

CEIR

Creativity and
Educational
Innovation
Review

№. 8 – 2024
ISSN 2603 – 6061

CEIR

Creativity and Educational Innovation Review

DIRECCIÓ EDITORIAL

Rosa Isusi-Fagoaga, Universitat de València (Espanya)

COMITÉ EDITORIAL

José Beltrán Llavador, Universitat de València (Espanya)

Ana María Botella Nicolás, Universitat de València (Espanya)

Adela García-Aracil, INGENIO, CSIC-UPV, Universitat Politècnica de València (Espanya)

Francesc J. Hernández i Dobon, Universitat de València (Espanya)

COMITÉ CIENTÍFICO

Leandro Almeida, Universidade do Minho (Portugal)

Danguole Bylaite Salavéjienė, Vytautas Magnus University (Lituania)

Lourdes Cilleruelo Gutiérrez, Universidad del País Vasco (Espanya)

Matias Denis, Universidad Autónoma de Encarnación (Paraguay)

Francisco J. Escobar Borrego, Universidad de Sevilla (Espanya)

Inelvis Miranda Martínez, Universidad de Pinar del Río (Cuba)

Benno Herzog, Universitat de València (Espanya)

Eva Morón Olivares, Universitat de València (Espanya)

M^a del Valle de Moya Martínez, Universidad de Castilla La Mancha (Espanya)

Amparo Hurtado Soler, Universitat de València (Espanya)

Alejandra Montané López, Universitat de Barcelona (Espanya)

Silvia Monteiro, Universidade do Minho (Portugal)

Esther Planells Alexandre, INGENIO, CSIC-UPV, Universitat Politècnica de València (Espanya)

Yinglong Qiu, European Institut of Innovation and Management, Spain

Betania Ramalho, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brazil

Esther Ruiz Palomo, Universidad de Burgos (Espanya)

Emilia Maria da Trindade Prestes, Universidade Federal da Paraíba (Brasil)

Jorge Sastre, Universitat Politècnica de València (Espanya)

Susana Sarfson Gleizer, Universidad de Zaragoza (Espanya)

Ricard Silvestre i Vañó, Universitat de València (Espanya)



ÍNDICE

PRESENTACIÓN

De la Educación Humana en la era de la Inteligencia Artificial, ROSA ISUSI-FAGOAGA Y ADELA GARCÍA-ARACIL.

DIALOGANDO

El uso del ChatGPT como herramienta de Inteligencia Artificial generativa en la práctica docente y su repercusión en la integridad académica. Dialogando con Gregorio González Alcaide, ADELA GARCÍA-ARACIL Y ROSA ISUSI-FAGOAGA.

TEXTOS INVITADOS

1. Per què entrar a l'arxiu del Moviment de Renovació Pedagògica Escola d'Estiu del País Valencià. Un moviment de mestres per la democràcia real, ÀNGELS MARTÍNEZ BONAFÉ.
2. Observatori d'igualtat educativa d'àmbit municipal: Quadern metodològic, SANDRA OBIOL-FRANCÉS, ALÍCIA VILLAR-AGUILÉS I FRANCESC J. HERNÀNDEZ.
3. Crònica d'una celebració. Apunts de context a *Una nota sobre aprenentatge i l'amistat*, de Francesc J. Hernández, ANTONIO ARIÑO VILLARROYA Y JOSÉ BELTRÁN LLAVADOR.
4. Una nota sobre aprenentatge i l'amistat, FRANCESC J. HERNÀNDEZ.

ARTICULOS

1. STEAM Education: The Claim for Socially Innovative Practices, ELISABETH UNTERFRAUNER, ANNALISA ADDIS, CLAUDIA MAGDALENA FABIAN, LUCY YEOMANS.
2. Lo intransitivo de la educación, ROLF ARNOLD.
3. El doble proceso teleológico y poiético en la formación en creatividad publicitaria, JESÚS BERMEJO-BERROS.
4. Utilización de la plataforma digital educativa *Snappet* para mejorar la comprensión lectora en catalán, MARINA BUENDÍA BARBERÀ Y JOSEP HOLGADO GARCÍA.
5. Hábitos de lectura de futuros docentes en Educación Infantil y Primaria, VÍCTOR SOLER-PENADÉS.
6. Pseudodicotomías entre el mundo adulto y el infantil: elementos para pensar la representación social de la infancia en la escuela, MARIA PATRÍCIA COSTA DE OLIVEIRA Y ELDA SILVA DO NASCIMENTO MELO.

