1983). Sobre la dependencia o independencia de campo en los estudiantes de primaria, Palacios y Carretero (1982) interpretan la dependencia de campo como un factor negativo; mientras que vinculan la independencia de campo a un mayor éxito académico en los aprendices. Para otros autores en la misma línea de estudio, estas diferencias del aprendizaje entre los sujetos son debidas al modo en el cual la información es recibida, organizada, e interpretada (Zaslavsky, 1994). Considerando que el éxito o fracaso académico del aprendiz depende en parte de la forma en la cual la información le es presentada (Ausubel et al., 1983), es necesario construir un sistema educativo fundamentado en los estilos de aprendizaje (Davis, 1993) para, mediante el control de estas variables de aula, construir un proceso de enseñanza y aprendizaje más eficiente en la etapa educativa primaria (Kolb, 1984). Además de considerar el ambiente de aprendizaje, el adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje ha de ser meticulosamente diseñado por los docentes teniendo en cuenta los estilos cognitivos del alumnado (Brandt, 1990).

Aunque no descartamos la opción del aprendizaje por descubrimiento guiado, en todo proceso de enseñanza el docente ha de conocer qué estilos caracterizan a su alumnado y estructurar la información presentada de manera que facilite la correcta adquisición del aprendizaje en el mismo (Ashcraft, 1995). Considerando que la guía es más que el mero hecho de indicar la dirección al aprendiz, Felder et al. (2002) consideran que un diseño instruccional adecuado conlleva el mayor éxito académico de los aprendices. Se cree que uno de los condicionantes de los estilos de aprendizaje es causado por el estado de ansiedad que presentan algunos sujetos en el aula, lo que ocasiona gran parte de estas diferencias individuales (Long, 2000). Una de las situaciones más comunes de estrés en el aula por los estudiantes está vinculada al hecho de ofrecer respuestas inadecuadas y ser juzgado en consecuencia por los pares/iguales o el maestro (Woolford y McDougall, 1998). Del mismo modo que los estados de tensión poseen in-

fluencia sobre los estilos de aprendizaje, los estados de relajación o indefensión aprendida tienen el mismo efecto negativo en el propio aprendizaje por los sujetos (Zeidner, 1998).

Sea como fuere, la mayoría de los autores que aplican los estilos de aprendizaje en la educación coinciden en que estos son necesarios para interpretar las diferencias entre los escolares y el rendimiento académico de los mismos. Una de las pruebas más utilizadas en las aulas por su sencillez y fiabilidad para detectar tales diferencias es el GEFT (Witkin et al., 1971). Del mismo modo que la prueba de inteligencia Factor “g” de Cattell, el GEFT es una prueba *no verbal*. La especial utilidad que poseen estas pruebas aplicadas en sujetos *pseudo*-bilingües es que estos no han de demostrar una competencia lingüística verbalizada (Mshelua y Lapidus, 1990). La única manifestación verbalizada durante la aplicación de la prueba estaría relacionada con las dudas que pudiesen surgir en el transcurso de la explicación de las instrucciones de la misma. Así, las diferencias culturales y otras más a las cuales aluden los expertos de los programas bilingües se verían reducidas de manera sustancial en estas pruebas (Alptekin y Atakan, 1990).

En el aprendizaje de lenguas como en la realización de pruebas sobre estilos de aprendizaje las diferencias sociales y culturales son factores a considerar (Wang et al., 2003). En estudios realizados sobre la aplicación del GEFT en diferentes etnias pudo comprobarse que estas obtenían igualmente puntuaciones distintas, llegando a la conclusión de que los estilos de aprendizaje quedan igualmente condicionados por la tradición social (Nedd y Gruenfeld, 1976). En la misma línea de estudio Alvi et al. (1986) concluyeron que los estudiantes paquistaníes mostraban un comportamiento más dependiente de campo que sus homónimos canadienses. Otros estudios demostraron igualmente que los participantes alemanes y estadounidenses eran más independientes de campo que otros rusos y malasios en la misma muestra (Kuhnen et al., 2001). Un factor en el cual parecen coincidir estos estudios es que, independientemente del entorno cultural y social, los sujetos del género femenino y masculino obtienen puntuaciones similares en las pruebas realizadas (Mshelua y Lapidus, 1990).

Otro aspecto que influiría en el desarrollo y los estilos de aprendizaje que poseen los sujetos de primaria es el entorno y la estructuración familiar (Mehryar y Tashakkori, 1984). En un estudio realizado por Martínez y Norman (1984) se pudo identificar una correlación entre las familias y los aprendices dependientes e independientes de campo. Los sujetos cuyas familias poseían un nivel de estudios bajo se mostraban más dependientes de campo; mientras que aquellos sujetos cuyas familias poseían estudios universitarios se mostraban más independientes de campo. Para comprobar la influencia del estatus social y de las familias Cakan (2003) realizó un estudio tomando una muestra de 206 sujetos pertenecientes a varias escuelas primarias de Ankara, Turquía. Las escuelas del estudio pertenecían a tres áreas socioeconómicas distintas: baja, media, y alta. Así, los resultados del análisis sobre las puntuaciones obtenidas del GEFT por los sujetos de ambos sexos no mostraron diferencias significativas (Sección 2:  $t = 0.81, p > .05$ . Sección 3:  $t = -1.38, p > .05$ ); mientras que la educación de los padres sí parecía determinar el tipo de estilo de aprendizaje de los aprendices (Nivel educativo bajo: un único sujeto muestral. Nivel educativo medio:  $F = 12.0, p < .01$ . Nivel educativo alto:  $F = 3.20, p < .05$ ).

Sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras y estilos de aprendizaje, Genesee y Hamayan (1980) realizaron un estudio sobre inmersión lingüística en Canadá mediante el cual descubrieron que existe una correlación positiva entre el rendimiento académico y la independencia de campo. Este estudio se aplicó a estudiantes de educación primaria anglohablantes dentro de un programa de inmersión lingüística en francés. Resultados parecidos a los obtenidos de este estudio fueron obtenidos en otros estudios de similares características (Naiman et al., 1978). Respecto del bilingüismo inglés-español Hansen y Stansfield (1981) observaron que existe una mayor adquisición de la competencia lingüística en los sujetos independientes de campo, los cuales también obtienen mayor puntuación en las pruebas de lengua extranjera (Hansen-Strain, 1987). Debido a la correlación entre la independencia

de campo y el aprendizaje de lenguas extranjeras Brown (1987) opina que el docente ha de saber interpretar y reconocer los estilos de aprendizaje para ofrecer una mayor tutorización a aquellos aprendices dependientes de campo. No obstante, aunque los estilos de aprendizaje poseen una enorme importancia en las aulas, existen generalizaciones aplicables a la mayoría de los individuos dependientes e independientes de campo (Witkin y Goode-nough, 1981), como:

- Existen diferencias individuales entre los sujetos dependientes e independientes de campo que se prolongan por amplios períodos temporales.
- Desde un punto de vista ontogenético (desarrollo del individuo de la infancia a la madurez), existen cambios desde la dependencia de campo a la independencia de campo. Cuando el sujeto entra en la etapa de edad avanzada, el cambio se revierte.
- Los sujetos del género masculino son, generalmente, más independientes de campo que los sujetos del género femenino.
- En la independencia de campo, los sujetos generalmente emplean mecanismos de control estructurados y especializados basados en el intelecto como elementos de autodefensa; mientras que en la dependencia de campo los sujetos hacen uso de otros mecanismos basados en la negación y la represión.
- En ambos extremos, el exceso de dependencia o independencia de campo se consideran estados patológicos (trastornos de la personalidad, tendencias autistas...).
- Las personas dependientes de campo están más orientadas socialmente, son más proclives a realizar tareas en contacto con otras personas, y son extrovertidas en las relaciones interpersonales.
- Las personas independientes de campo no muestran un elevado interés hacia otras personas, y muestran una distancia física y emocional hacia ellas.
- El sedentarismo está más asociado a la dependencia de campo; mientras que la actividad se asocia más a la independencia de campo.
- El valor de los estilos cognitivos es relativo, ya que estos son beneficiosos o perjudiciales para el sujeto dependiendo del valor adaptativo que representan para el éxito o fracaso del individuo ante la resolución de un problema o situación. Es decir, el valor de los estilos cognitivos depende del contexto en el cual se desarrollan.

## 7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Aunque los estilos de aprendizaje se refieren al modo en el cual los individuos emplean patrones para adquirir y procesar la información de manera natural, Fleming y Mills (1992) identifican otros tipos de estilos de aprendizaje que otorgan una mayor concreción al conjunto manifestado hasta ahora. Los tipos de estilos propuestos por los autores hacen referencia a las características y capacidades visuales, auditivas, táctiles, y lectoescritoras de los aprendices. Así, las *preferencias visuales* se referirían al modo de aprender mediante la visualización y la observación. Las *preferencias auditivas* del aprendiz se corresponderían con la forma en la cual este otorga un mayor valor a los factores orales y auditivos para el aprendizaje. Las *preferencias lectoescritoras* hacen referencia al modo mediante el cual los sujetos utilizando el diccionario, el libro de texto, u otro tipo de soporte escrito adquieren

conocimiento. Las *preferencias táctiles* o de la cinestesia se refieren al modo mediante el cual a través de proyectos o actividades similares los sujetos aprenden manipulando determinados objetos y situaciones. Aunque estos autores muestran los estilos de aprendizaje de forma separada también aceptan la figura del aprendiz multimodal, el cual adquiere el nuevo conocimiento mediante diversas formas. A pesar de los distintos modelos existentes sobre estilos de aprendizaje, Witkin (1967) contempla fundamentalmente dos conjuntos principales de sujetos dependientes o independientes de campo. Para este autor, los estilos cognitivos adquieren un carácter perceptual y de las actividades cognitivas. Aquí, la dependencia e independencia de campo adquieren una dimensión psicológica que describe las diferencias individuales en la percepción espacial, además del modo en que los sujetos toman decisiones desde la perspectiva del campo visual (cinestesia). Es decir, la dependencia o independencia de campo describe las diferencias entre las formas de percibir y estructurar la información por los sujetos (Witkin, 1967), donde la dependencia de campo es caracterizada por una *percepción global* del aprendiz y la independencia de campo por una *percepción articulada*.

En la percepción global que caracteriza a los individuos dependientes de campo, los ítems de la prueba estandarizada no son claramente identificados y diferenciados de entre las figuras en las cuales se encuentran incluidos; mientras que en la percepción articulada que caracteriza a los individuos independientes de campo, los ítems sí son claramente identificados y diferenciados por los sujetos de entre las figuras en las cuales se encuentran incluidos. Para Witkin et al. (1962) los sujetos que, mediante impulsos visuales, son incapaces de extraer fácilmente las figuras dentro de otras figuras son dependientes de campo; mientras que aquellos que, mediante impulsos corporales, son capaces de identificar y extraer los objetos o figuras inmersos en otras figuras son identificados como independientes de campo. Para estos autores, las percepciones por los sujetos dependientes o independientes de campo aparecen también reflejadas en determinados aspectos de la personalidad. Por ejemplo, los aprendices dependientes de campo generalmente muestran un concepto muy global de su cuerpo, un sentido muy limitado de una identidad separada, y una sensibilidad inusual hacia el entorno que les rodea. Ausubel et al. (1983) denominan a estos sujetos “satelizadores”. Por el contrario, los aprendices independientes de campo manifiestan un concepto muy articulado de su cuerpo, un amplio sentido de identidad separada, y una gran habilidad para la realización de tareas analíticas (Witkin et al., 1962). Para Ausubel et al. (1983), estos sujetos serían “no satelizadores”. En conclusión, aunque los descubrimientos de Witkin y Ausubel son distintos también se encuentran en consonancia. Por ejemplo, el alumno que (hipotéticamente) sateliza alrededor del docente de una determinada asignatura sería aquel que necesita la ayuda o guía del experto (dependiente de campo); y el alumno que no sateliza alrededor del docente sería aquel que, generalmente, realizaría las tareas de aula de manera autónoma (independiente de campo).

## 8. REFERENCIAS

- Allport, G. W. (1937). The functional autonomy of motives. *The American Journal of Psychology*, 50(1/4), 141–156. <https://doi.org/10.2307/1416626>
- Alptekin, C. y Atakan, S. (1990). Field dependence-independence and hemisphericity as variables in L2 achievement. *Second Language Research*, 6(2), 35–149. <https://doi.org/10.1177/026765839000600203>
- Alvi, S. A., Khan, S. B., Vegeris, S. L. y Ansari, Z. A. (1986). A Cross-Cultural Study of Psychological Differentiation. *International Journal of Psychology*, 21(1-4), 659–670. <https://doi.org/10.1080/00207598608247612>

- Anderson, J. A. y Adams, M. (1992). Acknowledging the learning styles of diverse student populations: Implications for instructional design. *New Directions for Teaching and Learning*, 1992(49), 19–33. <https://doi.org/10.1002/tl.37219924904>
- Ashcraft, M. H. (1995). Cognitive psychology and simple arithmetic: A review and summary of new directions. In B. Butterworth (Ed.), *Mathematical Cognition* (pp. 3–34). East Sussex, UK: Psychology Press.
- Ausubel, D. P., Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo* [Educational psychology: A cognitive view] (2nd ed., reprint 2010). Trillas.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bischof N. (1974). Optic-Vestibular Orientation to the Vertical. En H. H. Kornhuber (Ed.) *Vestibular System Part 2: Psychophysics, Applied Aspects and General Interpretations*. Handbook of Sensory Physiology, Vol. 6/2. Springer, Berlin, Heidelberg. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-65920-1\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-642-65920-1_2)
- Brandt, R. (1990). On learning styles: A conversation with Pat Guild. *Educational Leadership*, 48(2), 10–13.
- Brown, H. D. (1987). *Principles of language learning and teaching*. Prentice Hall. <https://doi.org/10.3138/cmlr.44.1.181>
- Cairns, E. y Cammock, J. (2002). *MFF-20. Test de emparejamiento de figuras conocidas 20* [MFF-20. Matching Familiar Figures Test]. TEA Ediciones.
- Cakan, M. (2003). Cross-cultural aspects of the Group Embedded Figures Test: Norms for Turkish eight graders. *Perceptual and Motor Skills*, 97(2), 499–509. <https://doi.org/10.2466/pms.2003.97.2.499>
- Coffield, F, Moseley, D, Hall, E. y Ecclestone, K. (2004). *Learning styles and pedagogy in post-16 learning: a systematic and critical review*. Learning & Skills Research Centre. <http://hdl.voced.edu.au/10707/69027>
- Creighton, W. B. (1977). The Bullock report: The coming of the age of democracy. *British Journal of Law and Society*, 4(1), 1–17. <https://doi.org/10.2307/1409733>
- Cuevas, J. (2015). Is learning styles-based instruction effective? A comprehensive analysis of recent research on learning styles. *Theory and Research in Education*, 13(3), 308–333. <https://doi.org/10.1177/1477878515606621>
- Davis, B. G. (1993). *Tools for teaching*. Jossey-Bass.
- Davis, F. R. y Parker, R. P. (1978). *Teaching for literacy: reflections on the Bullock report*. Ward Lock.
- Demick J., Raymond, N. y Wapner, S. (1990). Gender of subject, gender of experimenter, field dependence-independence, and moral reasoning. *Paper presented at the Eastern Psychological Association Annual Meeting*. Philadelphia, PA.
- DeCecco, J. P. y Crawford, W. R. (1974). *The psychology of learning and instruction: Educational psychology*. Englewood Prentice-Hall.
- Demick, J. y Harkins, D. (1999). Cognitive style and driving skills in adulthood: Implications for licensing of older adults. *International Association of Traffic Science and Safety Research*, 23(1), 1–16.
- Dunn, R. S., Dunn, K. J. y Perrin, J. (1994). *Teaching young children through their individual learning styles: Practical approaches for grades K-2*. Allyn & Bacon.

- Farmaki, C., Sakkalis, V., Loesche, F. y Nisiforou E. A. (2019). Assessing Field Dependence–Independence Cognitive Abilities Through EEG-Based Bistable Perception Processing. *Front. Hum. Neurosci.*, 13(345). <https://doi.org/10.3389/fnhum.2019.00345>
- Farr, B. J. (1971). *Individual differences in learning: Predicting one's more effective learning modality*. Unpublished Doctoral Dissertation, Catholic University of America.
- Felder, R. M., Felder G. N. y Dietz, E. J. (2002). The effects of personality type on engineering student performance and attitudes. *Journal of Engineering Education*, 91(1), 3–17. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2002.tb00667.x>
- Fleming, N. D. y Mills, C. (1992). Helping Students Understand How They Learn. *The Teaching Professor*, 7(4). Magma Publications.
- Frank, B. M. y Noble, J. P. (1985). Field dependence-independence and cognitive restructuring. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(5), 1129–1135.
- Genesee, F., y Hamayan, E. (1980). Individual differences in second language learning. *Applied Psycholinguistics*, 1(1), 95–110. <https://doi.org/10.1017/S0142716400000758>
- Gitschier, J. (2012). It Was Heaven: An Interview with Evelyn Witkin. *PLoS Genetics*, 8(10), e1003009. <https://doi.org/10.1371/journal.pgen.1003009>
- Hansen, J. y Stansfield, C. (1981). The relationship of field dependent-independent cognitive styles to foreign language achievement. *Language Learning*, 31(2), 349–367. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1981.tb01389.x>
- Hansen-Strain, L. (1987). Cognitive style and first language background in second language test performance. *TESOL Quarterly*, 21(3), 565–569. <https://doi.org/10.2307/3586505>
- Hederich, C. M. y Camargo, Á. (2001). *Estilos cognitivos en el contexto escolar* [Cognitive styles in the school context]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Hederich, C. M. y Uribe, A. C. (2004). *Logro educativo y estilo cognitivo en Colombia* [Educational achievement and cognitive style in Colombia]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Hunt, D. E. (1971). *Matching models in education: The coordination of teaching methods with student characteristics*. Ontario Institute for Studies in Education.
- Jean, G. y Simard, D. (2013). Deductive versus inductive grammar instruction: Investigating possible relationships between gains, preferences and learning styles. *System*, 41(4), 1023–1042. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.10.008>
- Kagan, J. (1966). Reflection-impulsivity and reading ability in primary grade children. *Journal of Abnormal Psychology*, 71(1), 17–24.
- Kolb, D. A. (1978). *Learning style technical manual*. McBer & Co.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Kuhnen, U., Hannover, B., Roeder, U., Shah, A. A., Schubert, B., Upmeyer, A. y Zakarla, S. (2001). Cross-cultural variations in identifying embedded figures: Comparisons from the United States, Germany, Russia, and Malaysia. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(3), 365–371. <https://doi.org/10.1177/0022022101032003007>

- Lewin, K. (1951). Field Theory in Social Science: Selected Theoretical Papers. *American Journal of Sociology*, 57(1), 86–87. <https://doi.org/10.1086/220867>
- Long, M. (2000). *Psychology of education*. Routledge Falmer.
- Martínez, R. y Norman, R. D. (1984). Effects of acculturation on field independence among Chicano children. *Hispanic Journal of Behavioural Sciences*, 6(2), 113–126. <https://doi.org/10.1177/07399863840062003>
- Matlin, M. (1989). *Cognition* (2nd ed.). Holt, Rinehart, & Winston.
- Mehryar, A. H. y Tashakkori, A. (1984). A father's education as a determinant of the socio-economic and cultural characteristics of families in a sample of Iranian adolescents. *Sociological Inquiry*, 54(1), 62–71. <https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.1984.tb00045.x>
- Mitch D. (2019). The Elementary Education Act of 1870: Landmark or Transition? En Westberg, J. Boser, L. e I. Brühwiler (Eds.). *School Acts and the Rise of Mass Schooling* (pp. 301–324). Palgrave Macmillan, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-13570-6\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-030-13570-6_13)
- Mshelua, A. Y. y Lapidus L. B. (1990). Depth picture perception in relation to cognitive style and training in nonwestern children. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 21(4), 414–433. <https://doi.org/10.1177/0022022190214002>
- Naiman, N., Frochlich, M., Stern, H. y Todesco, A. (1978). *The good language learner*. Ontario Institute for Studies in Education.
- Nedd, A. N. y Gruenfeld, L. W. (1976). Field-dependence-independence and social traditionalism: A comparison of ethnic subcultures of Trinidad. *International Journal of Psychology*, 11, 23–41. <https://doi.org/10.1080/00207597608247345>
- Okur, M. y Bahar, H. H. (2010). Learning styles of primary education prospective mathematics teachers; states of trait-anxiety and academic success. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3632–3637. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.565>
- Oltman, P. K. (1968). A portable rod-and-frame apparatus. *Perceptual and Motor Skills*, 26(2), 503–506. <https://doi.org/10.2466/pms.1968.26.2.503>
- Palacios, J. y Carretero, M. (1982). Educational implications of cognitive styles. *Journal for the Study of Education and Development*, 5(18), 83–106. <https://doi.org/10.1080/02103702.1982.10821938>
- Pinsent, P. (2009). From copying to creation: the teaching of writing before the 1980s. En J. Graham y A. Kelly (Eds.), *Writing Under Control*. David Fulton.
- Protherough, R. y Atkinson, J. (1994). Shaping the image of an English teacher. En S. Brindley (Ed.), *Teaching English* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003071396>
- Sinatra, R. y Stahl-Gemake, J. (1983). *Using the Right Brain in Language Arts*. Charles C. Thomas.
- Tennant, M. (1988). *Psychology and adult learning*. Routledge.
- Vinton, J. (1972). *The relationship among life style, task, and structure in university classrooms*. Unpublished doctoral dissertation, Case Western Reserve University.
- Wang, L. J., Wang, X. y Ren, M. Z. (2003). Field-dependent-independent cognitive style in solving dynamics problems. *Psychological Reports*, 92(3), 867–880. <https://doi.org/10.2466/pr0.2003.92.3.867>

- Wyse, D., Jones, R., Bradford, H. y Wolpert, M.A. (2018). *Teaching English, Language and Literacy* (4th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315272009>
- Witkin, H. A. y Asch, S. E. (1948a). Studies in space orientation. III. Perception of the upright in the absence of a visual field. *Journal of Experimental Psychology*, 38, 603–614. <https://doi.org/10.1037/h0055372>
- Witkin, H. A. y Asch, S. E. (1948b). Studies in space orientation. IV. Further experience on perception of the upright with displaced visual fields. *Journal of Experimental Psychology*, 38, 762–782. <https://doi.org/10.1037/h0053671>
- Witkin, H. A. (1948). *The effect of training and structural aids on performance in three tests of space orientation*. Report No. 80. Washington, DC: Division of Research, Civil Aeronautics Administration.
- Witkin, H. A. (1949). Perception of body position and of the position of the visual field. *Psychological Monographs*, 63(32), 1–46. <https://doi.org/10.1037/h0093613>
- Witkin, H. A. (1967). A Cognitive-Style Approach to Cross-Cultural Research. *International Journal of Psychology*, 2(4), 233–250. <https://doi.org/10.1080/00207596708247220>
- Witkin, H. A. (1978). *Cognitive styles in personal and cultural adaptation*. Clack University Press.
- Witkin, H. A. y Goodenough, D. R. (1981). *Cognitive styles: Essence and origins. Field dependence and field independence*. International University Press, Inc.
- Witkin, H. A., Oltman, P. K., Raskin, E. y Karp, S. A. (1971). *A manual for the Embedded Figures Test*. Consulting Psychologists Press.
- Witkin, H. A., Dyk, R. B., Faterson, H. F., Goodenough, D. R. y Karp, S. A. (1962). *Psychological differentiation: Studies in development*. Wiley.
- Witkin, H. A., Goodenough, D.R. y Oltman, P. K. (1977). Psychological Differentiation: Current Status. *ETS Research Bulletin Series*, 1–44. <http://dx.doi.org/10.1002/j.2333-8504.1977.tb01142.x>
- Witkin, H. A., Lewis, H. B., Hertzman, M., Machover, K., Meissner, P. B. y Wapner, S. (1954). *Personality through perception: An experimental and clinical study*. Harper.
- Witkin, H. A. y Schneirla, T. C. (1937). Initial maze behavior as a function of maze design. *Journal of Comparative Psychology*, 23(2), 275–304. <https://doi.org/10.1037/h0063204>
- Woolford, H. y McDougall, H. (1998). *The teacher as a role model: The effects of teacher gender on boys' vs girls' reading attainment*. University of Wales.
- Zaslavsky, C. (1994). *Fear of math: how to get over it and get on with your life*. Rutgers University Press.
- Zeidner, M. (1998). *Perspectives on individual differences. Test anxiety: The state of the art*. Plenum Press.

## INFORMACIÓN SOBRE LOS AUTORES

**José Luis Gómez Ramos** es doctor en Educación por la Universidad de Castilla-La Mancha y profesor asociado en la misma. Actualmente participa en diversos proyectos y colabora con distintos grupos de investigación. Su línea de interés se centra en los aspectos vinculados a los procesos de enseñanza y aprendizaje, la educación primaria bilingüe, y la formación del profesorado en el diseño y la instrucción AICLE.

✉ [joseLuis.gomez@uclm.es](mailto:joseLuis.gomez@uclm.es)

**Javier Rodríguez Torres.** Doctor en Pedagogía por la Universidad de Alcalá (España) en la línea de formación del profesorado y TIC. Además de maestro de Educación Infantil y Primaria con varias especialidades, realizó Máster de Psicología Escolar en la Universidad Complutense de Madrid. Miembro del Grupo de Investigación CIBERIMAGINARIO-UCLM. En la actualidad es coordinador del Máster de Secundaria en el Campus de Toledo, y director de varios posgrados. Las líneas de investigación, con respecto a las TIC, son su integración curricular, las diferencias de género en su inclusión y currículo, los discursos de poder –saber que se generan en el uso y aplicación de las tecnologías. Ha obtenido premios nacionales y regionales a la innovación educativa. Cuenta con unos 35 artículos indexados, más de 30 capítulos de libros y más de una decena de libros como autor, compilador o coordinador.

✉ [Javier.RTorres@uclm.es](mailto:Javier.RTorres@uclm.es)



# Re-conectando: el adulto mayor y el archivo fotográfico digital como patrimonio y recurso didáctico

Re-Connecting: Senior citizens and digital photographic archives as cultural heritage and educational resource

ELENA MONTEJO PALACIOS

Universidad de Jaén

 <https://orcid.org/0000-0003-2310-4593>

## RESUMEN

La presente propuesta de intervención pretende emplear el patrimonio fotográfico contenido en los archivos digitales como herramienta educativa para la población adulta mayor de áreas rurales como parte, tanto de un proceso de envejecimiento activo como de su derecho de acceso a la cultura. A través de la creación de talleres destinados a este segmento de la población se pretende ayudar a aminorar la brecha digital existente, al tiempo que se brindan oportunidades para el intercambio intergeneracional, estimulando la cohesión en la comunidad y enriqueciendo la vida social de las personas mayores. Con ello, se pretende ayudar a equilibrar las desigualdades establecidas en las áreas rurales, donde la población adulta mayor se encuentra en la periferia de las acciones relacionadas con las nuevas tecnologías. Estas acciones, al posibilitar el enriquecimiento de la vida social de las personas mayores ayudan a contrarrestar el riesgo de aislamiento social.

## ABSTRACT

This proposal for action aims to use the photographic heritage held in digital archives as an educational tool for the older population in rural areas as part of both an active ageing process and their cultural rights. Through the creation of workshops aimed at this segment of the society, we intended to help bridge the existing digital gap while providing opportunities for intergenerational exchange, stimulating community cohesion and enriching the social life of older people in these areas. At the same time, we aim to help to balance the inequalities present in rural areas, where the elderly population is often on the periphery of actions related to new technologies. These actions make possible to enrich the social life of the elderly, counteracting the risk of social isolation and feeling of loneliness.

Recibido: 19/07/21

Aceptado: 07/11/21

## PALABRAS CLAVES

Archivos fotográfico,  
Educación adultos, Patrimonio,  
Nuevas tecnologías,  
Envejecimiento activo

## KEYWORDS

Photographic archives, Senior  
education, Cultural heritage,  
New technologies, Active  
ageing.



**Para citar este artículo:** Montejo Palacios, E. (2021). Re-conectando: el adulto mayor y el archivo fotográfico digital como patrimonio y recurso didáctico. *EA, Escuela Abierta*, 24, 57-74. doi:10.29257/EA24.2021.04

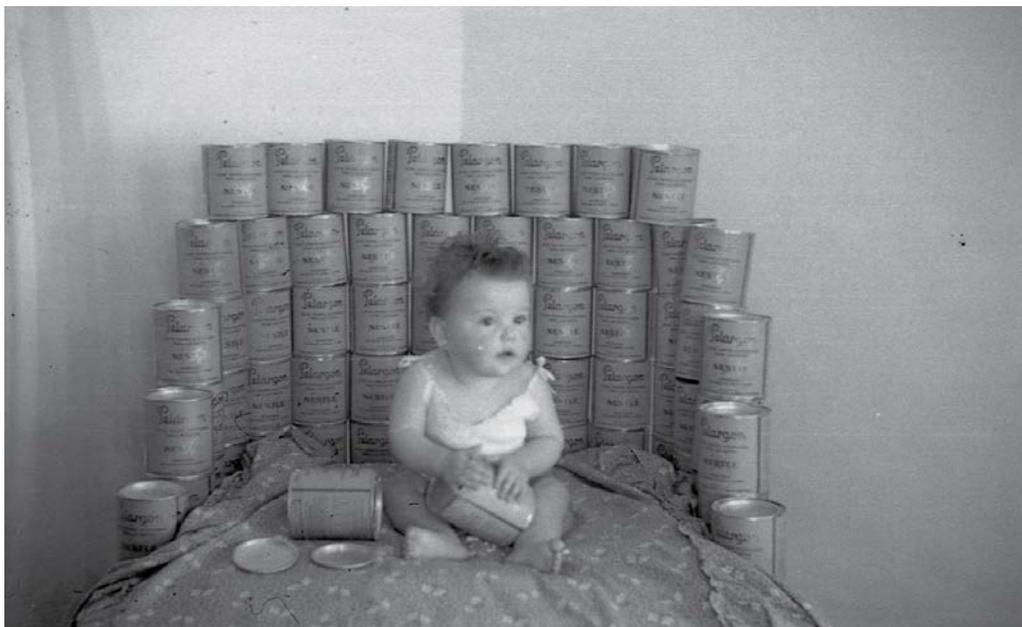
## 1. INTRODUCCIÓN

Una fotografía en blanco y negro de un bebé de unos 14 meses sentado sobre una mesa (Figura 1) Para una parte de la población es sólo el retrato de un bebé, no muy diferente a otros que se hicieron antes, muy similar a los que siguen haciendo hoy en día. Sin embargo, para una generación de españoles es más que un retrato, es el reflejo de su propia vida. A sus espaldas se apilan latas, unas sobre otras, todas con la misma etiqueta, “Pelargón”. Esta imagen, esa palabra, configuran el imaginario colectivo de parte de la población adulta mayor española; muchos sobrevivieron a los tiempos más duros alimentando a sus hijos o siendo alimentados por ese preparado de leche. Un retrato que deja de ser un retrato para configurarse como la identidad de un grupo, un recuerdo, un reconocimiento: “yo fui ese bebé”.

Una imagen puede contener toda la fuerza de la carga identitaria y de la memoria. Esa frágil memoria, como la tradición, no se hereda genéticamente, sino que se transmite socialmente y, actualmente, habita en la mente de los mayores, la cual es, por su propia naturaleza, la más delicada de mantener y la que, de forma natural, se está perdiendo poco a poco. La parte de los recuerdos que se comparten con otros es lo que constituye la memoria social, la cual tiene una estrecha relación con el patrimonio, pues es la memoria social la que ayuda al pasado a unirse al presente y a asentar las bases del futuro.

### Figura 1

Joaquín Ortega, Retrato de bebé, ca.1945. Legado Familia Ortega. Instituto de Estudios Giennenses.



Esta conexión nos llevó a investigar sobre la relación que la población mayor adulta tenía con la cultura, particularmente con los archivos. Pudimos comprobar cómo la falta de difusión de estos, especialmente su vertiente digital, incidía negativamente en su acceso. De este modo, se plantearon algunas preguntas iniciales, ¿sería factible difundir la información de forma personalizada en la medida de lo posible? ¿Cómo interesar a estos usuarios

potenciales? Parecía lógico pensar que este colectivo necesitaría de métodos más tradicionales para acceder al contenido de los archivos, sin embargo, paradójicamente, los archivos generalmente han mantenido políticas, nada efectivas, de comunicación tradicional. Intuimos, por tanto, que se debían modernizar los medios para unos y flexibilizar las nuevas tecnologías para otros. Junto a este factor, debíamos tener en cuenta que nuestro caso de estudio se situaba en una comarca rural de Jaén, una provincia, ya de por sí, más cercana al aislamiento que al cosmopolitismo. Asimismo, la pandemia provocada por el virus COVID-19 ha puesto de manifiesto, y agravado, la brecha digital que afecta a la población adulta mayor.

## 2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

La cultura se constituye, tal y como se afirma en la Declaración de Friburgo (Meyer-Bisch, 2007, p. 4) como un

*[...] derecho esencial para la dignidad humana que ha de garantizarse independientemente del color, sexo, idioma, religión, convicciones políticas o de cualquier otra índole, ascendencia, origen nacional o étnico, origen o condición social, nacimiento o cualquier otra situación a partir de la cual la persona define su identidad cultural.*

De igual manera, en el texto se establece el derecho a “acceder, en particular a través del ejercicio de los derechos a la educación y a la información, a los patrimonios culturales que constituyen expresiones de las diferentes culturas, así como recursos para las generaciones presentes y futuras” (Meyer-Bisch, 2007, p. 6).

Mucho y largo se ha escrito sobre la necesidad de los archivos y la conveniencia de la preservación digital, analizándose de manera extensa cuestiones relativas a los criterios de digitalización, el almacenamiento..., nociones todas ellas necesarias en la creación de un archivo digital, sin embargo, en la gran mayoría de los proyectos se habla de difusión de manera residual, casi a modo de añadido, sin trazar de manera detallada y realista un plan para tal propósito; si bien existen excepciones a esta tendencia, como los análisis de dinámicas de difusión planteadas por González Cam (2007). Tradicionalmente, la difusión ha estado vinculada a un público especializado, sin embargo, algunos autores, como Galvañ Martínez, han planteado la aplicación del *benchmarking* como medio de establecer nuevas dinámicas, permitiendo compartir buenas prácticas y adaptarlas a la realidad del centro. Las nuevas tecnologías han proporcionado la posibilidad de una visibilidad total (Galván, 2015, p. 16), ayudando a convertir al archivo no en un edificio repleto de documentación, sino en un espacio accesible para cualquiera que muestra su contenido e invita a descubrir más en sus instalaciones físicas.

Paralelamente, esta propuesta de intervención ha trabajado con el concepto de envejecimiento activo como modelo de vejez. Desde su planteamiento en 1953 por Havinghurst y Albretch, el concepto de envejecimiento activo ha tenido algunos hitos clave, como el Año Europeo del Envejecimiento Activo y Solidaridad entre la Generaciones (2012), aunque no sería hasta la II Asamblea Mundial del Envejecimiento (Viena, 2002) cuando se trabaja por primera vez con la idea de la educación en la vejez y se apuesta por la educación activa en este periodo de la vida como un medio de mejorar la situación de las personas ya jubiladas a través de la acción cultural y social (Limón y Ortega, 2007, p. 229). A nivel nacional, los diferentes planes de actuación autonómicos se han ido dirigiendo al conjunto de personas mayores, poniendo énfasis en aquellos ciudadanos que se encontraban en situación de riesgo de exclusión o en un deficiente entorno social. Otras fuentes esenciales para el desarrollo de nuevas dinámicas sociales han sido las desarrolladas por el Observatorio de Personas Mayores o *Libro blanco del envejecimiento activo*

(García Rodríguez, 2010; Rodríguez Rodríguez, 2004), las cuales han ayudado a incrementar el interés de los agentes públicos por mejorar y atender las necesidades formativas y culturales de la población mayor.

Asimismo, algunos estudios (Urpí, 2001) plantean emplear un enfoque multidisciplinar donde se reconozca las diferencias cualitativas y cuantitativas necesarias para la educación del adulto mayor. Siguiendo esta línea de pensamiento, entendemos que tanto el acceso digital como el acceso a los bienes culturales han de realizarse a través de experiencias educativas activas, de forma multidisciplinar e interdisciplinar, teniéndose siempre en cuenta las experiencias vitales del adulto mayor y los conocimientos adquiridos.

Basándose en estos y otros conceptos, se han venido desarrollando a nivel nacional e internacional una serie de proyectos y acciones, que tomaremos como referencia, destinados al acercamiento del patrimonio documental gráfico. Entre ellos cabe citar el proyecto financiado por la Unión Europea “Grundtvig2: Learning in later life: Students to Senior Citizens: ICT and inter-generation communication” (EDUCANET, 2007), que busca la integración e interacción generacional o el programa sueco “Turning Access into Learning (TAL)” (Nordiskt Centrum för Kulturarvspedagogik [NCK], 2013) el cual emplea archivos nórdicos y bálticos con el objetivo de investigar el papel y la utilidad de las bases de datos de los archivos digitales como recursos en el aprendizaje informal de adultos, haciendo hincapié en la tecnología y en el papel que desempeña la cultura en el acceso al aprendizaje y el desarrollo de las comunidades.

En el caso andaluz, este acceso desigual a la cultura y las nuevas tecnologías ha sido tenido en cuenta por las políticas regionales, tal y como apunta el Plan de Estratégico para la Cultura de Andalucía (Consejería de Cultura y Patrimonio, 2016). En el entorno en el que se encuadra nuestra propuesta, la provincia de Jaén (1), se han desarrollado, con mayor o menor fortuna, intentos de dinamización de las áreas rurales. Así, nos gustaría señalar el conjunto de acciones llevadas a cabo por los Grupos de Desarrollo Rural, que, si bien no tienen planes específicos para la tercera edad y su acceso a la cultura, muestran cómo la dinamización de esta en los territorios rurales puede llevarse a cabo con resultados muy positivos. Asimismo, la cercana comarca de Mágina, posee una larga experiencia en el desarrollo de proyectos Leader Plus, De Proder (2002-2007) y Mercurio, todos ellos dedicados a la conectividad en el ámbito territorial.

### 3. OBJETIVOS

#### 3.1 Objetivos generales

- Aumentar el conocimiento de los archivos fotográficos en la población adulta mayor
- Favorecer la creación de dinámicas intergeneracionales a través del conocimiento de los archivos fotográficos digitales
- Adquirir formación básica y facilitar el acceso a las nuevas tecnologías
- Ayudar a superar la imagen negativa de las personas mayores como incapaces con las tecnologías
- Ayudar a mejorar el acceso a la cultura en las áreas rurales
- Reforzar y conservar la memoria colectiva de la comunidad

- Generar redes de la memoria entre las poblaciones o comarcas cercanas
- Ayudar a promover el enriquecimiento cultural local
- Fomentar la participación de los adultos mayores como dinamizadores culturales

### 3.2 Objetivos específicos

- Crear talleres de nuevas tecnologías que den acceso a las plataformas digitales en las que residen los archivos digitales
- Crear talleres de difusión intergeneracionales
- Preparar y proyectar el contenido generado para su uso en actividades vinculadas al proyecto y que permitan la continuidad de este en el tiempo
- Emplear la información generada por los participantes como complemento y mejora de los datos contenidos en el archivo
- Creación de un blog/vlog/cuenta en R.R.S.S. interactivo en el que se reflejen las actividades propuestas
- Desarrollar el gusto y la curiosidad por explorar y conocer a través de las nuevas tecnologías

## 4. METODOLOGÍA

Dada cuenta la variedad y naturaleza de la hipótesis de partida, la metodología de este proyecto posee más de un método de trabajo, sin que esto perjudique la necesidad de cumplir y verificar los objetivos marcados. La búsqueda de un marco multidisciplinar, tanto teórico como práctico, fue clave para desarrollar nuestra metodología, dado que gravitamos en torno a tres grandes áreas: la interpretación del patrimonio fotográfico y su dimensión archivística, la difusión de dicho patrimonio entre el sector de adultos mayores y el empleo de las nuevas tecnologías en la educación de los mayores.

Así, comenzamos por realizar una primera aproximación teórica siguiendo los planteamientos de Alfred Gell (1998), quien sugiere un compromiso disciplinario que implique, no solo la adopción de un conjunto diferente de valores sino también un marco metodológico diferente que conduzca a una transformación de la práctica patrimonial. En torno a la idea de tradición y conciencia histórica hemos trabajado con las premisas de diversos teóricos del arte, incluyendo a Hans-George Gadamer (2013), Wolfgang Iser (1987), o Hans Robert Jauss (1986). Asimismo, hemos trabajado con las nociones de memoria colectiva establecidas por Janet (1933), Hallwachs (1968), Piotr Zichencko (1933) ó Smith (2002).

Dado que ningún proyecto educativo debería acercar la cultura a través de lo que Roselló denomina “complejo de misionero” (Roselló, 2017, p. 37), donde es el gestor/educador el que determina qué ha de interesar a la población, nuestro objetivo es (re)construir el patrimonio sobre la comunidad, en la comunidad y erigido por la propia comunidad. Para ello se llevó a cabo una encuesta (Tabla 1) entre la población objeto, siendo realizada entre abril y mayo de 2019 a personas de 65 a 87 años, distribuidas según sexo, edad y localidad dentro de la comarca. La muestra

está conformada por 195 cuestionarios. Para la realización de la encuesta se diseñaron rutas que incluían tanto puntos aleatorios como puntos clave (áreas transitadas, calles principales, centros de día...) de los municipios que conforman la comarca de la Campiña Norte. Como veremos más adelante, la muestra de población que participó en esta encuesta concuerda con los datos demográficos de la provincia. Aunque el nivel de participación por parte de los encuestados fue homogéneo, los núcleos más pequeños mostraron mayor disposición a contestar. La encuesta, con una cantidad total de ítems de 5 preguntas cerradas, pretendía analizar el nivel de interés y opinión de los adultos mayores sobre el aprendizaje TIC, su conocimiento sobre los archivos fotográficos y la fotografía como patrimonio y su interés en la participación en la difusión de dicho patrimonio, así como las posibles dificultades que los encuestados consideraran podrían aparecer en este proceso. El perfil sociodemográfico de la muestra ha sido homogéneo, siendo los encuestados en un 65% mujeres y un 35% hombres, la mayoría de ellos jubilados (69,3%) y un nivel de estudios diverso, el 5% sin estudios primarios o sin finalizar estos, 24,3% con estudios primarios, 59% con estudios secundarios y un 11,7% con estudios superiores. El 62% estaban casados, 9% solteros y el 29% eran viudos, en su mayoría mujeres de edad avanzada.