7. La dislalia funcional: rutinas musicales para su intervención en Educación Infantil, MARÍA LÓPEZ IZQUIERDO Y MARÍA ESTHER RUIZ PALOMO.
8. Iniciación al Lenguaje Musical ¿Cómo y cuándo? Repensar la enseñanza de la notación musical en la Enseñanza Obligatoria, MARÍA DELIA BÁRCENA.
9. El aula de música como ambiente de aprendizaje innovador. Una propuesta metodológica de evaluación del espacio, BRUNO MALINVERNI.
10. Reimaginando espacios educativos: Comparación de patios de Educación Infantil y cómo enfocarlos hacia una visión coeducadora, SELENE CAMPOS MOLINA, PAU PÉREZ LEDO Y BELÉN LÁZARO HABA.
11. Lo recordaba la más vieja del lugar: Un proyecto de fomento de la lectura, la recuperación de la memoria oral y la transmisión cultural intergeneracional, LAURA LINARES ABADÍA.

RESEÑAS

1. Reseña de la Tercera Escuela de Verano AIHUB: Inteligencia Artificial y Educación, LISSETTE LEMUS.
2. González Alcaide, Gregorio (2024). *1 d. C. (después de ChatGPT): Inteligencia artificial generativa en la educación superior*. Universitat de València, JAVIER GÓMEZ-FERRI.
3. Innovación versus Renovación Pedagógica. Reseña del I Congreso Internacional *La renovación pedagógica ayer y hoy. Una mirada crítica a la transformación de la educación*. Universidad de Valladolid, 17-18 de octubre de 2024, JAUME MARTÍNEZ-BONAFÉ.
4. Transferencia y divulgación del conocimiento científico desde el área de la metodología de investigación. Jornada de *Emociónate con los datos*. Premio de la Asociación Española de Metodología de las Ciencias del Comportamiento. DOLORES FRÍAS-NAVARRO, MARCOS PASCUAL-SOLER, IRENE GÓMEZ-FRÍAS.
5. Francesc J. Hernández (2024). *Història de la sociologia valenciana. Quaderns de Ciències Socials*, 52. Especial 25 Aniversari de la Facultat de Ciències Socials, VÍCTOR SOLER-PENADÉS.
6. Sobre el discurs pedagògic. Ressenya dels llibres: Illouz, Eva (2024). *Le 8-October. Généalogie d'une haine vertueuse*. París: Tracts Gallimard, 60; Lowenthal, Leo i Guterman, Norbert (2024). *Profetas del Engaño. Un estudio de las técnicas del agitador estadounidense*, FRANCESC J. HERNÁNDEZ.

De la Educación Humana en la era de la Inteligencia Artificial

On Human Education in the Age of Artificial Intelligence

ROSA ISUSI-FAGOAGA

Universitat de València, España
rosa.isusi@uv.es
ORCID ID: 0000-0003-3727-3865

ADELA GARCÍA-ARACIL

INGENIO (CSIC-UPV),
Universitat Politècnica de València, España
agarcia@ingenio.upv.es
ORCID ID: 0000-0002-9745-0563

Uno de los aspectos más destacables del panorama educativo en 2024 ha sido la consolidación de la Inteligencia Artificial dentro y fuera de las aulas. A lo largo de este año hemos asistido a la gran eclosión de conferencias, cursos, talleres y sobre todo a la utilización de múltiples herramientas de Inteligencia Artificial por parte del estudiantado y profesorado. Es por ello que se dedica este número 8 de *Creativity and Educational Innovation Review* a profundizar un poco más en la Educación Humana en la era de la Inteligencia Artificial.

Comienza CEIR 8 (2024) con una entrevista dialogada con Gregorio González Alcaide, Catedrático en la Universitat de València y autor de un libro sobre *ChatGPT (Chat Generative Pre-trained Transformer)*. A partir de esta herramienta se construye un discurso en el cual se tratan aspectos tan relevantes en la Educación actual como el uso de la Inteligencia Artificial generativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del estudiantado y profesorado, sus aplicaciones en la práctica docente, la evaluación y su repercusión en la integridad académica. *ChatGPT* y los aspectos involucrados en su uso han irrumpido en el sistema educativo y marcan un antes y un después en los procesos tanto de enseñanza-aprendizaje, una nueva era con la Inteligencia Artificial.