**Tabla 1**

Rúbrica de Cuestionario

ÍTEM	NADA (1)	POCO (2)	BASTANTE (3)	MUCHO (4)
¿Le interesa aprender/mejorar el manejo de las nuevas tecnologías?	No tiene ningún interés en aprender o mejorar el manejo de nuevas tecnologías.	Tiene poco interés en aprender o mejorar el manejo de nuevas tecnologías.	Tiene bastante interés en aprender o mejorar el manejo de nuevas tecnologías	Tiene mucho interés en aprender o mejorar el manejo de nuevas tecnologías
¿Conoce los archivos fotográficos de la provincia de Jaén?	No conoce la existencia de archivos fotográficos en la provincia de Jaén.	Conoce poco los archivos fotográficos de la provincia de Jaén.	Conoce bastante los archivos fotográficos de la provincia de Jaén.	Conoce mucho los archivos fotográficos de la provincia de Jaén.
¿Estaría interesado en conocerlos o profundizar en ese conocimiento?	No está interesado en conocerlos o profundizar en ese conocimiento.	Está poco interesado en conocerlos o profundizar en ese conocimiento.	Está bastante interesado en conocerlos o profundizar en ese conocimiento.	Está muy interesado en conocerlos o profundizar en ese conocimiento.
¿Le interesaría ayudar a difundir el patrimonio fotográfico giennense?	No está interesado en ayudar a difundir el patrimonio fotográfico giennense.	Está un poco interesado en ayudar a difundir el patrimonio fotográfico giennense.	Está bastante interesado en ayudar a difundir el patrimonio fotográfico giennense.	Está muy interesado en ayudar a difundir el patrimonio fotográfico giennense.
Califique el nivel de dificultad que prevé pueda tener del empleo de las nuevas tecnologías para aprender sobre este patrimonio.	Poco difícil.	Un poco difícil.	Bastante difícil.	Muy difícil.

Fuente: Elaboración propia

## 5. BASES CONTEXTUALES, DINÁMICAS TERRITORIALES, SECTORIALES Y CULTURALES

La Campiña Norte es una comarca de la provincia de Jaén formada por diez municipios con capitalidad en Andújar, con una población de 97.784 habitantes y una superficie de 3.487 km<sup>2</sup> (densidad población de 42,7 hab/km<sup>2</sup>). Los indicadores relativos a la Campiña nos muestran (Herrador y Martín, 2019) una tendencia al despoblamiento, con un índice de envejecimiento de 122,95 puntos y una tasa de envejecimiento del 18,85%. Asimismo, existe un proceso de feminización de la vejez bastante acusado, de acuerdo con un reciente estudio del CSIC (Abellán et al., 2019), las mujeres son mayoritarias en la vejez, superando en un 32,0% a los hombres, hecho que se acentúa más cuanto más avanzada sea la edad. Por lo que respecta a los datos económicos que afectan a nuestra población de estudio, encontramos valores (Fundación Estrategias, 2019), con un porcentaje para el 2017 de 1440 puntos para las pensiones no contributivas por jubilación respecto al total y una renta media disponible con valores, inferiores a la media andaluza y nacional (Abellán et al., 2019, p. 20), de 6,75 en el año 2018, con una notable caída respecto al año anterior.

En lo referente a valores sociales y culturales, de acuerdo con el Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía, el índice de analfabetismo en la provincia para el año 2011 se calculó en un 3,73 % de la población con más de 35 años, un valor que debemos tener en cuenta, particularmente para aquel rango de nuestros usuarios con mayor edad. En términos generales, el nivel de instrucción es más bajo cuanto más avanzada es la edad; como hemos señalado, entre los mayores aún quedan importantes bolsas de analfabetismo y población sin estudios, que reflejan las circunstancias histórico-económicas que atravesó la comarca. Esto ha desembocado no solamente en las ya citadas bolsas de analfabetismo sino también en un amplio margen de analfabetismo funcional. No obstante, en los últimos 40 años ha habido un cambio notable en el nivel educativo de las personas mayores, con reducción del analfabetismo, debido tanto a la mejora de las políticas educativas como a la desaparición de las generaciones más mayores y con peor nivel de instrucción, aumentando los niveles de estudios secundarios y superiores en la franja de edad que se encuentra por debajo de los 70 años.

En lo relativo a la brecha digital, de acuerdo con los indicadores para Andalucía (Bericat y López, 2019, p. 27) el porcentaje de uso de internet y ordenador para mayores de 65 es de 4 % y 1,7 % respectivamente, lo que reafirma su posición marginal. Este porcentaje se reduce aún más cuando se consideran factores como el nivel de estudios (Bericat y López, 2019, p. 29). Es cierto que se han puesto en marcha cursos de formación sobre nuevas tecnologías, tanto en el medio rural como en el urbano, y que se dirigen a mayores de 50 años; sin embargo, en la práctica, en los municipios medianos y pequeños las personas mayores de 65 años están escasamente representadas en ellos por falta de interés personal (no encontrar utilidad, no disponer de medios de transporte etc.) Aquí se inicia, por tanto, la brecha digital entre los mayores y el resto de la población, si bien es cierto que dicha brecha se ha reducido en los últimos años debido a las mismas causas que la reducción del analfabetismo, la llegada a estas edades de personas que ya utilizaban internet previamente.

Por lo que respecta al uso de archivos, de acuerdo con los datos disponibles para 2010 (Instituto de Estudios Sociales Avanzados, 2010), el 68,9% de la población mayor de 65 años encuentra de nulo interés (puntuando 0) la existencia y utilidad de los archivos para la ciudadanía, tan sólo un 2,2% los encuentra de máximo interés (puntuados con 10) y con un porcentaje que se aproxima bastante a este último, las opciones No sabe/No contesta con un 2%. Es cierto que podría considerarse que el archivo es un lugar destinado eminentemente a un público especializado y que los datos de consultas en los archivos de titularidad estatal en la provincia en el año 2018 no presentan grandes cifras (Consejería de Cultura y Patrimonio, 2018), sin embargo, lo que es más preocupante en términos de difusión del patrimonio es la baja asistencia (2) a las 212 actividades culturales (en su mayoría exposiciones) realizadas.

Antes de continuar analizando las dinámicas del sector nos parece necesario plantearnos algunas cuestiones ¿cómo se transmite el conocimiento en los centros gestores del patrimonio documental? ¿Por qué es importante la transmisión de esta información a la ciudadanía? Las nuevas tecnologías nos permiten percibir el contenido de la imagen fotográfica para analizar, desde la modernidad, los constructos de la identidad o la tradición. La tradición y el cambio no son, como pudiera parecer, categorías antinómicas (Marcos Arévalo, 2010, p. 26), tal y como determina Sophie Wright (Magnum Archive, 2019), directora cultural del Archivo Magnum, es necesaria la re-contextualización de los archivos fotográficos para el público contemporáneo. Sólo a través de esta re-contextualización será posible que el contenido de estos, repleto de vastas cantidades de valioso conocimiento sin explotar, sea verdaderamente accesible de forma universal.

Como decíamos anteriormente, no se trata de forzar el contenido de estos archivos a la población adulta mayor, sino hacerles partícipes de este proceso, pues los archivos fotográficos digitales del siglo XX los tienen como protagonistas, son, al fin y al cabo, retazos de su propia vida. El adulto mayor es el eslabón de una cadena de cronistas que necesitan dejar su legado; es precisamente esa necesidad de transmisión la que se ve afectada por la ruptura del equilibrio entre las personas mayores y su entorno familiar y social, dando origen a procesos de marginación y exclusión, lo cual tiene como consecuencia el deterioro de su salud física y mental. Durante muchos años las personas se identifican con el rol social que desarrollan: “soy profesora”, “soy agricultor”; al llegar el tiempo de la jubilación, esto cambia y se hace necesario redimensionar el sentimiento de identidad y la autoestima. Los nuevos conceptos gerontológicos (Martínez et. al, 2014, p. 6) señalan la importancia de la participación familiar y de la comunidad, estableciendo que las necesidades y demandas de los adultos mayores asumen categorías superiores ante las cuales las respuestas tradicionales resultan insuficientes. Ante esta nueva perspectiva, los archivos pueden jugar un rol fundamental para cubrir las necesidades anteriormente citadas. Como protagonistas de estos, el adulto mayor tiene el potencial de convertirse en maestro de vida y guía transmisor de conocimiento, actuando como modelo para generaciones más jóvenes. Existen múltiples vías (IMSERSO, 2004) a través de las que se puede ejercer esta dinámica intergeneracional, ya sean talleres, acciones destinadas a la recuperación del patrimonio cultural y etnográfico, incorporación en las aulas escolares de los adultos mayores, actividades en los archivos o la elaboración y exposición de materiales realizados de manera conjunta por personas mayores y niños o jóvenes.

Por lo que respecta a la dimensión profesional, la multidisciplinariedad es clave para el éxito, la necesidad de contar con un equipo de trabajo integrador (archiveros, historiadores, profesionales de la educación, asistentes sociales, especialistas en gerontopsicología...) que aporten su experiencia y conocimiento es fundamental para que, bajo una coordinación adecuada, cada área se desarrolle en su máxima capacidad.

Además, los agentes públicos y profesionales que intervienen, como en tantos otros ámbitos de una provincia eminentemente rural y poco desarrollada como Jaén, son clave para entender las dinámicas establecidas. Debemos considerar las políticas vigentes tanto del gobierno autonómico, la Junta de Andalucía, como regional, la Diputación de Jaén; esto puede suponer depender, en cierta medida, de una planificación previa y del diálogo constante con la comunidad de referencia, así como considerar detenidamente el marco institucional y legal.

## 6. EL ADULTO MAYOR Y ARCHIVO FOTOGRÁFICO DIGITAL: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA Y PATRIMONIAL

### 6.1. Objetivos

La presente propuesta de intervención formativa posee los siguientes objetivos didácticos.

- Acercar al adulto mayor a las nuevas tecnologías
- Motivar y concienciar al adulto mayor de la necesidad de uso de las nuevas tecnologías
- Facilitar el aprendizaje y uso diario de internet y dar a conocer sus posibilidades
- Estimular y ayudar al proceso de autorrealización del discente
- Motivar y concienciar al adulto mayor de la existencia e importancia del patrimonio fotográfico
- Establecer y fortalecer las relaciones intergeneracionales de pertenencia

### 6.2. Contenidos

Vistos todos los anteriores elementos condicionantes y respondiendo a los objetivos propuestos, se han desarrollado los siguientes contenidos:

- Conocimiento y uso de internet
- Los archivos fotográficos digitales
- Análisis de la imagen
- Localización geográfica y temporal
- Difusión del patrimonio fotográfico
- Sinergias intergeneracionales

### 6.3. Materiales

Tradicionalmente, los cursos TIC para adultos mayores tienen una estructura rígida, donde entre otras aplicaciones, se les enseña a manejar, generalmente en un ordenador de mesa, software destinado a la ofimática que, a nuestro juicio, si bien interesante, no es excesivamente práctico para esta franja de edad. Además, debido a la falta de equipamiento en algunos centros, el uso por parejas, o en ocasiones tres personas, de estos equipos tiene como resultado la “apropiación” de uno de los usuarios, quedando relegados los otros dos a meros espectadores durante un aprendizaje que, debido a la falta de acceso real, nunca llega a producirse. Por ello, nuestra propuesta se centra en el uso de tablets adaptadas para personas mayores o de funciones sencillas (Burkhard y Koch, 2012). Cada usuario dispondría de una tablet propia que le permita navegar de forma individualizada; en caso de existir más alumnos que equipamiento disponible, la previsión es realizar dos grupos con horarios diferentes. Las tablets, dada su similitud con los smartphones (con los que algunos usuarios pueden estar familiarizados), son mucho me-

nos intimidantes que un ordenador de sobremesa y todos sus periféricos; existiendo estudios (Rubio et. al, 2017) que las señalan como sistema preferido por los adultos mayores. Además, el visionado de imágenes a través de tablets, la posibilidad de ampliarlas y reducirlas de manera manual (Levy y Simonovsky, 2016, p. 1127) es mucho más intuitiva que el empleo de un ratón o el uso de una combinación de teclas en el teclado. De igual manera, no podemos descartar la posibilidad de que los propios usuarios, particularmente los de menor edad que vivan en áreas urbanas, dispongan de una tablet propia.

## 6.1. Actividades

Atendiendo a las líneas de actuación anteriormente sugeridas, y, sobre todo, teniendo como prioridad los intereses del público destinatario y ajustándose a los recursos disponibles, se han establecido las siguientes sesiones

Tabla 2

Cronograma

ACTIVIDAD	Equipo/Institución	1ER. TRI- MESTRE	2º. TRI- MESTRE	3ER. TRI- MESTRE
Convocar Entidades	Multidisciplinar	■		
Elaborar Tareas	Multidisciplinar	■		
Reservar Espacios	Equipo gestión	■		
Elaborar Difusión/ Difusión	Equipo Comunicación	■	■	■
Adquisiciones de Materiales	Equipo gestión	■		
Actividad 1: TIC	Equipo Educativo		■	
Búsqueda Material Archivo	Equipo Archivo		■	
Actividad2: Re-Conectando	Equipo Archivo		■	
Preparación material Actividad 3	Equipo Archivo/ Equipo Educativo		■	■
Trabajo en Centros Primaria y Secundaria	Equipo Educativo		■	■
Actividad 3: Vigías de la Memoria	Equipo Archivo/ Equipo Educativo			■
Blog Proyecto	Equipo Comunicación	■	■	■
Evaluación Interna	Multidisciplinar	■	■	■

Fuente: Elaboración Propia

### 6.4.1. Actividad 1: *Uso de la red y navegación práctica*

Antes de comenzar con la actividad central de este proyecto es necesario familiarizar a los usuarios con el uso de las nuevas tecnologías y la navegación. Para ello, mediante el aprendizaje cooperativo, el adulto mayor se iniciará o mejorará sus habilidades de navegación y uso de la red. Se familiarizará con el funcionamiento de la tablet y las posibilidades básicas que esta ofrece, conociendo al tiempo el navegador y uso del buscador Google mediante búsquedas prácticas relacionada con la vida diaria (prensa, información de su interés...)

La participación en esta actividad no es excluyente para la siguiente; entendemos que, un usuario de avanzada edad, puede no estar interesado en este aspecto del proyecto, pero su derecho a disfrutar del patrimonio y el valor de su conocimiento debe ser reconocido de la misma forma que el de aquellos usuarios que sí lo hagan.

Este taller se realizará contando con un educador especializado en la materia que coordine su contenido. Dicho contenido deberá adaptarse al perfil de cada grupo, pudiendo establecerse contenidos más o menos avanzados en función de los conocimientos previos que tengan los usuarios, siempre favoreciendo que los adultos mayores participen del ya citado aprendizaje cooperativo. El lugar de realización de estos talleres variará en función del municipio donde se realicen, pudiendo tener lugar en espacios con red wifi de diversa naturaleza (centros cívicos, bibliotecas, centros escolares...)

### 6.4.2. Actividad 2: *Archivos fotográficos digitales “Vigías de la memoria”*

Esta se presenta como la actividad principal de esta propuesta. Está constituida por una fase de preparación y una de realización (Tabla 2). En la primera de ellas, el documentalista/archivero realizará una primera sesión en común con los usuarios estableciendo sus perfiles (área rural o urbana, género, experiencias...), los cuales determinarán en gran medida sus intereses. Una vez establecidos estos parámetros, el personal del archivo realizará una criba entre las imágenes más relevantes (recordemos que la cifra total del fondo gira en torno al medio millón), realizando una relación que pudiera interesar a nuestros usuarios (fotos del municipio, de una época concreta, de una temática...). A partir de aquí, la dinámica del taller diverge en función de las habilidades que posean o hayan adquirido los usuarios en actividad 1. Si han logrado adquirir las competencias oportunas, se les guiará en la búsqueda a través de la web del archivo, para que encuentren en él aquello que sea de su interés. De no haber logrado adquirir estas aptitudes, el archivero trabajará offline, a través de dispositivos de memoria portátil. Esta opción será igualmente empleada en el caso de que el municipio donde se trabaje tenga infraestructuras insuficientes o deficiencias de conexión.

La actividad se dividirá en 6 sesiones homogéneas, en las que los discentes, a través de la búsqueda en la web del archivo, compartirán sus experiencias, recuerdos y conocimientos en relación a las imágenes recuperadas, estableciéndose una dinámica colaborativa dentro del grupo; tanto la experiencia como la información producida durante estas sesiones se volcarán en la página web y videoblog de la propuesta. Asimismo, la información generada, tras un lógico filtro científico, será susceptible de incorporarse a la base de datos del archivo, en el campo notas, produciéndose un intercambio entre el archivo y los usuarios. En condiciones ideales, se buscaría un lugar donde los usuarios no tuvieran que realizar desplazamientos largos desde su lugar de residencia, e incluso que estuvieran familiarizados con él (3). Asimismo, se tendrán en cuenta, en materia de visualización, las posibles discapacidades que los usuarios puedan presentar.

Desde un punto de vista pedagógico, el taller requiere de una reflexión por parte de los profesionales, pues no se trata exclusivamente de una transmisión de conocimiento educador-alumno (Bermejo, 2005, p. 23) como de la optimización de las habilidades/recursos que el adulto mayor ya posee, así como el aprovechamiento de su capital cultural. En este sentido, diversos estudios (Montoro-Rodríguez et. al, 2007; Dench y Regan, 2000) destacan de este tipo de actuaciones los resultados obtenidos en relación al crecimiento personal y la satisfacción, el enriquecimiento, el placer, el disfrute, el sentimiento de realización, el contacto social y el aumento de las relaciones interpersonales.

### 6.4.3. Actividad 3: Re-conectando

En paralelo a lo anterior, se realizará en colaboración con los centros de primaria y/o secundaria (4), un taller destinado tanto a la difusión del patrimonio como a la mejora de las relaciones intergeneracionales. Para ello, y previamente a la realización de las actividades con adultos mayores, el alumnado trabajará material relacionado con el archivo, variando su metodología en función de la etapa. Este material, que será proporcionado por el archivo, estará vinculado al que trabajen los usuarios mayores. Durante este período, los alumnos mejorarán y adquirirán, a través del trabajo con imágenes, competencias en patrimonio, historia, vocabulario, conocimientos de la historia local, cambios sociales (en relación al género, igualdad, diversidad...) y culturales (formas de vestir, antiguas tecnologías, gastronomía, monumentos y estructuras desaparecidas...). La dinámica de este trabajo será establecida por el profesorado que participe, ya que nadie conoce las características de cada grupo de alumnos como el propio profesor.

Una vez finalizada esta actividad en los centros de primaria y secundaria, algo que como decíamos concurrirá en el tiempo con la actividad 2 de los adultos mayores, se realizará una jornada de puesta en común, donde adultos y niños/adolescentes compartirán sus impresiones sobre lo experimentado. Es de vital importancia que los educadores y responsables que participen en esta parte actúen exclusivamente como refuerzo y control del contenido. Para que una verdadera comunicación intergeneracional se produzca, deben ser los propios discentes los que generen la sinergia de las sesiones, comentando sus experiencias, su visión de este patrimonio fotográfico y la importancia que tiene este para la memoria colectiva, así como el interés por los temas tratados y las realidades pasadas y presentes. Esta forma de intervención favorece que tanto los alumnos como los adultos mayores adopten nuevas estrategias que fomentan y potencian la creatividad y productividad de ambas partes.

### 6.4.4. Evaluación

Debido al tipo de metodología activa en el desarrollo de las sesiones y las actividades, se propone la rúbrica como herramienta de evaluación (Tabla 3) para establecer si cada discente ha alcanzado los objetivos planteados.

Tabla 3

Rúbrica de Evaluación

CRITERIOS	NADA	Poco	BASTANTE	MUCHO
Comprende y/o ejecuta el manejo de los dispositivos.	No comprende y/o ejecuta el manejo de dispositivos.	Comprende y/o ejecuta poco el manejo de dispositivos.	Comprende y/o ejecuta bastante el manejo de dispositivos.	Comprende y/o ejecuta mucho el manejo de dispositivos.
Comprende y/o ejecuta el uso general de internet.	No comprende y/o ejecuta el uso general de internet.	Comprende y/o ejecuta poco el uso general de internet.	Comprende y/o ejecuta bastante el uso general de internet.	Comprende y/o ejecuta mucho el uso general de internet.
Comprende el proceso para navegar por la web archivo	No comprende y/o ejecuta el proceso para navegar por la web archivo.	Comprende y/o ejecuta poco el proceso para navegar por la web archivo.	Comprende y/o ejecuta bastante el proceso para navegar por la web archivo.	Comprende y/o ejecuta mucho el proceso para navegar por la web archivo.
Ejecuta la búsqueda de imágenes en la web del archivo	No ejecuta la búsqueda de imágenes en la web del archivo	Ejecuta poco la búsqueda de imágenes en la web del archivo	Ejecuta bastante la búsqueda de imágenes en la web del archivo	Ejecuta mucho la búsqueda de imágenes en la web del archivo
Participa o aporta información sobre eventos y detalles relacionados con las imágenes.	No participa o aporta información sobre eventos y detalles relacionados con las imágenes.	Participa o aporta poca información sobre eventos y detalles relacionados con las imágenes.	Participa o aporta bastante información sobre eventos y detalles relacionados con las imágenes.	Participa o aporta mucha información sobre eventos y detalles relacionados con las imágenes.
Participación e interés general.	No muestra participación e interés general.	Muestra poca participación e interés general.	Muestra bastante participación e interés general.	Muestra mucha participación e interés general.