En la sección de textos invitados se presentan cuatro textos de destacados docentes e investigadores con una larga y fructífera trayectoria académica que conectan la Educación con su contexto social, político y también con las relaciones humanas. El

primer texto a cargo de Àngels Martínez Bonafé, profesora jubilada de Enseñanza Secundaria, de la Universitat de València y miembro del Moviment de Renovació Pedagògica (MRP) del País Valencià desde sus inicios, es uno de los primeros resultados de la donación que ha realizado este movimiento a la Biblioteca de Educación de la Universitat de València este año. Esta donación comprende el archivo histórico de documentación del Moviment de Renovació Pedagògica de las comarcas centrales de la Provincia de Valencia. Entre esta documentación se encuentran documentos de trabajos, materiales didácticos, relación de componentes y reuniones a lo largo de más de treinta años y sin duda resulta un archivo de gran interés para conocer la transformación que sufrió el sistema educativo valenciano y las innovaciones que se produjeron, así como su influencia en el sistema actual.

En segundo texto es un Cuaderno metodológico que sistematiza el trabajo realizado por el Observatorio de igualdad educativa en el ámbito municipal y está a cargo de sociólogos de la educación de reconocido prestigio como son Sandra Obiol Francés, Alícia Villar Aguilés y Francesc J. Hernández Dobon.

Le sigue un breve texto a cargo de otros dos grandes sociólogos como Antonio Ariño y José Beltrán que contextualiza el siguiente. Se trata de una crónica del acto de presentación de un libro conmemorativo que celebra la jubilación del profesor Francesc J. Hernández Dobon, gran erudito y miembro del equipo editorial de esta revista. Este es el autor de un interesante texto sobre el aprendizaje y la amistad que aporta un punto de vista humano al contexto académico.

En este número de la revista se publican 11 artículos llegados a la revista desde diferentes países del mundo, Austria, Alemania, Argentina, Brasil y de diversas comunidades españolas Aragón, Cataluña, Castilla y León y Comunidad Valenciana. Todos ellos muestran una amplia variedad de investigaciones dentro y fuera del aula que abren el panorama del conocimiento hacia la transformación en las diferentes etapas educativas, desde la Educación Infantil, a la Educación Primaria, Secundaria y Educación de Adultos.

En primer lugar, se ofrece un texto en inglés titulado *STEAM Education: The Claim for Socially Innovative Practices* en el que las autoras Elisabeth Unterfrauner, Annalisa Addis, Claudia Magdalena Fabian y Lucy Yeomans muestran el proyecto *Road-STEAMer*.

Este proyecto, financiado por la Unión Europea (Horizon Europe) y en el que participan diversos países como Austria, Portugal y Reino Unido, versa sobre el potencial de la educación STEAM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas) como enfoque socialmente innovador para hacer que la educación STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) sea más inclusiva y esté más impulsada por la creatividad.

A continuación, el profesor emérito de la Technische Universität Kaiserslautern en Alemania, Rolf Arnold, muestra su aportación titulada lo intransitivo de la educación, texto que presenta en primicia la traducción al español de este estudio y en el que desde una visión humanista del ser humano se reflexiona sobre cómo las y los observadores construyen realidades y las dan por sentadas como *la* única realidad que es igual para todos, una educación rutinaria que les ciega cada vez más ante lo que está a punto de surgir.

Le sigue una investigación que aporta evidencia empírica de la necesidad de un doble proceso teleológico y poietico en la formación en creatividad publicitaria entre los estudiantes universitarios de publicidad, a cargo del Catedrático de la Universidad de Valladolid, Jesús Bermejo-Berros.

Los autores Marina Buendía Barberà y Josep Holgado García de la Universidad Rovira i Virgili de Tarragona muestran en su estudio cómo la utilización de la plataforma digital educativa *Snappet* y las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) son un recurso educativo donde el profesor pone la tecnología al servicio del alumnado y éste mejora la comprensión lectora en catalán en la etapa de Educación Primaria.

El siguiente texto de Víctor Soler Penadés de la Universidad de València focaliza su atención en los hábitos y el gusto por la lectura que muestra el alumnado que inicia su formación en estudios de los Grados de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria, en la medida en que este alumnado ejercerá en el futuro la profesión docente y participará, por lo tanto, en la formación de las nuevas generaciones y en el fomento de la cultura lectora, con todo lo que ello implica. La muestra de su estudio son estudiantes de Florida Universitària (Catarroja, València).

Las profesoras Maria Patrícia Costa de Oliveira y Elda Silva do Nascimento Melo de la Universidade Federal do Rio Grande do Norte en Brasil, ofrecen un texto en el que se argumenta y reflexiona sobre la socialización de los niños y niñas en la vida escolar y

discute las pseudodicotomías sobre mundo infantil-mundo adulto para la educación de la infancia.

El estudio de María López Izquierdo y María Esther Ruiz Palomo de la Universidad de Burgos profundiza en la dislalia funcional y muestra los beneficios de las actividades musicales para su intervención en Educación Infantil, una etapa crucial para su detección y tratamiento.