#### 6.4.5. Actividades complementarias: difusión

Vlog/Blog: Somos memoria. Muchas de las imágenes que componen un archivo fotográfico no fueron realizadas con el objetivo de convertirse en un documento histórico; de la misma manera, cada una de las imágenes que diariamente se crean, posiblemente vivimos en uno de los períodos más icónicos de la historia, no se están produciendo para convertirse en objetos históricos, aunque sean, en sí mismas, historia. Esta actividad complementaria, que se verá entrelazada con los procesos de comunicación que se apuntarán a continuación, está destinada a fomentar la idea de fotografía como patrimonio y documento histórico. Para ello, se llevará un vlog/blog donde se refleje a través de diversas redes sociales y medios cada una de las actuaciones de este proyecto. Si los profesores de secundaria que participen en el proyecto consideran que esta dinámica coincide con la metodología TIC del centro, los alumnos de secundaria pueden integrarse dentro de esta actividad. Estas actividades complementarias se tornan espacio de creación y relación social, donde a través de la imagen, los adultos mayores pueden incorporarse a las nuevas formas de comunicación, fomentando nuevos vínculos con la comunidad.

### 6.5. COMUNICACIÓN

Considerando que el fin último de esta propuesta es la difusión del patrimonio documental, se revela absolutamente necesario un equipo de profesionales especializados que desarrolle y lleve a cabo de manera eficaz una campaña de comunicación. Las formas y medios de comunicación en las últimas décadas han evolucionado rápi-

damente, sin embargo, no se deben olvidar las vías tradicionales que siguen cumpliendo un papel muy importante para el sector de la población de adultos mayores. Es por ello por lo que, a la hora de comunicar nuestra propuesta debemos pensar en términos de efectividad (elegir aquellos canales y medios más propicios) y eficiencia (eligiendo los recursos que nos proporcionen un mejor resultado de acuerdo con su coste y nuestro presupuesto).

Dentro de la comunicación, Camacho Ruiz (2012) establece tres conceptos clave: la identidad corporativa, el plan de comunicación interna y el plan de comunicación externa y marketing. El primero de ellos ha de reflejarse en el manual de identidad corporativa, una herramienta que contiene las claves sobre las que se construye la imagen del proyecto; estas incluyen, entre otros aspectos, el lema, los valores, su representación gráfica... Por lo que respecta al plan de comunicación interna, destinada al equipo de trabajo, y considerando el tamaño y número de personal de nuestra propuesta, entendemos que este debería contar, al menos, con una guía del mismo, calendarios de actuaciones compartidas, reuniones periódicas entre los diferentes equipos, grupos de mensajería instantáneas y evaluaciones periódicas.

Pasamos ahora a la comunicación externa y el marketing. El objetivo de la primera es la difusión de nuestro mensaje a aquellas personas e instituciones, mientras que el segundo pretende situar el producto dentro del mercado. Así, nuestra propuesta ofrece unos valores de acceso al patrimonio documental con elementos agregados como la comunicación intergeneracional o el alivio de la soledad en la tercera edad. Ahora bien, ¿cómo hacer llegar estos valores e ideas al público objetivo? En primer lugar, una distribución adecuada de nuestro producto que, en nuestro caso, y dada la franja de edad y restricciones derivadas de la brecha digital, estará más centrada en los medios tradicionales (prensa y radio local). Esto no implica que no se trabaje sobre redes sociales, una página web propia y otras herramientas que nos proporciona la tecnología; no olvidemos que, si bien es cierto que la mayoría de los mayores no acceden diariamente a redes sociales como Instagram o Twitter, es posible que sí manejen redes como Facebook (particularmente los usuarios menores de 70 años) o bien, (y más probablemente) sean sus amigos y familiares quienes lo hagan y que estos actúen como intermediarios para transmitir la información. Asimismo, hemos de considerar la fuerza que puede tener la publicidad espontánea que puede producirse tras las primeras sesiones. Si un usuario ha tenido una buena experiencia en alguna de las actividades desarrolladas, el “boca a boca” puede convertirse en una de las formas de publicidad más beneficiosas, no solamente por su eficacia sino, sobre todo, por la capacidad que la experiencia directa posee para humanizar y hacer más cercana nuestra iniciativa.

## 7. CONCLUSIONES

Memoria, historia e identidad son una forma de consciencia, ya sea personal o colectiva; son los recuerdos individuales, los que a menudo contienen la llave que da acceso a saberes y conocimientos patrimoniales que han quedado olvidados (Tulviste y Wertsch, 1994) por diferentes causas (olvido natural, censura política, olvido intergeneracional...) Tal y como Marcos Arévalo sugiere, no es la ubicación física el factor primordial del patrimonio “sino la participación activa y continua en la comunidad de origen para documentar y hacer accesible su historia en sus propios términos” (2010, p. 37).

Las nuevas tecnologías han traído consigo la posibilidad de que el archivo fotográfico deje de ser un edificio lleno de documentación para convertirse en un espacio accesible a cualquier ciudadano, abriendo un abanico de opciones que posibilitan, tanto la redefinición de la relación de los usuarios mayores con el patrimonio como el intercambio de conocimiento entre ambos. Naturalmente, para que este intercambio se produzca, salvar la brecha

digital es un paso indispensable. Abogamos, por tanto, por alentar el desarrollo de estas habilidades y capacidades como parte de un proceso de envejecimiento activo, donde el conocimiento se adquiera desde la autosuficiencia que dan los procesos participativos, ya que, esta metodología no solamente aumenta la autoestima del usuario mayor, sino que multiplica las posibilidades de que dichas habilidades se adquieran de forma permanente y además se transmitan a otros.

Así, la presente propuesta se gestó con la voluntad de iniciar una nueva dinámica para el patrimonio documental fotográfico mediante el uso e implementación de los recursos con los que contamos, con la creencia en que este puede generar un cambio en el entorno y en la comunidad a la que se dirige, al concienciar a la población de la importancia de las personas mayores, logrando una mejora de su papel e imagen social, contribuyendo al fortalecimiento de la comunidad y favoreciendo la construcción un tejido social más resiliente. Para contrarrestar la soledad y el aislamiento del adulto mayor, es nuestra intención facilitar y brindar oportunidades para el intercambio intergeneracional, estimulando y enriqueciendo la vida social de las personas mayores en los entornos rurales. Fortalecer dicho intercambio entre generaciones es beneficioso para ambos grupos: los adultos mayores se sienten apreciados y la generación más joven puede aprender sobre el pasado y el patrimonio. Este intercambio es especialmente relevante en áreas rurales donde las costumbres aún desempeñan un papel más importante que en la vida de las personas que en las áreas urbanas, por ello se necesita de las personas mayores para transmitir este conocimiento sobre el pasado y las prácticas tradicionales.

Así, los archivos fotográficos digitales, como patrimonio colectivo, pueden convertirse en un mecanismo para que la población mayor se muestre así misma, ayudando a (re)construir un lugar histórico, un momento en el tiempo, un conocimiento que puede y debe ser transmitido más allá de lo rural y de las generaciones que nos separan.

## Notas

1. Al cierre de este artículo, la Universidad de Jaén, la Fundación Ageing Lab, la Diputación de Jaén e Indra anunciaban la participación en el proyecto 'Pharaon' (Pilots for Healthy and Active Ageing), destinado a promover el envejecimiento activo y reducir la soledad mediante la tecnología. <https://www.pharaon.eu/proyecto-para-hacer-el-final-de-la-vida-mas-entretenido-diario-jaen-es/>
2. El estudio no especifica la edad de los asistentes.
3. La población adulta mayor, particularmente el sector de mayor edad y/o enfermedades neurodegenerativas, prefiere entornos conocidos en los que desarrollar sus actividades. Estos les proporcionan una sensación de seguridad debido a la familiaridad.
4. Algunas de las poblaciones de la comarca Campiña Norte no poseen centros de secundaria.

## 8. Referencias

- Abellán García, A., Aceituno Nieto, P. Pérez Díaz, J., Ramiro Fariñas, D., Ayala García, A. y Pujol Rodríguez, R. (2019). *Un perfil de las personas mayores en España, 2019. Indicadores estadísticos básicos*. (Informes técnicos de Envejecimiento en red. n° 22). CSIC. <https://cutt.ly/vj1Kz9D>
- Bericat Alatuéy, E., López y Menchón, A. (2019). *La brecha digital de Andalucía. Equipamiento y usos de las tecnologías de la información y de la comunicación*. Centro de Estudios Andaluces. <https://cutt.ly/PR4uO52>
- Bermejo, L. (2005). *Gerontología Educativa*. Editorial Panamericana Médica.
- Burkhard, M. y Koch, M. (2012). Evaluating touchscreen interfaces of tablet computers for elderly p-people. En H. Reiterer y O. Deussen (Hrsg.) *Workshopband Mensch & Computer* (pp. 53-59). Oldenbourg Verlag. <https://cutt.ly/VR6Ygbk>
- Camacho Ruiz, A. P. (2012). *Marketing Cultural* [conferencia]. Ciclo de Conferencias de Estrategia y Marketing Especializa. Granada, España.
- Consejería de Cultura y Patrimonio. (2016). *Plan de Estratégico para la Cultura de Andalucía*. Junta de Andalucía. <https://cutt.ly/Qj1KdSR>
- Consejería de Cultura y Patrimonio. (2018). *Memoria Técnica: Usos de los Archivos de titularidad estatal (históricos provinciales)*. Junta de Andalucía. <https://cutt.ly/KR6YkNk>
- Dench, S. y Regan, J. (2000). *Learning in later life: Motivation and impact*. Institute for Employment Studies. (Research brief, 183). Department of Education and Employment. <https://cutt.ly/sR6Yv1P>
- Fundación Estrategias, Plan Estratégico de la provincia de Jaén (2020). *Indicadores de desarrollo de la provincia de Jaén*. <https://cutt.ly/KR6YnQi>
- Gadamer, H. G. (2013). *Hermenéutica, estética e historia. Antología*. Sígueme.
- Galvañ Martínez, I. (2015). ¿Cómo mejorar la difusión en los archivos municipales? Una perspectiva desde el marketing y la planificación estratégica. [ponencia] En *Jornadas Archivando: Valor, Sociedad y Archivos*. León, España. <https://cutt.ly/FR6YQEI>
- García Rodríguez, M. I. (2010). *Libro blanco del envejecimiento activo*. Junta de Andalucía. <https://cutt.ly/CR6YEmS>
- Gell, A. (1998). *Art and Agency: An anthropological theory*. Oxford University Press.
- González Cam, C. (2007). *La Importancia de la Digitalización de Archivos para la Biblioteca*. [Ponencia] Convención Nacional de Centros Binacionales. Trujillo, Perú. <https://cutt.ly/AR6YTAN>
- Herrador Lindes, I. y Martín Mesa, A. (dir.) (2020). *Actualización del II Plan Estratégico de la provincia de Jaén*. Fundación Estrategias para el desarrollo económico y social de la provincia de Jaén.
- INE (2019). *Población por provincias, edad (grupos quinquenales), Españoles/Extranjeros, Sexo y Año*. <https://cutt.ly/CR6YUxy>
- INE (2020). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los hogares 2020*. <https://cutt.ly/xR6YIVR>
- Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía (2011). *Indicadores sociales de Andalucía. Tasa de analfabetismo por sexo y grupos de edad*. <https://cutt.ly/8R6YP67>

- Instituto de Estudios Sociales Avanzados. (2010). *Consumo y Hábitos Culturales en Andalucía*. Noviembre. CSIC-Junta de Andalucía. <https://cutt.ly/oR6YSMC>
- Iser, W. (1987). *El acto de leer. Teoría del efecto estético*. Taurus.
- Janet, P. (1928). *L'Evolution de la mémoire et de la notion de temps*. s.n.
- Jauss, H. R. (1986). *Experiencia estética y hermenéutica literaria*. Taurus.
- Levy, D. y Simonovsky, E. (2016). Keeping in touch: Tablets use by older adults. *International Journal for Infonomics*, 9(1), 1122-1130.
- Limón, M. A y Ortega, M. C. (2007). Envejecimiento activo y mejora de la calidad de vida en adultos mayores. *Revista de Psicología y Educación*, 6, 225-238. <https://cutt.ly/MR6YF0M>
- Mallas, S. (1979). *Medios audiovisuales y pedagogía activa*. CEAC.
- Marcos Arévalo, J. (2010). El patrimonio como representación colectiva. La intangibilidad de los bienes culturales. *Gazeta de Antropología*, 26(1), 19. <https://doi.org/10.30827/Digibug.6799>
- Martínez, N., Acuña, R. y Tuzzi, M. J. (2014). Programas de adultos mayores: Inclusión social, participación y autonomía. [ponencia]. En *III Jornada de extensión del Mercosur*. Buenos Aires. <https://cutt.ly/mR6YJSB>
- Meyer-Bisch, P. (ed.) (2007). *Les droits culturels*. Unesco. <https://cutt.ly/TR6YZrr>
- Ministerio de Trabajo y Política Social (2010). *Presentación del Informe del Libro Blanco del Envejecimiento Activo. Documento de trabajo*. IMSERSO.
- Montoro-Rodríguez, J., Pinazo, S. y Tortosa, M. A. (2007). Motivaciones y expectativas de los estudiantes mayores de 55 años en los programas universitarios. *Revista Especializada Geriatria y Gerontología*, 42, 158-66.
- Rodríguez Rodríguez, P. (2004). *Boletín sobre el envejecimiento*. IMSERSO. <https://cutt.ly/VR6YVMQ>
- Roselló Cerezuela, D. (2017). *Diseño y evaluación de proyectos culturales*. Ariel.
- Rubio Pastor, M. A, Plaza García, I. y Orive Serrano, V. (2017). ITC solutions for elder people: Manifested preferences in Spanish rural areas. *RIMCIS International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 6(2), 137-177. <https://doi.org/10.17583/rimcis.2017.2221>
- Smith, M. K. (2002). Malcolm Knowles, informal adult education, self-direction and andragogy. *The Encyclopedia of Informal Education*. <https://cutt.ly/PR6YMbM>
- Tulviste, P. y Wertsch, J. V. (1994). Official and Unofficial Histories: The Case of Estonia. *Journal of Narrative and Life History*, 4(4), 311-329.
- Urpí, C. (2001). Algunas reflexiones pedagógicas sobre la educación del ocio con personas mayores. En M. G. Orduña y C. Naval (eds.), *Gerontología Educativa*. (pp. 185-206). Ariel.
- Wright, S. (2010). *Old and New: Working with and Responding to the Photographic Magnum Archive*. Magnum Archive. <https://cutt.ly/kR6Y0k6/>
- Zinchenko, P. I. (1933). The problem of involuntary memory. *Soviet Psychology*, 22, 55-111.

## INFORMACIÓN SOBRE LA AUTORA

**Elena Montejo Palacios.** Licenciada en Humanidades por la Universidad de Jaén, Doctora en Historia del Arte con Mención Internacional por la Universidad de Granada y Máster en Gestión Cultural desde el Municipio por la Universidad de Córdoba. Su trayectoria profesional incluye proyectos para la Diputación de Jaén, en calidad de documentalista, así como catalogaciones de patrimonio en calidad de técnico de patrimonio para el Museo Cerezo Moreno. Sus líneas de investigación son el alhambrismo británico decimonónico y la fotografía como patrimonio. Destacan publicaciones como: Alhambras de Papel (2018) o la obra colectiva “Intercambios culturales: Andalucía, Brasil, Estados Unidos” (2020). Ha formado parte de varios proyectos de investigación. En la actualidad participa en “Relaciones Artísticas entre Andalucía y América. Los territorios periféricos: Estados Unidos y Brasil” (HAR2017-83545-P) dirigido por Rafael López-Guzmán (UGr).

✉ [elenampalacios@gmail.com](mailto:elenampalacios@gmail.com)

# Aprendizaje basado en proyectos en el grado de Educación Primaria: trabajar por proyectos para aprender a trabajar por proyectos

Project-based learning in primary education: working by projects to learn how to work by projects

MARÍA DEL MAR LIÑÁN-GARCÍA<sup>a, b</sup>

 <https://orcid.org/0000-0003-1328-3356>

FÁTIMA TERNERO FERNÁNDEZ<sup>a, b</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-9818-1473>

MARTA CEBALLOS ARANDA<sup>a</sup>

 <https://orcid.org/0000-0001-5911-3227>

ÁLVARO LAMA SÁNCHEZ<sup>a</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-1421-1138>

MARÍA INMACULADA MENA-BERNAL<sup>a</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-2937-5223>

<sup>a</sup> Centro de Estudios Universitarios Cardenal Spínola CEU

<sup>b</sup> Universidad de Sevilla

## RESUMEN

Se presenta en este trabajo un proyecto interdisciplinar de innovación fundamentado en la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (en adelante, ABP). Para ello, se diseña un taller que incluye las necesidades de los estudiantes para sus futuras prácticas docentes en lo referente a las didácticas específicas (Ciencias Matemáticas, Ciencias Experimentales, Ciencias Lingüísticas y Ciencias Sociales). A partir de un modelo, *La tienda en clase* (Edo y Masoliver, 2008), se plantean dos cuestiones fundamentales: cómo un grupo de estudiantes para maestro de Educación Primaria (en adelante, EPM) debe diseñar el proyecto para sus futuros estudiantes de Educación Primaria (en adelante, EP) y cómo deberá desarrollar dicho proyecto con estos últimos. Así, se pretende que los EPM trabajen con las técnicas propias de esta metodología en lo referido a dichas materias tanto desde el diseño como desde la implementación. Aportamos así una visión constructivista a los dos niveles mencionados, considerando el aprendizaje desde la interacción del individuo con el medio que lo rodea sobre información adquirida previamente.

## ABSTRACT

An interdisciplinary innovation project is proposed in this paper, based on Project Based Learning methodology (PBL; in Spanish, ABP). With that purpose in mind, a workshop was designed considering students' needs in their future teacher training practice regarding specific didactics (Mathematics, Experimental Sciences, Linguistics and Social Sciences). Starting from a model, *La tienda en clase* (Edo and Masoliver, 2008), two main questions are posed: how a group of Prospective Primary Teachers (EPM from now on) should design the project for their future Primary Education (EP) students and how they should develop that project with them. Thus, EPM are expected to work with these specific techniques regarding the afore mentioned sciences, both from the design and from its implementation. In this way, we provide a constructivist approach at the two levels mentioned afore, considering learning from interaction of students with their environment and based on previously acquired information.

Recibido: 19-05-21

Aceptado: 16-10-21

## PALABRAS CLAVE

Aprendizaje Basado en Proyectos, Didáctica de las ciencias experimentales, Didáctica de la lengua, Didáctica de las matemáticas, Didáctica de las ciencias sociales, Innovación educativa, Estudiantes para maestro de Educación Primaria.

## KEYWORDS

Interdisciplinary Project Based Learning, Experimental Sciences didactics, Linguistics didactics, Mathematics didactics, Social sciences didactics, educational innovation, Prospective Primary Teachers.

**Para citar este artículo:** Liñán-García, M. M.; Ternero Fernández, F.; Ceballos Aranda, M.; Lama Sánchez, A. y Mena-Bernal, I. (2021). Aprendizaje basado en proyectos en el grado de Educación Primaria: trabajar por proyectos para aprender a trabajar por proyectos. *EA, Escuela Abierta*, 24, 75-90. doi:10.29257/EA24.2021.05



## 1. INTRODUCCIÓN

Mientras que en el grado para maestro de Educación Infantil trabajar con la metodología ABP es habitual, no suele estar incluido en los currículos de las universidades españolas para la formación de los EPM. Por esta razón, desde la coordinación de la asignatura de Prácticas Docentes I en el Grado de Educación Primaria en el Centro de Estudios Universitarios Cardenal Spínola CEU de Sevilla, en la que se realizan talleres previos a las prácticas en colegios, se consideró la formación de los estudiantes de este grado en tal ámbito.

Se planteó el reto de diseñar un ABP interdisciplinar que abarcara, de manera continua y natural, las cuatro Didácticas Específicas en el grado de Educación Primaria. Desde la formación previa a las primeras prácticas profesionales de los EPM, se abordó teniendo en consideración los conocimientos ya adquiridos por los EPM en las asignaturas Matemáticas Específicas para Maestros, Didáctica de las Matemáticas y de las Ciencias Experimentales, Fundamentos de Ciencias de la Tierra, de la Vida, de la Materia y de la Geografía, y Desarrollo de Habilidades Lingüísticas y su Didáctica.

## 2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

### 2.1. Aprendizaje Basado en Proyectos

El ABP es un método que aborda el trabajo en el aula desde una visión constructivista. Considera la adquisición del aprendizaje desde la interacción del individuo con el medio que lo rodea sobre esquemas e informaciones adquiridas previamente. Apoya sus bases en el aprendizaje significativo (Ausubel, 1983), donde el individuo recoge, selecciona, organiza y crea relaciones con el conocimiento previamente adquirido. Es paralelo al aprendizaje memorístico tradicional, que suma información sin, a priori, exigir la relación de conceptos y que, como apunta Cernuda (2014), considera el conocimiento como un contenido que simplemente se acumula.