Desde Argentina, María Delia Bárcena muestra su estudio sobre la Iniciación al Lenguaje Musical y la enseñanza de la notación musical en la Escuela Argentina Modelo de Buenos Aires. Este trabajo se enfoca en cómo la notación musical, como código y sistema de representación, se convierte en una herramienta esencial para el desarrollo de la comprensión musical y evidencia que los niños/as y jóvenes, que cursan la enseñanza obligatoria, al encontrarse con un sistema de representación altamente naturalizado pueden interactuar con la partitura de manera natural como lo hacen con la lectura de un libro de texto.

Le sigue otro artículo que profundiza en el aula de música como espacio y ambiente de aprendizaje innovador, a cargo de Bruno Malinverni, de la Universidad Nacional de las Artes en Argentina. Este autor reflexiona y pretende hacer reflexionar a otros docentes, autoridades pedagógicas y posiciones gerenciales de los establecimientos educativos acerca de qué desafíos proponerse como escuela innovadora.

Sobre la importancia de los espacios educativos, en este caso sobre los patios de las escuelas de Educación Infantil y Primaria desde un punto de vista coeducativo trata el texto de Selene Campos Molina, Pau Pérez Ledo y Belén Lázaro Haba de la Universitat de València.

El último artículo recibido en esta sección muestra el proyecto *Lo recordaba la más vieja del lugar* promovido por la Asociación *Clásicas y Modernas. Asociación para la igualdad de mujeres y hombres en la Cultura* y subvencionado por el Ministerio de Cultura en el marco de la Promoción de la lectura en 2024. Este proyecto fomenta la lectura, la recuperación de la memoria oral y la transmisión cultural intergeneracional y está dirigido a mujeres de todas las edades, en especial las de edades avanzadas, y que viven en poblaciones rurales. La autora es Laura Linares Abadía, doctora en Filosofía por

la Universidad Complutense de Madrid y profesora del IES Pirineos en Jaca, Huesca, Aragón.

En la última sección se presentan las seis reseñas que se han encargado a diferentes autores, tres son de jornadas y congresos y tres de libros publicados este mismo año. En primer lugar, Lissette Lemus del CSIC relata y comenta las III Jornadas Educación e Inteligencia Artificial organizadas por el CSIC y Fundación Caixabank que tuvieron lugar en la Universitat de València en el pasado mes de julio. Un encuentro entre investigadores y docentes de diferentes niveles educativos que resultó un buen escenario colaborativo de transferencia de conocimiento.

Le sigue la reseña a cargo de Javier Gómez Ferri, de la Universitat de València, sobre el libro *1 d. C. (después de ChatGPT): Inteligencia artificial generativa en la educación superior* publicado por Gregorio González Alcaide y que resalta la importancia de la creación y el uso de esta herramienta y su impacto en la Educación Superior.

A continuación, el reconocido profesor Jaume Martínez Bonafé relata el congreso I Congreso Internacional *La renovación pedagógica ayer y hoy. Una mirada crítica a la transformación de la educación* que ha tenido lugar en la Universidad de Valladolid en octubre de 2024, aportando su visión sobre la innovación *versus* la renovación pedagógica.

Los autores Dolores Frías-Navarro, Marcos Pascual-Soler, Irene Gómez-Frías, de la Universitat de València y ESIC University relatan de primera mano la Jornada de *Emociónate con los datos*, como vehículo interdisciplinar de transferencia y divulgación del conocimiento científico desde el área de la metodología de investigación, que ha recibido el Premio de la Asociación Española de Metodología de las Ciencias del Comportamiento de este año.

Le sigue la reseña realizada por Víctor Soler Penadés sobre el libro de Francesc J. Hernández *Història de la sociologia valenciana*, publicado en 2024 en *Quaderns de Ciències Socials* 52, como texto especial que conmemora el 25 aniversario de la Facultat de Ciències Socials de la Universitat de València.

Para finalizar se muestra la reseña realizada por el propio Francesc J. Hernández sobre dos libros publicados también este año en Francia y Argentina sobre el discurso pedagógico actual, el primero de la escritora franco-israelí y profesora en la Universidad

Hebrea de Jerusalén, Eva Illouz titulado *Le 8-Octobre. Généalogie d'une haine vertueuse* que reflexiona sobre las implicaciones políticas y humanas de los atentados de Hamás en Israel del pasado mes de octubre y el segundo de autoría de Leo Lowenthal y Norbert Guterman que lleva por título *Profetas del Engaño. Un estudio de las técnicas del agitador estadounidense*. Este último es un profundo análisis de documentos que proliferaron entre los líderes en Estados Unidos de América en el período anterior a la segunda guerra mundial de la década de 1940 de contenido profascista y antisemita y que, hasta el momento no se habían traducido al español. Es un estudio pionero y de lectura indispensable para comprender los últimos acontecimientos políticos que se han producido este mismo año en los Estados Unidos de América. Ambos libros sobre discursos pedagógicos que llevan a situaciones políticas y sociales que sin duda van a tener una repercusión mundial.