Asimismo, el ABP aplicado en las aulas se encuentra dentro del grupo de las denominadas metodologías activas, que plantean un nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje. En general, en estas metodologías se favorecen situaciones de aprendizaje ajustadas a los contextos dados. Estas tienen como fin el desarrollo de las capacidades del alumnado, que debe aplicar los conocimientos adquiridos y resolver problemas o situaciones lo más reales posible a partir de la integración de contenidos curriculares con conocimientos procedimentales y contextualizados (Fernández, 2006). Concretamente, en el ABP los alumnos van a planificar, implementar y evaluar proyectos que tengan aplicación en contexto que superan el espacio del aula a partir de “un conjunto de tareas basadas en la resolución de preguntas o problemas a través de la implicación del alumno en procesos de investigación de manera relativamente autónoma que culmina con un producto final presentado ante los demás” (Sánchez, 2013, p. 1). En contraposición a otras metodologías del mismo grupo, se atienden siempre contenidos presentes en el currículo que suponen “un reto intelectual, basado en la investigación, la lectura, la escritura, el debate y las presentaciones orales” (Sánchez, 2013, p. 2).

La implementación del ABP en el aula se realiza, habitualmente, con la organización de los estudiantes en grupos de trabajo en los que asumen un rol activo creado con la finalidad de favorecer la motivación académica. En la acción docente se considera fundamental la planificación, diseño y revisión previa del proyecto para asegurar que el alumnado tenga la posibilidad de desarrollar todas las destrezas planteadas.

Para que se considere que el diseño del ABP es correcto, este debe cumplir unos requisitos esenciales que refuercen su autenticidad (Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios [CEDEC], Pereyra, 2015).

En primer lugar, es necesario que el planteamiento realizado al estudiante le suponga un reto o desafío que afrontar, pero que tenga en cuenta sus posibilidades y recursos. Se puede concretar a través de una pregunta a la que dar respuesta, una hipótesis de investigación o el análisis de una realidad que marcará el objetivo final del proyecto. A partir del conocimiento del objetivo, los estudiantes comienzan el proceso de investigación que debe ser superior a la simple búsqueda de información, ya que tiene que ofrecer respuestas a preguntas y, a su vez, generar otras nuevas.

Una premisa básica del ABP es la autenticidad de sus acciones, es decir, que se encuentren vinculadas con la realidad del alumnado (EDUforics, 2017); en su diseño, el profesor debe tener en cuenta los conocimientos previos del alumnado, sus intereses y su contexto familiar, social y cultural.

Durante el desarrollo del proyecto los estudiantes deben ir asumiendo la toma de decisiones y sus consecuencias. Aunque el docente adopte el rol de guía y orientador, el alumno debe asumir el proyecto como propio y ser agente activo del proceso de enseñanza aprendizaje. Estas decisiones tienen que estar acompañadas de la reflexión continuada en línea con un proceso diseñado de metacognición en el que el estudiante, acompañado del profesor, sistemáticamente analice qué, cómo y por qué está aprendiendo. El análisis y reflexión se realiza a dos niveles: entre iguales (los estudiantes se evalúan entre ellos) y del docente al alumno. Ambas se enfocan en favorecer la visión crítica y la mejora continua.

Por último, el producto final debe ser público: esto aumenta los niveles de motivación y compromiso de los estudiantes implicados en el proyecto al exponer su trabajo a la mirada crítica de otros; además, se potencia la dimensión social del aprendizaje que trasciende a la relación entre docente y alumnos; finalmente, se da a conocer a la comunidad educativa en qué consiste el ABP y los beneficios que aporta.

La suma y cumplimentación de los requisitos recogidos conducen a la obtención de una serie de beneficios a través del desarrollo de este método de trabajo en las aulas (Northwest Regional Educational Laboratory, 2006):

- Desarrollo de habilidades y competencias que favorecen su inserción en la sociedad y en el mercado laboral.
- Aumento de la motivación a partir de la participación en tareas y la responsabilidad en la toma de decisiones.
- Retención del conocimiento a largo plazo: conexión entre lo aprendido en la escuela y la realidad fuera de las aulas.
- Construcción del conocimiento a través de la colaboración entre iguales.
- Desarrollo de las habilidades sociales y comunicativas.
- Capacitación para la resolución de problemas.
- Conexión entre las diferentes disciplinas de estudio.
- Contribución al entorno y utilidad social.
- Puesta en valor de la persona y aumento de la autoestima.

- Descubrimiento y conciencia de las fortalezas individuales.
- Uso de las tecnologías aplicadas a la realidad social (en el caso de estar presentes en el proyecto).

El papel del docente se ve afectado por un cambio de paradigma cuando el ABP es asumido como metodología de aula: “el docente deja de ser un mero transmisor y reproductor de la cultura y los valores sociales tradicionales, para ser considerado un productor y facilitador del aprendizaje independiente y colaborativo del alumnado” (Rekalde Rodríguez y García Vílchez, 2015, p. 222). Por tanto, la implementación de este modelo de trabajo supone un reto para el profesorado: por una parte, presta apoyo al alumnado para organizar su tiempo, afrontar las tareas e integrar las tecnologías en los procesos; por otra, diseña, planifica e implementa el ABP en el aula, al tiempo que lo difunde en la comunidad educativa (Muñoz-Repiso y Gómez-Pablos, 2017). Estudios realizados sobre la percepción del docente tras asumir el cambio metodológico y trabajar con el ABP en el aula muestran tanto las ventajas como las dificultades que estos perciben en su implementación. Así, la investigación y análisis realizado por Basilotta et al. (2018) en relación con la aplicación de la metodología ABP en el aula, junto al uso de las TIC, recoge en sus conclusiones los beneficios y dificultades señaladas por los profesores que llevaron a cabo la experiencia. Entre los beneficios más destacados se observa la mejora de los niveles de aprendizaje del alumnado y de la adquisición de competencias lingüísticas, sociales y artísticas, así como el aumento del interés y la motivación por el trabajo; entre las dificultades prevalecen la pérdida de seguridad al dejar a un lado la clase magistral y la gestión del tiempo, además del cambio de los modelos de evaluación, mejorables con el diseño de herramientas como rúbricas, parrillas de evaluación, portafolios, diarios de clase, etc. Se propone por parte de las autoras que, desde los centros educativos y las autoridades responsables, se fomente el desarrollo de programas de aprendizaje y la aportación de soporte tecnológico en el aula cuando sea necesario.

En entornos universitarios cada vez se hace más presente el uso del ABP como estrategia metodológica. Estas experiencias quedan recogidas en publicaciones que evidencian en sus conclusiones el aumento de la motivación e implicación del alumnado, la obtención de una mayor visión interdisciplinar de las asignaturas y la utilidad de sus contenidos y aprendizajes, así como la toma de conciencia del estudiante en cuanto a sus aportaciones para la resolución de los posibles problemas asociados a su contexto social (Naranjo y Lemus, 2020). Además, se demuestra cómo esta metodología de aula favorece la adquisición de competencias indicada por la OCDE y el desarrollo de habilidades tales como el trabajo en equipo y el pensamiento crítico y reflexivo del alumnado (Toledo y Sánchez, 2018). Todo ello queda recogido en el currículum vigente en Andalucía, donde consolida como estrategia metodológica interdisciplinar (Orden de 15 de enero de 2021).

## 2.2. Una tienda en clase

En el contexto de la preparación de los EPM para sus primeras prácticas curriculares se decidió formarlos activamente en esta metodología a través de la implementación de un ABP en sí mismo. Es decir, se les propuso la realización de un proyecto que, a su vez, los preparase para trabajar desde la metodología ABP con su futuro alumnado.

De este modo se diseñó un metaproyecto (Figura 1) cuyo producto final sería un ABP que los EPM pudiesen poner en práctica con sus futuros alumnos de 5º o 6º de Educación Primaria. Este producto final debía tener carácter público desde dos perspectivas justificadas: la primera, porque los EPM deberían presentárselo a sus compañeros y formadores para que, en un trabajo colaborativo, pudiesen recibir sugerencias de mejora; la segunda, y más importante, porque se podrían utilizar, posteriormente, en un aula real con los estudiantes de EP.

El metaproyecto planteado cumpliría con las especificaciones de un ABP, pues sería auténtico al estar vinculado con la realidad de los EPM y su desarrollo profesional: esto suponía un reto para los EPM, ya que estos debían afrontar su diseño a partir de los conocimientos adquiridos en cada una de las didácticas específicas y tomarían decisiones de manera autónoma. Para ello, además, tenían que realizar una investigación teniendo presente el reto, que podría desarrollarse desde de su objetivo principal: crear un ABP interdisciplinar que les permitiese aprender a trabajar por proyectos interdisciplinarios.

Desde el punto de vista del formador de EPM, se asumían la siguientes tareas: definir los objetivos que se iban a trabajar con los EPM; establecer un reto que pudiese servir para la consecución de dichos objetivos; definir los parámetros para realizar la investigación con los EPM; fomentar su reflexión; describir los elementos que pudiesen permitir la crítica y revisión de su propio trabajo y delimitar los elementos que debía tener el producto final de los futuros alumnos de EP para que fuese público.

Así, en el desarrollo del proyecto, los EPM tuvieron que tomar decisiones de forma autónoma y tener en cuenta sus consecuencias. En este caso, los formadores de los EPM asumieron el rol de guías y orientadores, y los EPM adoptaron el doble papel de asunción del metaproyecto como propio y, a su vez, el doble papel de guía y orientador en el ABP diseñado para su futuro alumnado. Tanto en uno como en otro caso, los EPM reflexionaron de manera continuada teniendo en cuenta los dos procesos diseñados: en uno como agentes activos que asumen la responsabilidad de ser desarrolladores; en el otro, como diseñadores y orientadores.

Finalmente, este metaproyecto generó interés en los EPM al ser reconocido por ellos como herramienta potente para su desarrollo profesional en curso y su inminente periodo de prácticas.

El objetivo principal citado se desgoló en:

1. Definir los objetivos que los EPM trabajarían con sus alumnos en EP.
2. Establecer un reto para el alumnado de primaria que pudiese servir para la consecución de dichos objetivos y se pudiese mostrar a la sociedad.
3. Establecer los parámetros para realizar la investigación con sus alumnos de EP.
4. Definir los parámetros fundamentales a tener en cuenta para fomentar la reflexión en los alumnos de EP.
5. Describir los elementos que podrían permitir la crítica y revisión por los alumnos de EP de su propio trabajo.
6. Delimitar los elementos que debía tener el producto final del alumnado de EP para que pudiera ser público.

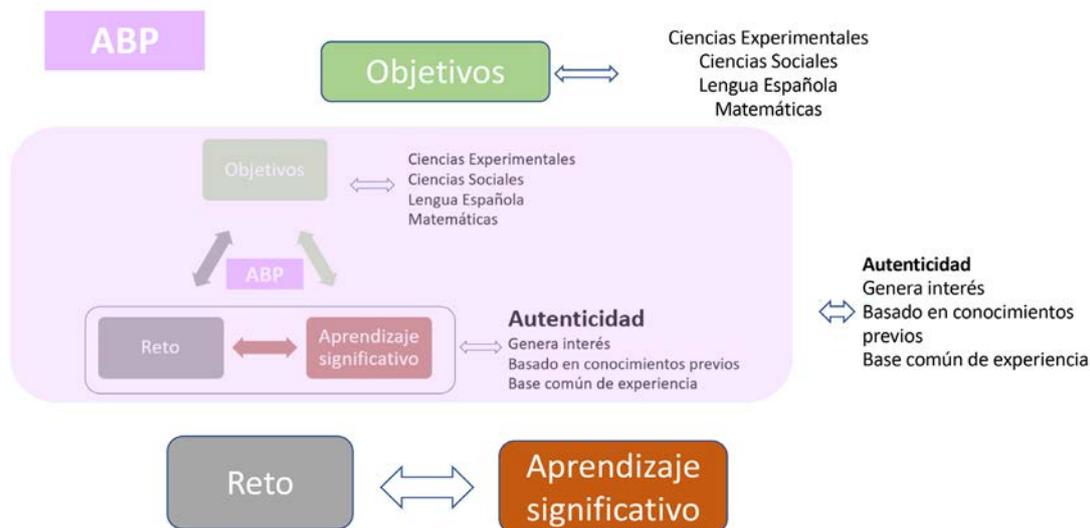
El primer objetivo se subdivide, a su vez, en los objetivos de cada área, que se detallan a continuación:

### 2.2.1. Ciencias Matemáticas

1. Conocer el número, tanto su significado como posibles contextos, desarrollando el conocimiento del SND.
2. Trabajar los números desde los diferentes conjuntos:  $\mathbb{N} \subset \mathbb{Z} \subset \mathbb{Q} \subset \mathbb{R}$ .
3. Establecer la magnitud (discreta y continua) como característica de los constructos, así como su medida.

Figura 1

Estructura del metaproyecto



4. Discernir los tipos de percepción espacial: intra, inter y transfigural.
5. Trabajar la geometría desde los tres enfoques: métrico, topológico y proyectivo.

### 2.2.2. Ciencias Experimentales (Biología/Geología/Química)

1. Diferenciar materia viva/inerte.
2. Conocer los distintos elementos del medioambiente y sus relaciones.
3. Distinguir los alimentos según tipos, sabores, olores, consistencia, etc.
4. Conocer los hábitos de higiene.
5. Reconocer la mutua influencia entre ciencia, sociedad y desarrollo tecnológico.
6. Comprender la importancia de la reducción, reutilización y reciclaje de objetos y sustancias. Valorar la protección del medioambiente y las ventajas del ahorro energético para procurar un futuro sostenible.
7. Conocer los principios básicos y las leyes fundamentales de las ciencias experimentales.
8. Reconocer y comprender algunas reacciones químicas elementales.

### 2.2.3. Ciencias Lingüísticas

1. Dominar las estrategias de lectura.
2. Aprender la importancia de la comprensión lectora en la formación del alumno de Educación primaria.
3. Tomar contacto con la figura del álbum ilustrado y su relevancia en la LJJ.
4. Aplicar las estrategias de lectura al álbum ilustrado y practicar su validez en el aula.

### 2.2.4. Ciencias Sociales

1. Interpretar críticamente las representaciones gráficas del espacio y proporcionar elementos claves para orientarse en el espacio.
2. Sintetizar, ordenar y diagnosticar informaciones complejas para realizar una exposición analítica y coherente sobre temáticas geográficas e históricas.
3. Poner en prácticas algunos recursos y técnicas didácticas para la enseñanza/aprendizaje de las CCSS.
4. Relacionar los elementos culturales, históricos y geográficos que se puedan desarrollar en este proyecto.

A partir de estos objetivos, y con la consideración del interés generado y del posible producto final, se les plantea a los estudiantes la creación de una tienda en clase, con base en el trabajo de Edo y Masoliver (2008). En la línea de estas autoras, se les propone el diseño de un proyecto para sus futuros alumnos contextualizado en su día a día fuera de la escuela. De este modo, los EPM asumen una tarea profesional, entendida como parte del sistema de actividades del profesor que conforman su práctica cuando enseña en su aula (Muñoz-Catalán et al., 2017; Da Ponte et al., 2012; Sánchez y García, 2009), lo que les permite desarrollar la comprensión de su futura práctica como la de “un profesional reflexivo capaz de generar transformaciones sustanciales, tanto en su conocimiento profesional, como en el contexto social en el que interviene” (Edo y Masoliver, 2008, p. 2).

## 3. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

### 3.1. Participantes

En la experiencia participaron 65 estudiantes de la asignatura “Prácticas Docentes I”, del curso 3º del Grado en Educación Primaria. Para su realización se crearon 14 grupos de trabajo con un máximo de 5 estudiantes por grupo; los estudiantes eligieron libremente los componentes de cada grupo, al no ser considerada esta cuestión como factor influyente en el desarrollo de la experiencia.

### 3.2. Temporalización y presentación

La experiencia se llevó a cabo durante las seis semanas previas a la realización de las prácticas curriculares en los centros educativos. Al ser un proyecto interdisciplinar, intervinieron cada una de las didácticas específicas (Cien-

cias Matemáticas, Ciencias Experimentales, Ciencias Lingüísticas y Ciencias Sociales) con una dedicación que variaba entre 3 y 4 horas semanales. La primera semana se dedicó principalmente a la explicación, presentación y puesta en marcha del proyecto y las cinco semanas restantes fueron empleadas en desarrollar cada una de las fases que lo componen.

### 3.3. Fases

Se desarrolló en cinco fases (Figura 2) durante el primer cuatrimestre del curso 2019/20.

Antes de comenzar, se informó a los alumnos sobre el desarrollo de la experiencia. Para ello, se les mostraron las etapas en las que consistiría el proyecto y los objetivos que se perseguirían con su ejecución y se comenzó con un ejemplo, La tienda en clase (Edo y Masoliver, 2008).

El conjunto de estudiantes de cada clase fue dividido en grupos de 5 alumnos y cada grupo eligió una tienda para diseñar su proyecto. Se fomentó la elección de tiendas diferentes para favorecer el enriquecimiento en el aula.

#### 3.3.1. Primera fase: reto y objetivos

La primera fase consistió en la elección de un tipo de tienda, cuya puesta en marcha supondría el reto. Una vez elegido, los alumnos seleccionaron, entre los objetivos de cada didáctica específica mostrados anteriormente, un máximo de tres.

Se pretendió con esta fase la consecución de los objetivos planteados para las diferentes didácticas específicas mediante la creación de la tienda en clase, reto marcado previamente.

#### 3.3.2. Segunda fase: investigación y reflexión

Los estudiantes, trabajando en los grupos predeterminados, comenzaron a establecer las líneas para realizar la investigación con los futuros alumnos. Se definieron los parámetros fundamentales a tener en cuenta como docentes para fomentar la investigación y reflexión en los futuros alumnos.

En esta etapa se impulsó que los estudiantes investigasen sobre el reto en concreto. Una vez que lo hicieron, tuvieron que diseñar una secuencia de actividades que promoviesen la investigación y reflexión entre sus futuros alumnos. Para ello se facilitaron diferentes estrategias y actividades:

Generación de lluvia de ideas entre los futuros alumnos. Con este fin, los EPM tendrían que generar un conjunto de preguntas para lograr dirigir la lluvia de ideas entre sus futuros alumnos.

- Realización de un cuestionario para que los futuros alumnos realicen su propia investigación.
- Excursión a la tienda concreta, proponiendo preguntas a los estudiantes: ¿Qué hago en la tienda? ¿Dónde se encuentra la tienda?
- Es importante destacar que, con la secuencia de actividades, los estudiantes tenían que alcanzar los objetivos elegidos en la primera fase. Además, al tratarse de un proyecto multidisciplinar en el que intervienen las

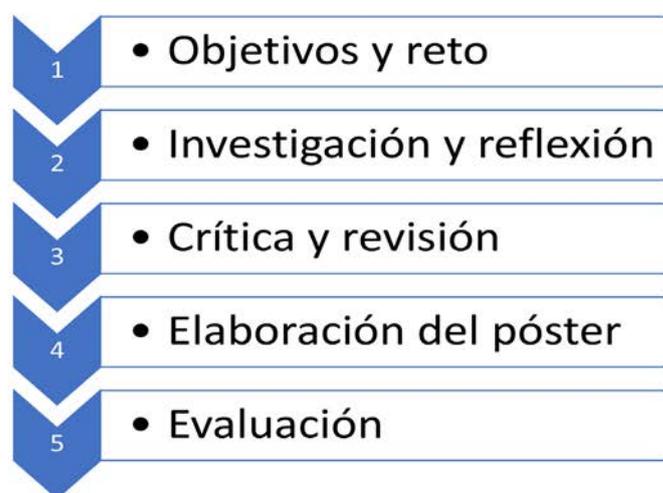
didácticas específicas, era de suma importancia crear actividades en las que se satisficieran los objetivos de estas.

### 3.3.3. Tercera fase: Crítica y revisión

Se describieron los elementos que podrían permitir a los futuros estudiantes la crítica y revisión de su propio trabajo y se establecieron, además, los elementos que debían presentarse en el producto final de los futuros estudiantes para que generasen su producto final público.

Figura 2

Fases del metaproyecto llevado a cabo por los EPM



El objetivo principal de esta fase era que los EPM hicieran un ejercicio de revisión y crítica sobre si la secuencia de actividades que habían planteado para la consecución de su reto era la idónea para conseguir los objetivos elegidos en la primera fase.

### 3.3.4. Cuarta fase: elaboración del póster

Para generar el producto final público, los estudiantes realizaron un póster, según las indicaciones del docente, en el que tenían que incluir: (1) el reto, (2) los objetivos trabajados de cada una de las didácticas específicas, (3) cada una de las fases del proyecto e interrelaciones existentes y (4) el producto final. Este póster sirvió como parte de la evaluación del taller referente a todas las didácticas específicas.

### 3.3.5. Quinta fase: evaluación

La evaluación del alumnado se realizó desde dos perspectivas complementarias: por una parte, la valoración de los distintos procesos de enseñanza-aprendizaje planteados a partir de tareas, individuales y grupales, en los di-

ferentes talleres por cada una de las didácticas específicas; por otro, la evaluación del producto final (póster tipo congreso) y su exposición en el aula.

La primera parte fue desarrollada por cada uno de los docentes responsables de los talleres y se apoyó en los siguientes aspectos comunes:

- Proceso de investigación y reflexión llevado a cabo.
- Nivel de compromiso asumido con la labor asignada por el grupo.
- Pertinencia del trabajo entregado en relación con el proyecto común.
- Relevancia del resultado de la tarea para la aportación al producto final.
- Nivel de adquisición del objetivo específico recogido en la tarea.
- Entrega en tiempo y forma.

En la segunda parte los alumnos realizaron un póster de tipo congreso científico con los siguientes apartados:

- Objetivos de aprendizaje para sus alumnos que se pretende cubrir con el proyecto.
- Reto que les permita conseguir tales objetivos.
- Investigación para conseguir el reto.
- Reflexión sobre la investigación realizada.
- Crítica y revisión, que permita corregir y rehacer las partes de investigación y reflexión que no han dado sus frutos.
- Producto final real que constituya la consecución del reto cumpliendo los objetivos marcados.

Para la evaluación se tuvo en cuenta el discurso realizado por los diferentes integrantes del grupo, teniendo como guía el póster presentado en el aula. Los alumnos explicaron las actividades llevadas a cabo en cada una de las diferentes etapas del proyecto relacionándolas con la consecución de los objetivos de una manera multidisciplinar. Una vez finalizada su exposición, se procedió a la evaluación de las respuestas fundamentadas dadas por los integrantes del grupo a las preguntas formuladas por los profesores evaluadores y por sus compañeros.

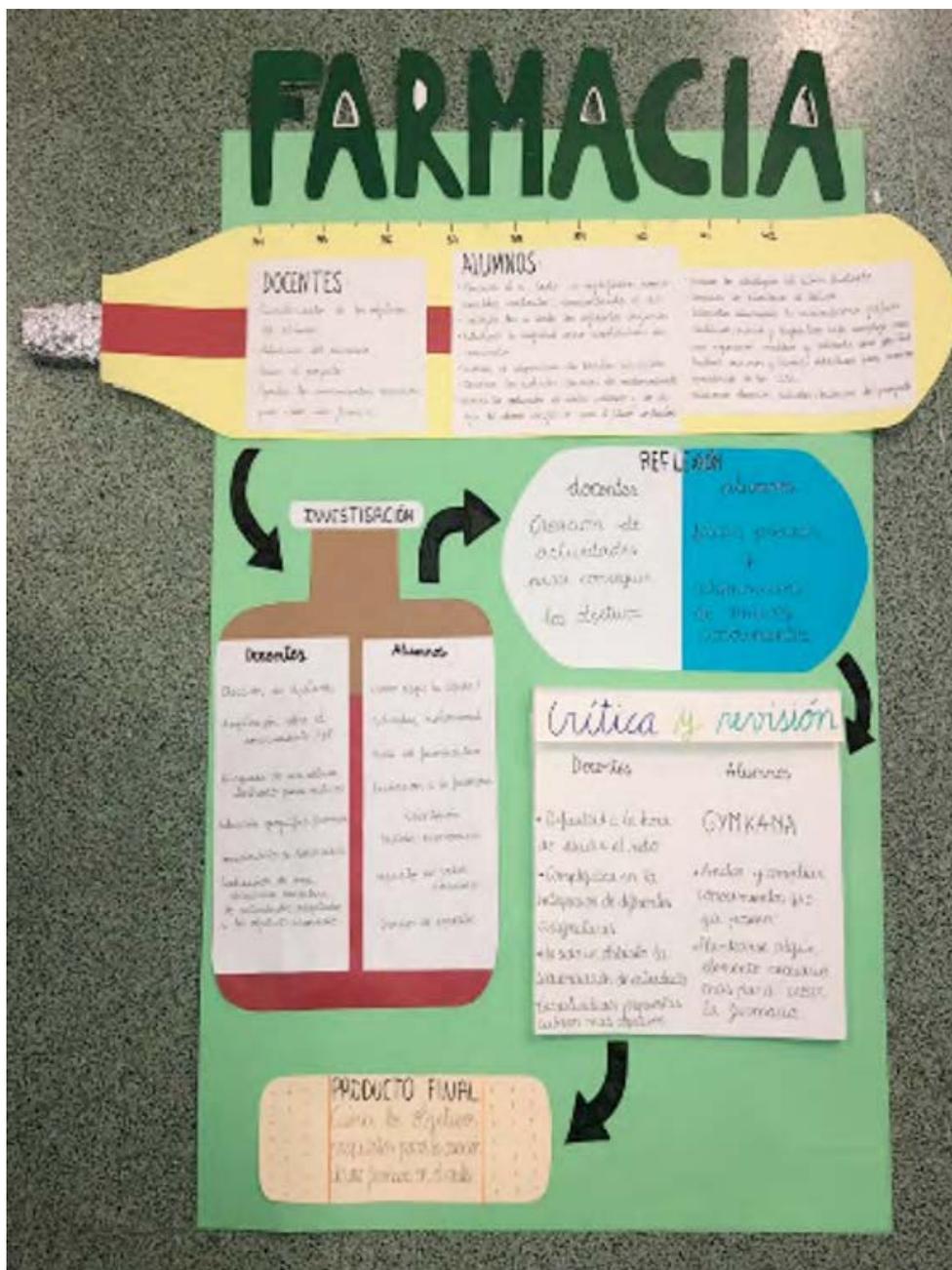
Además, entregaron un dossier en el que aparecían los detalles que consideraron necesarios para la mejor comprensión del póster.

Dado que el proyecto abarca de forma continua y natural a las cuatro ciencias, la evaluación de los pósteres se llevó a cabo de manera colegiada por los profesores implicados, en una exposición similar a la que se realiza en un congreso científico.

Posteriormente, cada uno de los profesores matizó la nota obtenida en la evaluación colegiada descrita, desde el punto de vista de cada ciencia, revisando el dossier.

Figura 3

Póster: la tienda de la Farmacia



### 3.4. Producto final

A continuación, se muestran algunas de las producciones de los EPM participantes. Se han seleccionado dos de los pósteres diseñados para revelar que tanto una presentación digital como una manual es admisible e igualmente adecuada para mostrar todos los elementos marcados en el metaproyecto.

En el primer caso (Figura 3), los EPM distinguen en su presentación las acciones que deben llevar a cabo los docentes para lograr la consecución del proyecto elegido por su alumnado, suponiendo en este caso que se tra-

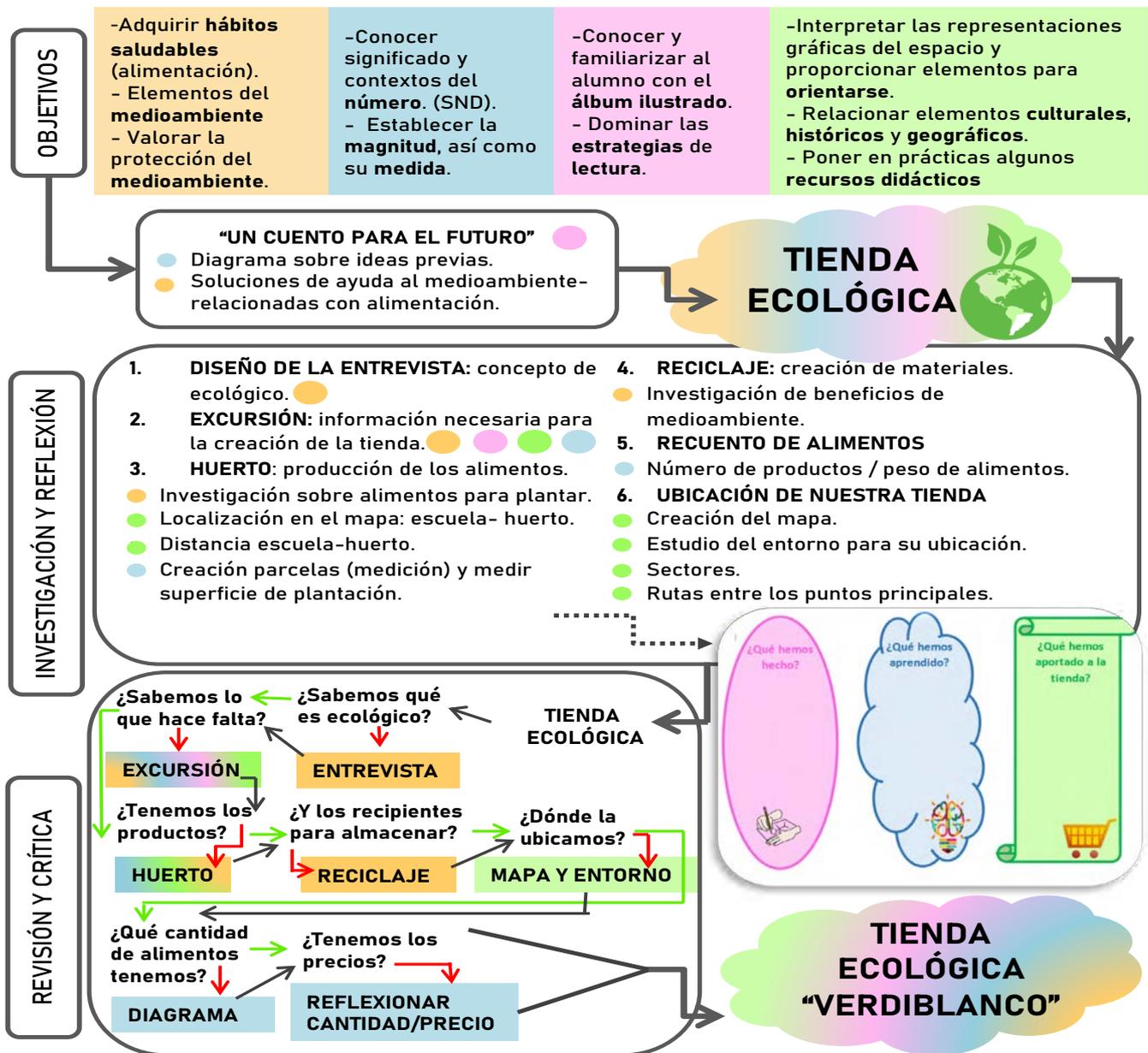
Figure 4

Póster: Proyecto didáctico: crear una tienda ecológica en el aula



# PROYECTO DIDÁCTICO: CREAR UNA TIENDA ECOLÓGICA EN CLASE

Fernández Granadero, Mercedes; Mayas Martín, Patricia; Prieto Alvear, María; Rea Cardona, Marioly; Sollo Soyo, Patricia



ta de una farmacia. Muestran la crítica y obstáculos encontrados en forma de lista y el resultado final común para estudiantes y maestros.

En el segundo (Figura 4), se decantan por una tienda de productos ecológicos. En su producción mezclan los objetivos de los docentes con los del alumnado y la revisión y crítica la muestran en forma de diagrama de flujo.

En ambos casos, los pósteres unidos al dossier entregado se mostraron como herramientas suficientes para llevar a cabo en el aula los proyectos diseñados.

#### 4. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES PARA LA ENSEÑANZA

Esta propuesta de innovación ha permitido a los EPM con los que se ha trabajado diseñar una tarea profesional usando como metodología el Aprendizaje Basado en Proyectos. Así, han tenido la oportunidad de desarrollar actividades que integren objetivos relacionados con las diferentes didácticas específicas, además de fomentar su capacidad de diseñar actividades que permitan satisfacer objetivos de varias áreas implicadas en Educación Primaria para su futuro alumnado. Esto favorece que el EPM pueda expandir su capacidad de interrelacionar áreas y redundará en que su futuro alumnado aprenda conceptos de forma integrada.

Por otra parte, los objetivos seleccionados desde las distintas ciencias han permitido a los EPM tener una visión más amplia de cada una de ellas, así como de sus relaciones, logrando conectar el desarrollo de la ciencia y la tecnología con los avances en nuestra sociedad. Este aspecto es difícil de llevar a niveles de primaria; por ello es de gran importancia que los EPM sean capaces de proponer actividades sencillas, fácilmente asimilables e integradoras.

Consideramos fundamental en nuestros tiempos que los alumnos del Grado de Educación Primaria valoren el medioambiente y tomen conciencia de la necesidad de lograr que este sea sostenible, objetivo que se puede acometer desde todas las áreas involucradas. Con este proyecto de innovación se fomenta en ellos la capacidad de transmitir dicha idea a sus futuros alumnos, factor primordial en la educación a estos niveles. Además, se pretende ir un poco más lejos, adentrando al alumnado en la comprensión de algunos principios básicos de las materias involucradas, de manera que esto les ayude a fomentar en sus alumnos de primaria el desarrollo de la capacidad de razonamiento, la reflexión crítica y, en definitiva, el espíritu científico.

Como comentario final, es destacable la evolución de los EPM asistentes desde la reticencia inicial con la que recibieron estos talleres. Poco a poco se fueron involucrando más y más en el desarrollo de los mismos, generando discusiones eruditas tanto desde el conocimiento del contenido como de su didáctica, para terminar reconociendo la gran aportación que les había supuesto para su formación como futuros maestros de Educación Primaria. Las exposiciones, en general, fueron brillantes y mostraron ante sus compañeros el desarrollo profesional que les había supuesto.

## 5. REFERENCIAS

- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1(1-10).
- Basilotta, V., Martín del Pozo, M., y García-Valcárcel, A. (2018). En B. González Alba et al (Ed.) *Investigación participativa focalizada en procesos colaborativos de enseñar y aprender*. (Sesión de conferencia). 3rd International Summer Workshop on Alternative Methods in Social Research, Transformative and inclusive social and educational research, Málaga (pp. 138–142). <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/15314>
- Cernuda, A. (2014). Replanteándose el entrenamiento memorístico y repetitivo. *ReVisión*, 7(3).
- Da Ponte, J. P., Quaresma, M. y Branco, N. (2012). *Prácticas profesionales de los profesores de matemáticas. Avances de Investigación en Educación Matemática*, 1, 65-86. <https://doi.org/10.35763/aiem.v1i1.5>
- Edo, M. y Masoliver, C. (2008). Una tienda en clase. Creación y análisis de un contexto para aprendizajes matemáticos. *Uno: Revista de didáctica de las Matemáticas*, 47, 22-36. <https://gent.uab.cat/mequeedo/sites/gent.uab.cat/mequeedo/files/una%20tienda%20en%20clase.pdf>
- EDUforics. (25 de abril de 2017). Aprendizaje basado en proyectos: un proyecto auténtico y real. <https://www.eduforics.com/es/aprendizaje-basado-proyectos/>
- Fernández, M. (2006). El aprendizaje basado en problemas: revisión de estudios empíricos internacionales. *Revista de educación*, 341, 397-418
- Muñoz-Repiso, A., y Gómez-Pablos, V. B. (2017). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 113-131.
- Muñoz-Catalán, M. C., Gavilán, J. M. y Liñán García, M. M. (2017). La escritura como recurso para promover el conocimiento especializado del estudiante para maestro en matemáticas. En E. J. Gallardo-Saborido y F. Núñez-Román (Eds.), *Escribir en las disciplinas: intervenciones para desarrollar los géneros académicos y profesionales en la Educación Superior* (pp. 39-57). Síntesis.
- Naranjo, A., y Lemus, F. C. (2020). La academia en acción: aprendizaje basado en proyectos en entornos universitarios. *Revista Boletín Redipe*, 9(1), 70-78.
- Northwest Regional Educational Laboratory. (11 de marzo de 2006). *Aprendizaje por proyectos*. <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/aprendizaje-por-proyectos>
- Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 7, de 18 de enero de 2021, 2-223. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2021/507/BOJA21-507-01024.pdf>
- Pereyra, M. I. (31 de agosto de 2015). *7 elementos esenciales del ABP*. Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios. <http://cedec.intef.es/7-elementos-esenciales-del-abp/>
- Rekalde Rodríguez, I., y García Vilchez, J. (2015). El Aprendizaje Basado en Proyectos: un constante desafío. *Innovación Educativa*, 25, 229-234. <https://doi.org/10.15304/ie.25.2304>

- Sánchez, J. (2013). Qué dicen los estudios sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos. *Actualidad pedagógica*, 1-4. [https://www.estuaria.es/wp-content/uploads/2016/04/estudios\\_aprendizaje\\_basado\\_en\\_proyectos1.pdf](https://www.estuaria.es/wp-content/uploads/2016/04/estudios_aprendizaje_basado_en_proyectos1.pdf)
- Sánchez, V. y García, M. (2009). Task for Primary Student Teacher: A task of Mathematics Teacher Educators. En B. Clarke, B. Grevholm y R. Millman (Eds.), *Task in Primary Mathematics Teacher Education* (pp. 37-49). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-0-387-09669-8\\_4](https://doi.org/10.1007/978-0-387-09669-8_4)
- Toledo, P. y Sánchez, J. M. (2018). Aprendizaje basado en proyectos: Una experiencia universitaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(2), 471-491.

## INFORMACIÓN SOBRE LOS AUTORES

**M<sup>a</sup>. Mar Liñán-García.** Doctora en didáctica de las Matemáticas por la Universidad de Huelva y licenciada en Matemáticas por la Universidad Autónoma de Madrid. Pertenece al study group *Studying and improving Mathematics instruction in secondary schools in Spain* (SiMiS) del Real Colegio Complutense at Harvard (Cambridge, Massachusetts, EE.UU.). Sus principales logros científicos están relacionados con la caracterización del conocimiento del maestro experto en la enseñanza de la geometría, la definición del conocimiento evocado al investigador por las oportunidades que surgen en el aula, la caracterización del aprendizaje de estudiantes para profesor a través del análisis de sesiones de clase y la caracterización del conocimiento especializado del profesor de Infantil para enseñar matemáticas. Los resultados se han visibilizado mediante comunicaciones a congresos nacionales e internacionales, libros y capítulos de libro (Síntesis, Dykinson, etc.) y artículos en revistas indexadas (JCR, Scopus, etc.).

✉ [mlinan@ceuandalucia.es](mailto:mlinan@ceuandalucia.es)

**Fátima Ternero Fernández.** Licenciada en Química por la Universidad de Sevilla (US) (2008). Máster en Ciencia y Tecnología de Nuevos Materiales (2009). Doctora en Química (2013). Profesora externa de la US en el periodo comprendido desde 2009 a 2014. Profesora de la US desde 2015 hasta la actualidad. Profesora del MAES de la especialidad de Física y Química, además de los Grados de Educación Infantil y Primaria en el CEU. He participado en ocho proyectos de investigación de carácter competitivo nacionales e internacionales. Además, he participado en tres proyectos de innovación docente en la US y en el CEU. He publicado un libro de divulgación científica titulado *Ciencia de los Materiales Fantásticos* de la Ed. Paraninfo (2019).

✉ [fternero@ceuandalucia.es](mailto:fternero@ceuandalucia.es)

**Marta Ceballos Aranda** es licenciada en Ciencias Biológicas por la Universidad Complutense de Madrid, con tesina en Paleontología desarrollada en los yacimientos de la Sierra de Atapuerca (Burgos) y máster interuniversitario andaluz en Educación Ambiental. Es profesora de asignaturas del área de Ciencias Experimentales y Didáctica de las Ciencias en el Centro Cardenal Spínola CEU (adscrito a la Universidad de Sevilla) en titulaciones de formación de profesorado. Ha participado en numerosos congresos y en diversos proyectos de investigación e innovación docente del área. Su actividad investigadora se centra actualmente en el estudio de la didáctica de la paleontología en la educación no formal, especialmente en museos.

✉ [mcaeballos@ceuandalucia.es](mailto:mcaeballos@ceuandalucia.es)

**Álvaro Lama Sánchez.** Doctor en Geografía por la Universidad de Sevilla y Máster por la Universidad Internacional de Andalucía. Acreditado en las figuras de Profesor de Universidad Privada y Contratado Doctor por la ANECA. Ha participado en 14 proyectos/contratos de investigación, tanto nacionales como internacionales y posee 17 publicaciones científicas, 50 participaciones en congresos/jornadas científicas con 29 comunicaciones. Ha formado parte del Comité Organizador y/o Científico en algunos de ellos. Imparte su docencia en el área departamental de Ciencias Sociales del Centro de Estudios Universitarios Cardenal Spínola CEU (Centro Adscrito a la Universidad de Sevilla) y es el Coordinador del Máster Universitario en Profesorado en Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas en dicho centro.

✉ [alama@ceuandalucia.es](mailto:alama@ceuandalucia.es)

**María Inmaculada Mena-Bernal** licenciada en Filología Hispánica (2003) y Doctora en Filología (2019) por la Universidad de Sevilla. Desde el año 2012 trabaja en Cardenal Spínola CEU, centro adscrito a la Universidad de Sevilla, como profesora titular y coordinadora de asignaturas y es responsable de la gestión del área de Filología. Participa en el proyecto de I+D+i “Enseñanza y aprendizaje de la Historia en Educación Primaria: multiperspectiva y análisis de iconos culturales para la construcción de una ciudadanía crítica (EduHiCon)”. Colabora con centros escolares de la provincia de Sevilla como asesora pedagógica en programas de fomento de la lectura, es embajadora pedagógica de Lengua castellana en centros educativos, realiza asesoramiento digital a docentes e investigación en competencia digital.

✉ [mmena@ceuandalucia.es](mailto:mmena@ceuandalucia.es)

# Social-Kandinskills: mejorando habilidades sociales con Kandinsky

Social-Kandinskills: Improving social skills with Kandinsky

MARIA FUSTÉ FORNÉ

Investigadora independiente

 <https://orcid.org/0000-0002-8075-4683>

## RESUMEN

El presente artículo se centra en la mejorar las habilidades sociales de los infantes de 3 a 4 años en su incorporación al segundo ciclo de educación infantil, especialmente, en aquellas zonas donde la escolarización previa sea escasa, con el objetivo de desarrollar las social skills y mejorar el clima de convivencia, dentro del aula y también con diferentes agentes de la comunidad educativa. Para ello se emplea el aprendizaje cooperativo, la gamificación y el hilo conductor de las obras del artista Kandinsky, diseñando diferentes actividades de expresión, cooperación, cohesión grupal y reflexión. En esta línea, el proyecto plantea tres ejes: (1) Propuestas de expresión artística y fomento de la creatividad, (2) Realización de juegos y dinámicas grupales y (3) Actividades de reflexión y debate. Estudios previos relacionan la mejora de habilidades sociales y emocionales con programas basados en el arte; el arte además de ser un lenguaje en sí mismo, es una herramienta clave en la etapa de educación infantil, donde es considerada una vía para la expresión, la creatividad, el respeto, el fortalecimiento de la autoestima y el autoconocimiento. El diseño de los proyectos alrededor del arte puede potenciar la cooperación, mejorar las interacciones de calidad entre los infantes y otros agentes, así como la adquisición y perfeccionamiento de habilidades, en este caso, sociales.

## ABSTRACT

This article focuses on improving the social skills of infants from 3 to 4 years old in their incorporation to the second cycle of early childhood education, especially in those areas where prior schooling is scarce, with the aim of developing social skills and improve the atmosphere of coexistence, within the classroom and also with different agents of the educational community. Cooperative learning, gamification and the works of the artist Kandinsky are used to achieve this objective, designing different activities of expression, cooperation, group cohesion and reflection. Along these lines, the project proposes three axes: (1) Proposals for artistic expression and the promotion of creativity, (2) Cooperative games and group dynamics, and (3) Reflection and debate activities. Previous studies link the improvement of social and emotional skills with art-based programs; art, in addition to being a language in itself, is a key tool in the early childhood education, where it is considered a way of expression, creativity, respect, the strengthening of self-esteem and self-knowledge. The design of art-based programs can also enhance cooperation, improve quality interactions between infants and other agents, as well as the acquisition and improvement of skills, in this case, social ones.

Recibido: 06/09/21

Aceptado: 05/11/21

## PALABRAS CLAVES

Arte, Educación infantil, Habilidades sociales, Kandinsky

## KEYWORDS

art, early childhood education, social skills, Kandinsky



**Para citar este artículo:** Fusté Forné, M. (2021). Social-Kandinskills: mejorando habilidades sociales con Kandinsky. *EA, Escuela Abierta*, 24, 91-104. doi:10.29257/EA24.2021.06

## 1. INTRODUCCIÓN

El proyecto Social-Kandinskills plantea un método cuya idea principal es favorecer el desarrollo de las “social skills” en la etapa infantil, específicamente para la franja de edad de 3 a 4 años (P3) y con una duración de un curso escolar. Se pretende dar respuesta a la detección de dificultades en las habilidades sociales en los infantes cuando inician el segundo ciclo de educación infantil en zonas donde la escolarización previa es escasa, tal y como se detalla en la siguiente sección contextualizando en una zona concreta de la ciudad de Barcelona. No obstante, el presente proyecto también puede ser de utilidad de un modo más genérico para potenciar el desarrollo de estas habilidades durante todo el segundo ciclo de educación infantil para mejorar la convivencia, el bienestar, la expresión y la comunicación. Precisamente en el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del 2º ciclo de Educación infantil, aparece en el artículo 3 como uno de los objetivos “Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión”.

Las líneas principales de actuación giran en torno a los cuadros de Kandinsky y a partir de tres ejes: propuestas de expresión artística y fomento de la creatividad, realización de juegos y dinámicas grupales, y, actividades de reflexión/debate. Todo ello mediante metodologías activas y diferentes estrategias. Se emplean el aprendizaje cooperativo y la introducción de TIC; así como la implicación de diferentes agentes de la comunidad, incluyendo las propias familias, los profesionales/trabajadores del centro cívico del barrio y el personal del museo donde se realizará una visita.

## 2. JUSTIFICACIÓN Y MARCO TEÓRICO

Estudios anteriores detectan una falta de habilidades sociales al inicio de P3 debido a una escasa escolarización previa, por ejemplo, en el barrio del Raval, en el distrito de Ciutat Vella, en Barcelona. Este barrio se caracteriza por una gran demanda de acción social y con importantes carencias (Masabeu, 2007), incluyendo a nivel educativo (Herrera Serra, 2018). Existe una desigualdad social y económica que influye inevitablemente en el alumnado, de una forma negativa (Herrera Serra, 2018). Según datos del Ajuntament de Barcelona (2018), viven 48.297 personas en tan solo 1,1 km<sup>2</sup>, con una de las densidades mayores del mundo (Martínez-Celorrio, 2015), y según el mismo autor, con una extrema pobreza y exclusión.

El propio Institut Municipal d’Educació de Barcelona (IMEB) (2019) ofrece datos de la escolarización en el primer ciclo de la educación infantil, encontrando grandes diferencias según el distrito, dentro de la misma ciudad. En el barrio del Raval solamente 4 de cada 10 infantes menores de 2 años están escolarizados (en contraposición con otros distritos de Barcelona que alcanzan 9 de cada 10), relacionando según IMEB (2019) que los distritos con rentas más bajas tienen índices de escolarización más bajos en la primera infancia. Por otro lado, estudios previos señalan que cuando un infante inicia P3 sin haber sido escolarizado antes, puede no disponer de las mismas habilidades sociales (Suñé Roca, 2005) que otro que sí haya sido escolarizado. Por ello, es una zona donde el proyecto puede ser de utilidad para ser implementado (y a la larga institucionalizado con las mejoras pertinentes e incluso adaptado a otros CEIP del mismo barrio o ciudades con contextos similares, adaptándose a la idiosincrasia de cada uno), para ofrecer una respuesta al problema detectado: esas escasas habilidades sociales, que, a su vez, afectan al clima, convivencia y desarrollo integral de los infantes.

En la línea de este proyecto, otros trabajos han vinculado propuestas alrededor del arte y el ámbito artístico con la mejora de las habilidades personales y sociales. Algunas de estas investigaciones incluso van un paso más allá

en relación al poder del arte, hacia la arteterapia. Por ejemplo, Bassols (2006) menciona que mediante el arte se puede ayudar a aquellas personas con problemas en la socialización, tanto en el ámbito educativo como personal. Y en la misma línea, Cao (2006) señala el arte como un motor de las posibilidades humanas, así como el poder de la arteterapia en diferentes contextos y una necesaria educación de la sensibilidad. En otras investigaciones se señala que el arte desde los primeros años de la escolarización (Miralles y Rivero, 2012) puede ser un punto de partida para desarrollar habilidades sociales; también mediante el juego (Pelayo Ruiz, 2018). Los infantes a través de propuestas lúdicas, en este caso, alrededor del arte, pueden mejorar sus capacidades expresivas, la comprensión de sus emociones y de los demás, cómo interactuar, e incluso potenciar su capacidad social (Cao y Martínez, 2003), al sentirse miembros de una comunidad o grupo, en este caso, grupo-clase.

Se encuentran algunos proyectos o trabajos con cierto paralelismo tales como la tesis doctoral de Torres Serrano (2016), que se centra en el uso del arte y la arteterapia como recurso para solucionar conflictos; el trabajo fin de grado de Mazo Amado (2020), cuyo objetivo es potenciar las habilidades sociales mediante la integración de yoga y arte; y el enfoque de Orjuela Herrera (2020) que se centra en otra vertiente del arte, en este caso el teatro, para fortalecer las habilidades sociales. Por lo tanto, la expresión individual solamente es una de las funciones del arte (Agirre, 2003), y la educación artística no debe limitarse a una de sus vertientes cuando se aborda en las aulas. En este sentido, el arte en el ámbito educativo se enmarca cada vez más en un paradigma que pretende alejarse de una visión simplista (Agirre, 2005), mucho más allá de acercarse a nuevas técnicas pictóricas, sino aunando diferentes ámbitos del desarrollo, y siendo necesarias actividades no solamente de producción artística, sino también de apreciación (Aroche Carvajal, 2019). El arte incide en la cognición, la motricidad, la socialización y los afectos, precisamente porque el arte tiene la capacidad de aglutinar varias disciplinas (Huerta, 2002) y aspectos que son de interés para la educación, y en especial, para la educación infantil, que van desde la creatividad, el lenguaje o la calidad de las interacciones, hasta los valores o las habilidades que se pueden fortalecer a través de las propuestas artísticas.

La principal aportación de este proyecto es que no se han encontrado trabajos previos que pretendan mejorar las habilidades sociales a través de la obra de Kandinsky. De hecho, sus obras suelen ser más utilizadas en el ámbito de la geometría, con lo cual el presente enfoque es novedoso, además de introducir en su metodología el aprendizaje cooperativo y las TIC (gamificación mediante recursos como la herramienta Kahoot!). Finalmente, en el marco legislativo educativo, el proyecto se enmarca dentro del ámbito formal en consonancia con las indicaciones de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), la LOMLOE y el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre. Dentro de los contenidos del Área 1 se indica el desarrollo de “Habilidades para la interacción, colaboración, actitud positiva para establecer relaciones de afecto con las personas adultas e iguales”. Para ello, se justifica el uso del arte, ya que estudios previos, como ya se ha apuntado (Pelayo Ruiz, 2018; Mazo Amado, 2020), señalan el aumento de habilidades sociales y de cooperación a través de proyectos artísticos (CAPE, 2007).

### 3. OBJETIVOS

Los objetivos generales y específicos de este proyecto, así como su evaluación, se reflejan en la Tabla 1. Los objetivos específicos son realistas y alcanzables en diferentes grados y se pueden evaluar a partir de diferentes técnicas como la observación sistemática y registro de la información observada, técnicas sociométricas o cuestionarios. En la Tabla 1 se indica cuál será el foco de evaluación en relación con cada objetivo específico, tomando en consideración que los principales indicadores para justificar si los objetivos son evaluables (Hernández Fernández y Martínez Clares, 1996) son que estos deben ser medibles u observables.

Tabla 1

Objetivos del proyecto Social-Kandinskills

OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	FOCO DE LA EVALUACIÓN	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
Favorecer un clima positivo de convivencia dentro del aula y en relación con otros agentes educativos	Potenciar la cohesión del grupo y la colaboración entre los infantes	Evaluar el nivel de cohesión del grupo y el tipo de relaciones que se establecen (antes, durante y después de la implementación del proyecto)	Mediante técnicas sociométricas como el sociograma (ver Casanova, 1995)
	Fortalecer el vínculo entre la escuela y la familia	Se logra (o no) la implicación y el vínculo con las familias.	Registro de datos de participación y diferentes cuestionarios de valoración
	Compartir experiencias de forma positiva con la comunidad educativa	Se evalúan las actividades que implican a miembros de la comunidad y las excursiones dentro del proyecto para saber si han sido satisfactorias.	Cuestionarios y reuniones entre los diferentes implicados
Desarrollar y mejorar las habilidades sociales de los infantes en contextos socioeducativos complejos	Potenciar la creatividad, la expresión artística y la interacción entre los niños y niñas	Se consigue (o no) que los infantes se expresen de forma creativa mediante el arte e interaccionen entre ellos (y en qué grado).	Observación sistemática durante el desarrollo de las actividades y registro en listas de control
	Fomentar valores necesarios para relacionarse con los demás de forma positiva (respeto, solidaridad, empatía)	Los alumnos se relacionan con respeto, de forma solidaria y empática, o, por el contrario, persisten los problemas detectados por la falta de habilidades sociales.	Recogida de información en rúbricas para cada infante sobre la tipología de interacciones, antes, durante y después de implementar el proyecto
	Desarrollar habilidades comunicativas y de reflexión ante diferentes situaciones	Se logra (o no) que los infantes se comuniquen con mayor asertividad y reflexionen ante las diferentes actividades y situaciones (y en qué grado).	Observación sistemática, registro en rúbricas y en el diario de aula

Fuente: elaboración propia.

#### 4. METODOLOGÍA Y ACTIVIDADES

En consonancia con los objetivos planteados y en el contexto de la educación formal y siguiendo los principios marcados por la legislación actual se establece la metodología del proyecto de acuerdo con el artículo 14 de la

LOE modificada por la LOMLOE (ordenación y principios pedagógicos del capítulo I -Educación Infantil); concretamente en el punto 6, de donde se extrae que el proyecto se basará en diferentes experiencias de aprendizaje emocionalmente positivas, mediante actividades y juegos motivadores; todo ello en un ambiente de afecto y confianza, para potenciar su autoestima e integración social (LOE-LOMLOE). Además, el arte permite esta unión entre dimensiones cognitivas y afectivas (Caeiro Rodríguez, 2019), pudiéndose desarrollar, según el mismo autor, habilidades de pensamiento tanto inferiores como superiores, siempre en función de la situación, planteamiento y enfoque de las propuestas. En base a estos aspectos y los previamente señalados en el marco teórico sobre el cambio de paradigma de la educación artística, y en paralelismo con otros estudios previos revisados en este campo, se diseña el presente proyecto, que pretende centrarse en el desarrollo de habilidades sociales de los infantes a través de propuestas alrededor del arte, en concreto los cuadros de Kandinsky.

La metodología es global e integradora, se favorecen las tres áreas de experiencia y desarrollo de la etapa infantil. Para ello, según Pérez Sancho (2018), son necesarias metodologías activas y participativas que permitan el trabajo en equipo, la reflexión, la acción, el diálogo; por ejemplo, mediante el aprendizaje cooperativo, que se utiliza en diferentes actividades tal y como se detalla en el siguiente apartado. Otra herramienta metodológica que se utilizará es la gamificación, por ejemplo, empleando el juego de Kahoot! con el objetivo de potenciar, entre otros, la inteligencia interpersonal (Gardner, 1995) de los infantes. Las nuevas tecnologías, lógicamente, se usan de forma complementaria a dinámicas grupales y juegos colaborativos.

**Tabla 2**

Cuadros de Kandinsky

Circles in a Circle

1923



Murnau - Village street

1908



Opposite weights  
(Counter weights)

1926



Fuente: elaboración propia a partir de Wikimedia Commons (s/f), <https://commons.m.wikimedia.org/>

A partir del hilo conductor y vertebrador de los cuadros de Kandinsky se diseñan diferentes actividades para conseguir los objetivos específicos planteados y sintetizados en los objetivos generales (favorecer un clima positivo de convivencia dentro del aula y en relación con otros agentes educativos; y desarrollar y mejorar las habilidades sociales de los infantes). Se organizan dichas actividades alrededor de 3 líneas o ejes principales de actuación, con

una duración de un curso escolar, correspondiéndose a cada trimestre uno de los ejes: EJE 1 - Propuestas de expresión artística y fomento de la creatividad, EJE 2 - Realización de juegos y dinámicas grupales y EJE 3 - Actividades de reflexión/debate. Dentro de cada uno de estos ejes, se secuencian las actividades para ser implementadas una cada semana (con flexibilidad para cuadrar los trimestres según la fecha de inicio y final del curso académico).

El proyecto plantea las siguientes actividades para el primer trimestre con el objetivo de potenciar la creatividad y desarrollar habilidades comunicativas y de expresión a través del arte. En este primer bloque se utilizan como ejes conductores tres obras de Kandinsky que se pueden observar en la Tabla 2.

#### 4.1. EJE 1 - Propuestas de expresión artística y fomento de la creatividad

**Actividad 1: Mi propio Kandinsky.** Observamos el cuadro *Circles in a circles* (Tabla 2) y cada infante comparte y expresa aquello que ve en el cuadro, para después crear su propia versión de forma libre (estampando pintura, con recortes, dibujando...).

**Actividad 2: Y tú, ¿cómo lo has hecho?.** Asamblea para enseñar las versiones personales de cada uno. Compartir cómo lo han creado y con qué materiales (respeto de turnos, diversidad de gustos y estrategias...).

**Actividad 3: Cuadro gigante.** Creamos entre todos un cuadro gigante versionando *Circles in a circle*. Se adapta la técnica de aprendizaje cooperativo *El folio giratorio* (Kagan, 1999), cada infante dibuja una parte.

**Actividad 4: Exposición del cuadro gigante.** Se expondrá en la entrada del centro junto con fotografías de la realización. Realizaremos una asamblea delante del cuadro y de las fotografías para dialogar y reflexionar cómo lo hemos hecho, compartir sensaciones y experiencias previas de los infantes en museos o exposiciones de arte.

**Actividad 5: ¿Cómo lo conseguimos...?** Esta actividad de experimentación sería a modo introductorio antes de presentar y crear a partir del siguiente cuadro (Actividad 6). Se pregunta ¿cómo podemos teñir el agua para pintar? Se adapta la técnica de aprendizaje cooperativo 1-2-4 (Pujolàs, 2008): cada uno piensa cómo conseguirlo (1), puesta común con su pareja (2) y con el grupo (4). Al final lo compartimos todos para ver opciones.

**Actividad 6: Hacemos acuarelas.** A partir de las opciones acordadas en la sesión anterior para teñir el agua, creamos acuarelas y vemos cuál/es obtiene/n un resultado óptimo para pintar. Pintamos una lámina impresa en blanco y negro para versionar el cuadro *Murnau - Village Street* (Tabla 2).

**Actividad 7: Invitamos a las familias.** En asamblea decidimos realizar las invitaciones para entregar a las familias, para que vengan en la siguiente sesión a ver la exposición en los pasillos del centro con sus creaciones (y explicarles cómo hemos conseguido crear las acuarelas). Acordamos qué incluir en la invitación y cada infante la decora (cómo si fuera una entrada para la exposición).

**Actividad 8: Tarde en familia.** Sesión en la que se comparte con las familias una tarde, mostrarles parte del proyecto que se está llevando a cabo (la exposición en los pasillos) y para que los infantes expliquen cómo han hecho sus obras y creaciones.

**Actividad 9: Cuento dentro del cuadro.** Proyectamos el cuadro *Murnau - Village Street* en una pared blanca y tras reflexionar e imaginar quién puede vivir en esas casas y qué sensaciones transmite el lugar, decidimos crear más elementos para completarlo (animales, personas, semáforos...) y los dibujamos de tal manera que las siluetas puedan recortarse y usarse como si fueran títeres. Inventamos un cuento de manera oral entre todos, narrando una historia que ocurra en esta calle (del cuadro).

**Actividad 10: ¿Preparados para el collage?** Para versionar el cuadro *Opposite weights* (Tabla 2) mediante la técnica del collage, decidimos entre todos qué materiales vamos a usar (recortes de revistas, papel de diario pintado, pegamento, velcro, cola blanca...). Se piensa conjuntamente dónde conseguirlos.

**Actividad 11: Collage.** Se crean los collages por parejas en folios DIN A 2, combinando los diferentes materiales conseguidos, compartiendo espacio y creación.

**Actividad 12: Esgrafiado.** Cada infante pinta una lámina con ceras de colores y después se pinta encima de color negro para poder esgrafiar y versionar el cuadro *Opposite weights*.

**Actividad 13: Videollamada centro cívico.** Aprovechando una exposición de arte en el centro cívico del barrio, conectamos con ellos por videollamada (proyectando la videollamada en una pared del aula) para realizar una visita guiada online.

**Actividad 14: Exposición centro cívico.** En colaboración con el centro cívico, la escuela expone las versiones de los cuadros que han realizado los infantes y vamos a ver la exposición. En el mismo centro cívico se realiza una asamblea para que se puedan compartir emociones y pensamientos sobre la experiencia, cómo lo hemos hecho y cómo nos sentimos al ver las creaciones expuestas.

El segundo trimestre se potencia principalmente la cohesión de grupo a través de juegos y dinámicas grupales, mediante las siguientes actividades y a partir de otros tres cuadros de Kandinsky, que se pueden observar en la

### Tabla 3

Cuadros de Kandinsky utilizados en el segundo trimestre

Color Study, Squares with Concentric Circles

1913



In the park of Saint Cloud

1906



Yellow-Red-Blue

1925



Fuente: elaboración propia a partir de Wikimedia Commons (s/f), <https://commons.m.wikimedia.org/>

## 4.2. EJE 2 - Realización de juegos y dinámicas grupales

**Actividad 15: Aros compartidos.** Se colocan en el suelo los aros de psicomotricidad imitando el cuadro Color Study, Squares with Concentric Circles (Tabla 3). Los infantes bailan por el espacio y cuando la música se para, se juntan dentro de los aros, sin que quede nadie fuera (en grupos de 2, 3, 4... según el número de aros, que irá cambiando).

**Actividad 16: Islas conectadas.** Inspirados por el mismo cuadro, separamos los aros como si fueran islas por el aula (cada infante en uno de ellos). Adaptando la dinámica grupal La tela de araña (Pujolàs y Lago, 2009) usamos un ovillo de lana para que vayan pasándola hasta que estén todos conectados.

**Actividad 17: Recuperamos las piezas.** Las doce partes del cuadro se han perdido y entre todos se deben encontrar. Mediante el juego de Kahoot! se van dando pistas para que consigan recuperar las piezas y montar el cuadro.

**Actividad 18: La maleta conjunta.** Adaptando la dinámica grupal La maleta (Kagan, 1999) el docente y cada infante trae en una caja o mochila un objeto que sea especial para él/ella y comparte los motivos. Los objetos se colocan en un tablero donde está ampliado el cuadro Color Study, Squares with Concentric Circles, cada objeto en uno de los círculos.

**Actividad 19: Relajación.** Proyectamos el cuadro In the park of Saint Cloud (Tabla 3) y mediante una relajación guiada (y música de fondo) imaginamos que estamos en el bosque, notamos el aire, los sonidos, las hojas... Se crean efectos con plumas y/o telas.

**Actividad 20: Viento suave.** Se repite la sesión de relajación, pero esta vez son los infantes (en grupos) los que ayudan a relajarse a los demás con plumas/telas (se intercambian los roles para que todos puedan participar de las diferentes formas). Compartimos en asamblea cómo nos hemos sentido.

**Actividad 21: ¿Me entiendes?** Imaginamos que estamos en el bosque del cuadro, y no podemos hablar para no despertar a los animales. Con mímica, nos comunicamos para adivinar diferentes elementos que se pueden encontrar en la naturaleza. Después, se comenta cómo se han sentido, si ha sido difícil, si se han ayudado entre ellos.

**Actividad 22: Sigue la aventura...** Se narra una historia que transcurre en el bosque, y adaptando la técnica de aprendizaje cooperativo Parada de 3 minutos (Kagan, 1999), se van haciendo pausas para preguntar a los infantes cómo puede seguir la historia y que sean ellos los que colaborativamente vayan decidiendo el desarrollo de la narración.

**Actividad 23: El Blanco y la Diana.** Con la participación de las familias, se realiza un juego colaborativo, adaptando la dinámica El Blanco y la Diana (Pujolàs y Lago, 2009). A partir del elemento repetido en los cuadros de Kandinsky (el círculo), se crean unas dianas con diferentes círculos concéntricos y se dividen en partes para que cada familia/infante tenga un trozo. Formaremos entre todos la diana entera, y cada vez que alguien pone su trozo, tiene que compartir alguna afición o gusto personal (comida preferida, música, deporte, cuento, mascotas...).

**Actividad 24: Dibujando para...** Realizaremos un sorteo donde a cada infante le tocará un compañero/a al que regalarle un dibujo, versionando de forma libre el cuadro Yellow-Red-Blue (Tabla 3). Se usan diferentes técnicas (estampado, goteo, con pinceles, materiales naturales...).

**Actividad 25: ...para ti.** Asamblea para que cada infante regale el dibujo hecho en la sesión anterior y compartir cómo se han sentido realizándolo, al darlo y al recibir otro.

Finalmente, en el tercer trimestre a partir del eje 3, se proponen las siguientes actividades para promover el debate y procesos reflexivos alrededor de los cuadros indicados en la Tabla 4.

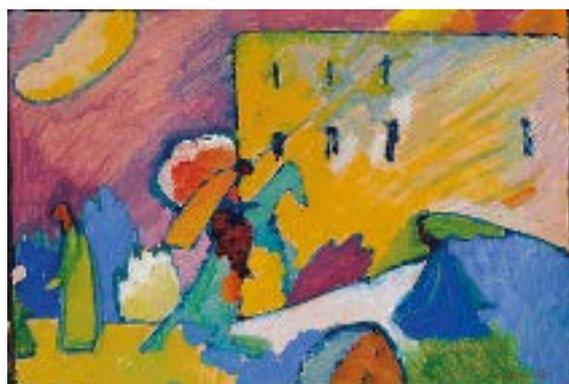
**Tabla 4**

Cuadros de Kandinsky utilizados en el tercer trimestre

Signal (Sign)  
1925

Study for Improvisation 3 (Improvisation 3)  
1909

Upward  
1929



Fuente: elaboración propia a partir de Wikimedia Commons (s/f), <https://commons.m.wikimedia.org/>

#### 4.4. EJE 3 - Actividades de reflexión/debate

**Actividad 26: Asamblea a partir del cuadro Signal** (Tabla 4) para compartir qué ve cada uno, debatir el significado de su título y la utilidad que tienen las señales en el entorno (de tráfico, de luz...las que conozcan). Establecer un paralelismo con la necesidad de normas para la convivencia y crear participativamente un decálogo de normas para el aula.

**Actividad 27: Por cuatro esquinitas de nada.** Lectura del cuento de Jérôme Ruillier (2014), un cuento sobre la inclusión cuyos protagonistas son círculos y un cuadrado. Después, debate para reflexionar sobre los sentimientos de los personajes, si alguna vez se han sentido así.

**Actividad 28: En busca de los cuadros...** Visitamos el museo ubicado en el barrio (en el caso del Raval, el MACBA) y buscamos cuadros donde aparezcan personas, para fijarnos en sus caras e inventarnos qué pueden estar pensando o qué les ha ocurrido.

**Actividad 29: Arte sensorial.** Siguiendo con los sentimientos y las emociones, proyectaremos el recurso en línea Play a Kandinsky de Google Arts & Culture (s/f), que une elementos de los cuadros del pintor y sus colores con diferentes sonidos, instrumentos y emociones. Asamblea para compartir qué sienten o qué les recuerda cada color, música...

**Actividad 30: Cuando no estoy de acuerdo.** A partir del cuadro Study for Improvisation 3 (Tabla 4) reflexionamos sobre qué puede haber pasado entre los personajes, si se han enfadado y porqué. Compartimos qué hace cada uno cuando se enfada o no está de acuerdo con otra persona, cómo reacciona, cómo actúa.

**Actividad 31: ¿Cómo lo resolvemos?** En grupos de cuatro o cinco representamos la escena del cuadro con muñecos, e imaginamos una situación de conflicto y cómo la resolveríamos de forma positiva. Compartimos con todo el grupo y debatimos sobre las soluciones.

**Actividad 32: ¿Y esto...?** Siguiendo con la resolución positiva de conflictos, proyectamos un juego de Kahoot! donde aparecen diferentes imágenes de conflictos de la vida diaria en el aula para poder debatir cómo se podrían solucionar o qué estrategias pueden ser las mejores.

**Actividad 33: ¿Qué siente...?** Observamos el cuadro Upward (Tabla 4) y reflexionamos sobre qué puede estar sintiendo el personaje abstracto. Seguimos desarrollando la empatía, y compartiendo situaciones donde cada uno se siente triste/cansado/tranquilo/asustado/intrigado.

**Actividad 34: Hazme un retrato...** Compartimos una tarde con las familias donde los infantes van a hacerles un retrato, inspirados por el cuadro Upward, harán un dibujo de las caras y pintarán con la técnica que prefieran.

**Actividad 35: ... y un autorretrato.** De forma colaborativa y adaptando la dinámica La silueta (Pujolàs y Lago, 2009), los infantes en grupos de cuatro o cinco resiguen la silueta de cada uno en papel de embalar y se colorea compartiendo y respetando espacio/gustos...

**Actividad 36: ¿Qué hemos compartido?** Miramos el álbum que hemos creado con imágenes de las excursiones que se han hecho durante el proyecto, tardes en familia, las creaciones, collages y diferentes cuadros para reflexionar sobre todo lo compartido.

**Actividad 37: ¡Acuérdate!** Proyectamos un juego de Kahoot! formado por fotografías de las dinámicas más significativas, momentos emotivos y divertidos o de reflexiones importantes, para hablar de la experiencia, sensaciones y pensamientos de lo vivido.

Todas las actividades planteadas en este proyecto persiguen el desarrollo de las habilidades sociales de los infantes y la consecución de un clima positivo de convivencia dentro del aula y en relación con otros agentes educativos, con el objetivo de revertir en una mejora en la calidad de las interacciones, a la vez que se fomentan valores y habilidades de respeto, cooperación, comunicación positiva y empatía.

## 5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Proyectos que se centran en el arte para fomentar diferentes capacidades y habilidades como en este caso las “social skills”, son necesarios en la etapa de educación infantil, para poder fortalecer su desarrollo, mejorando la sociabilidad y la convivencia. La principal novedad de este proyecto es el uso de los cuadros de Kandinsky con este objetivo, ya que la amplia variedad de experiencias en el ámbito educativo a través de la obra de este artista, se centra en contenidos matemáticos y geométricos (López Rodríguez, 2016; Magistrali, 2019). Aunque la mayor limitación del presente proyecto es su todavía no implementación para observar los resultados reales y el grado de consecución de los objetivos planteados, otros estudios previos (Bassols, 2006; Miralles y Rivero, 2012) relacionan el arte y la autoexpresión creativa con la mejora en las habilidades sociales e interpersonales, la resolución de conflictos y la mejora en la autoestima (Green, 2014). En la misma línea, Bonilla y Posada (2019) concluyeron en sus investigaciones que las habilidades artísticas podían incentivar la resolución positiva de conflictos, así como una mejor inteligencia emocional, gracias al fortalecimiento de las habilidades sociales.

Mediante el primer eje propuesto se pretende desarrollar esa imagen positiva de uno mismo (creando sus propias obras, compartiendo sus pensamientos y sensaciones, sintiéndose escuchado; por ejemplo, en las actividades de la 1 a la 3), así como ser capaz de valorar y respetar a los demás infantes (sus opiniones y creaciones). Otros estudios previos (Sánchez Ruíz y Morales Rojas, 2017) evidencian que, a través de actividades artísticas y literarias, los infantes mejoraban en sus habilidades sociales y se reforzaba la autoestima. Por otro lado, las propuestas del eje 2 se centran en conseguir mejorar la cohesión grupal y la calidad de las interacciones (colaborando en objetivos comunes, sintiéndose parte de un proyecto compartido, mediante diferentes dinámicas como en las actividades de la 15 a la 20), y el eje 3 pretende fomentar una actitud reflexiva ante las situaciones y conflictos diarios (reflexionando sobre las emociones, por ejemplo, en las actividades de la 30 a la 33), mejorando a su vez la competencia emocional, estrechamente unida a las habilidades sociales (Bisquerra, 2000).

Cabe destacar que este proyecto se plantea para zonas donde la escolarización previa a los 3 años sea escasa o en aquellos centros donde se detecte una necesidad de mejorar o desarrollar habilidades sociales al inicio del segundo ciclo de educación infantil, pero del mismo modo puede ser de utilidad en otras escuelas para poder fortalecer dichas habilidades mediante actividades en torno al arte, en este caso a partir de los cuadros de Kandinsky. Como últimos apuntes, resaltar por un lado que el proyecto requiere de un presupuesto bajo, cabiendo la posibilidad de adaptar las actividades donde se utiliza el proyector (el recurso que supondría la mayor inversión por parte del centro en el caso de no disponer de uno), elaborando un proyector casero, como indican otros autores (Osorio, 2018) para contextos donde es imposible su adquisición. Y, por otro lado, se hace necesaria una evaluación del presente proyecto, que será profundizada en un futuro, tras la implementación de las actividades en un contexto socioeducativo como el descrito, para evaluar el logro de los objetivos e idoneidad del diseño planteado.

En el ámbito educativo, y en concreto en la etapa de educación infantil es ilusionante saber que un pequeño círculo (como los de los cuadros de Kandinsky) puede ser un gran punto de partida.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agirre, I. (2003). ¿Estamos impartiendo la formación inicial que precisan los enseñantes de hoy? El Practicum de maestro como ámbito para el desarrollo de proyectos de trabajo en educación de las artes visuales. *Educación artística: revista de investigación (EARI)*, 1, 35-48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4352999>
- Agirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmática de la experiencia estética*. Universidad Pública de Navarra.
- Ajuntament de Barcelona (2018). *Barri el Raval - Districte de Ciutat Vella*. Oficina Municipal de Dades. Departament d'Estadística i Difusió de Dades.
- Aroche Carvajal, A. (2019). Integración de las artes en la infancia preescolar. En J. C. Arboleda Aparicio, M. J. Salamanca López y A. de La Herrán Gascón (Eds.), *Ampliando Fronteras de la Pedagogía* (pp. 524-541). Editorial REDIPE.
- Bassols, M. (2006). El arteterapia, un acompañamiento en la creación y la transformación. *Arteterapia - Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 1, 19-25. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/ARTE0606110019A>

- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Bonilla P. y Posada C. (2019). El arte como instrumento para el desarrollo de las habilidades sociales en niños pertenecientes a la fundación Cultivarte. *Revista Cuidado y Ocupación Humana*, 8, 37-47. [http://revistas.unipamplona.edu.co/ojs\\_viceinves/index.php/COH/article/view/4182](http://revistas.unipamplona.edu.co/ojs_viceinves/index.php/COH/article/view/4182)
- Caeiro Rodríguez, M. (2019). Recreando la Taxonomía de Bloom para Niños Artistas. Hacia una educación artística metacognitiva, metaemotiva y metaafectiva. *ArtsEduca*, 24, 65-84. <http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca.2019.24.6>
- Cao, M. F. (2006). *Creación y posibilidad: aplicaciones del arte en la integración social*. Editorial Fundamentos.
- Cao, M. F. y Martínez, N. (2003). El arte terapia y la educación para el desarrollo humano. En *Congreso INARS, La investigación en las artes plásticas y visuales*, (pp. 247-255). Universidad de Sevilla. <http://hdl.handle.net/11441/63162>
- CAPE (2007). *Contributions to Arts and Learning - A Final Report: Developing Early Literacies through the Arts* [Aportaciones a las artes y aprendizaje- Un informe final: Desarrollo de alfabetizaciones tempranas a través de las artes]. Chicago Arts Partnerships in Education (CAPE).
- Casanova, M. A. (1995). *Manual de evaluación educativa*. Editorial La Muralla.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Editorial Paidós.
- Google Arts & Culture (s/f). *Play a Kandinsky* [Juega con Kandinsky]. <https://artsandculture.google.com/experiment/sgF5ivv105ukhA>
- Green, M. (2014). *La creatividad y autoexpresión artística como herramientas de mejora de las habilidades sociales y autoestima en los niños y niñas* [Trabajo Fin de Máster]. Universidad de Cádiz. <http://hdl.handle.net/10498/16969>
- Hernández Fernández, J. y Martínez Clares, P. (1996). Propuesta metodológica para evaluar programas de orientación educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 2(2), 1-18. <http://hdl.handle.net/11162/139563>
- Herrera Serra, C. (2018). *Educant-nos per promoure la igualtat*. Fundació Perre Tarrés.
- Huerta, R. (2002). *Los valores del arte en la enseñanza*. Universitat de València.
- Institut Municipal d'Educació de Barcelona - IMEB (2019). *Oportunitats educatives de la infància i l'adolescència a Barcelona*. Ajuntament de Barcelona.
- Kagan, S. (1999). *Cooperative Learning* [Aprendizaje cooperativo]. Resources for Teachers, Inc.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) al Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- López Rodríguez, M. (2016). Matemáticas y arte con dos años. *Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia*, 4(2), 67-72. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5400782>
- Magistrali, D. (2019). Matemáticas y Arte: una pincelada. *Pensamiento Matemático*, 9(1), 95-111. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7035191>

- Martínez-Celorrio, X. (2015). *Potenciación socioeducativa de niños y jóvenes en un Raval intercultural*. Asociación Salud y Familia - Fundació ACSAR.
- Masabeu, J. (2007). Inmigración y cohesión social: el gran reto para Europa- Una experiencia exitosa en el barrio del Raval de Barcelona. *Revista de Catalunya*, 225, 11-36.
- Mazo Amado, K. J. (2020). *Implementación de una estrategia didáctica para fortalecer las habilidades sociales en niños y niñas de 4 y 5 años del grado Jardín de una Institución Educativa de la Ciudad de Bucaramanga* [Trabajo final de grado]. Bucaramanga, Colombia: Universidad Autónoma de Bucaramanga - Facultad de Ciencias Sociales y Artes. <http://hdl.handle.net/20.500.12749/7061>
- Miralles, P. y Rivero, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 81-90. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217024398006>
- Orjuela Herrera, N. (2020). *“Arte para la vida”. Talleres de teatro como estrategia artístico-pedagógica para el fortalecimiento de habilidades sociales* [Trabajo Fin de Grado]. Universidad Distrital Francisco José De Caldas. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/26513>
- Osorio, I. (2018). Utilización de la tecnología educativa en la aplicación de rutinas de pensamiento. En M. Morales, R. Hernández, H. Amado, W. Mazariegos, E. Monzón, K. Valdez, N. Giorgis, J. Retolaza y B. Álvarez, *Libro de actas I Congreso Interuniversitario sobre Educación Virtual (Digital World Learning)* (CIEV 2018) (pp.104-109). Secretaría Nacional de Ciencia y Tecnología y al Colegio Profesional de Humanidades. <https://www.galileo.edu/page/wp-content/uploads/2019/02/index.html>
- Pelayo Ruiz, P. (2018). *El juego como medio de desarrollo de las áreas del currículum de educación infantil* [Trabajo final de grado]. Universidad de Cantabria. <http://hdl.handle.net/10902/14409>
- Pérez Sancho, C. (2018). *Innovación y mejora de la práctica docente: manual para maestros de infantil y primaria*. Editorial Universidad Internacional de La Rioja.
- Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave: el aprendizaje cooperativo*. Editorial Graó.
- Pujolàs, P. y Lago, J. R. (2009). *Programa CA/AC (Cooperar para aprender, aprender a cooperar). Algunas actuaciones para implementar el aprendizaje cooperativo*. Universitat de Vic.
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil.
- Ruillier, J. (2014). *Por cuatro esquinitas de nada*. Editorial Juventud.
- Sánchez Ruíz, M. T. y Morales Rojas, M. A. (2017). Fortalecimiento de la creatividad en la educación preescolar orientado por estrategias pedagógicas basadas en el arte y la literatura infantil. *Revista Zona próxima*, 26, 61-81. <http://dx.doi.org/10.14482/zp.26.10213>
- Suñé Roca, T. (2005). *Expectatives i treball amb els infants d'origen immigrant en educació infantil des del medi escolar*. Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.
- Torres Serrano, Y. (2016). *La intervención arteterapéutica en el ámbito educativo: una herramienta para la solución de conflictos* [Tesis doctoral]. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/40554/>
- Wikimedia Commons (s/f). Wikimedia Commons. <https://commons.m.wikimedia.org/>

## INFORMACIÓN SOBRE LA AUTORA

**Maria Fusté Forné.** Investigadora independiente. Técnica Superior en Educación Infantil. Estudiante del Grado en Maestro en la Universidad Internacional de La Rioja. Investigadora independiente en el ámbito de la educación, específicamente en la etapa infantil, con una amplia experiencia laboral en la franja de edad de 0 a 3 años. Sus investigaciones analizan diferentes aspectos de la primera infancia como, por ejemplo, la alimentación, el poder del arte o el mundo de tecnologías.

✉ [mariaff.education@gmail.com](mailto:mariaff.education@gmail.com)

## AGRADECIMIENTOS

Este proyecto se ha desarrollado en el marco de la asignatura “Innovación y mejora de la práctica docente” impartida, dentro del Plan de Estudios del Grado en Maestro de Educación Infantil de la Universidad Internacional de la Rioja.

# EA, Escuela Abierta 24 (2021)

## Entidad Editora

Fundación San Pablo Andalucía CEU

Teléfono: 954488000. Correo: [escuelaabierta@ceuandalucia.es](mailto:escuelaabierta@ceuandalucia.es)

URL: <https://ea.ceuandalucia.es/index.php/EA/index>

ISSN: 1138-6908 / e-ISSN: 2603-5928 / D.L.: SE-341-98

## Dirección

Dr. José Eduardo Vilchez López

## Secretaría

Dr. Francisco Pérez Fernández

## Consejo Editorial

Dra. Soledad de la Blanca de la Paz, C. P. Sagrada Familia de Úbeda  
Dra. Ana Durán Ferreras, Centro Cardenal Spínola CEU  
Dra. Beatriz Hóster Cabo, Centro Cardenal Spínola CEU  
Dra. Laura Ladrón de Guevara Moreno, Centro Cardenal Spínola CEU  
Dña. Elena Moreno Fuentes, C. P. Sagrada Familia de Úbeda  
Dr. Francisco Pérez Fernández, Centro Cardenal Spínola CEU  
Dña. Ana Rodríguez de Agüero y Delgado, CEU Ediciones  
Dr. Alberto Manuel Ruiz Campos, Universidad de Huelva  
Dra. Encarnación Sánchez Lissen, Universidad de Sevilla  
Dra. M<sup>a</sup> Carmen Sánchez Sánchez, Centro Cardenal Spínola CEU  
Dr. José Eduardo Vilchez López, Centro Cardenal Spínola CEU

## Consejo científico

Dr. Ignacio Aguaded Gómez, Universidad de Huelva  
Dr. Antonio Aguilera Jiménez, Universidad de Sevilla  
Dra. Carmen Azaustre Serrano, Cátedra Josefa Segovia  
D. Víctor Javier Barrera Castarnado, Centro Cardenal Spínola CEU  
Dra. Encarnación Chica Merino, E. U. de Magisterio Virgen de Europa  
Dr. Carlos de Castro Hernández, Universidad Autónoma de Madrid  
Dra. Ewa Domagala-Zyk, Universidad Católica de Lublin Juan Pablo II (Polonia)  
D. Diego Espinosa Jiménez, Centro Cardenal Spínola CEU  
Dra. M<sup>a</sup> Rosario García Bellido, Universidad CEU Cardenal Herrera  
Dr. Péter Gombos, Universidad de Kaspovar (Hungría)  
Dra. María Teresa Gómez del Castillo Segurado, Universidad de Sevilla  
Dr. Alejandro Gómez Camacho, Universidad de Sevilla  
Dr. José Antonio González Montero, Inspección Educativa de Sevilla. Universidad Pablo de Olavide  
Dr. Juan Holgado Barroso, Centro Cardenal Spínola CEU  
Dr. Higinio Marín Pedreño, Universidad CEU Cardenal Herrera de Valencia  
Dr. Manuel José Martín Polvillo, Profesor IES de Sevilla e Investigador  
Dr. Antonio Mendoza Fillola, Universidad de Barcelona  
Dra. Ana María Montero Pedrera, Universidad de Sevilla  
Dr. Antonio Montero Alcaide, Inspección Educativa de Sevilla. Universidad de Sevilla  
Dra. Carmen Nuévalos Ruiz, Universidad de Valencia  
Dra. María Amor Pérez Rodríguez, Universidad de Huelva  
Dr. Augusto Rembrant Rodríguez Sánchez, Universidad de Sevilla  
D. Antonio Ruiz y Martín, Inspección Educativa de Sevilla  
Dr. Juan Carlos Torre Puente, Universidad Pontificia Comillas



**N° 24 | 2021**

**Revista de Investigación Educativa  
del Centro de Estudios Universitarios  
Cardenal Spínola CEU**