El uso del ChatGPT como herramienta de Inteligencia Artificial generativa en la práctica docente y su repercusión en la integridad académica. Dialogando con Gregorio González Alcaide

ADELA GARCÍA-ARACIL

INGENIO (CSIC-UPV),
Universitat Politècnica de València, España
agarcia@ingenio.upv.es
ORCID ID: 0000-0002-9745-0563

ROSA ISUSI-FAGOAGA

Universitat de València, España
rosa.isusi@uv.es
ORCID ID: 0000-0003-3727-3865



Gregorio González Alcaide es Catedrático de Universidad e investigador en el Departamento de Historia de la Ciencia y Documentación de la Facultad de Medicina y Odontología de la Universitat de València.

Doctor en Documentación por la Universitat de València (2010), ha impartido desde 2009 docencia en las materias de Bibliometría, Métodos y Técnicas de Investigación y Fuentes de Información, tanto en titulaciones del área de Ciencias Sociales como de

Ciencias de la Salud. Ha liderado diferentes proyectos de innovación docente para fomentar el conocimiento de la Bibliometría y otras metodologías propias de la investigación social; las destrezas de escritura y comunicación académica; y para concienciar acerca de la relevancia que tiene la honestidad académica, tanto entre el alumnado como a nivel investigador, evitando conductas como el plagio o no respetar los principios éticos que deben guiar el proceso de investigación y publicación. También participa habitualmente en cursos de especialización y docencia de postgrado en relación con los procesos de evaluación de las actividades de investigación.

Su principal línea de investigación se ha centrado en el estudio de la colaboración científica mediante la utilización de la Bibliometría y el Análisis de Redes Sociales como metodologías de investigación, tratando de determinar la extensión de las prácticas cooperativas, las propiedades estructurales y las características de las redes científicas a diferentes niveles analíticos (autores, instituciones o países) y en diferentes disciplinas o áreas de conocimiento. También ha abordado el estudio de las prácticas cooperativas como proceso y la percepción de los investigadores en relación con este fenómeno, combinando para ello metodologías cuantitativas con aproximaciones cualitativas basadas en la administración de cuestionarios y la realización de entrevistas. Otras líneas de investigación se han centrado en la identificación de los ámbitos temáticos y las estructuras intelectuales (documentos, autores de referencia, grupos de investigación) que fundamentan el desarrollo del conocimiento en diferentes disciplinas científicas mediante la aplicación de metodologías como los análisis de citas, co-citación, acoplamiento bibliográfico o análisis de co-palabras y de clústeres de investigación. De forma más específica, diferentes trabajos han caracterizado el desarrollo de la investigación en el área de Información y Documentación (LIS).

En relación con la gestión de las actividades de investigación, ha participado en la organización de diferentes congresos científicos y es editor de la revista Heliyon (Cell Press, Elsevier), además de colaborar regularmente como revisor en prestigiosas revistas como Scientometrics.

Rosa Isusi Fagoaga (RIF) – ¿Cómo un Catedrático en Documentación Científica llega a escribir un libro sobre Inteligencia Artificial?

Gregorio González Alcaide (GGA) – Ha surgido del interés por el uso de ChatGPT y por descubrir sus posibilidades. El por qué surge esta idea y este libro es porque cuando entraba las primeras veces en la herramienta ChatGPT (principios de 2023) comprobé que el uso de la misma planteaba un contexto disruptivo en el acceso a la información, estaban cambiando las reglas de juego. Antes los procesos de búsqueda eran por palabras claves o conceptos. El docente o investigador accedía a las fuentes de información o a las bases de datos, planteaba su petición de información y evaluaba, seleccionaba, a partir normalmente de un listado de resultados los contenidos o

artículos publicados que consideraba relevantes. Esto con el ChatGPT u otras herramientas de IA generativa ha cambiado. Ahora es un proceso interactivo. Este proceso cuesta de asimilar porque seguimos todavía acostumbrados al formato tradicional de búsqueda de información. Pero, también hay que tener en cuenta la importancia de la información dentro de un contexto, que puede hacer que ChatGPT proporcione resultados más precisos. Por lo tanto, ChatGPT y otras herramientas similares plantean un contexto novedoso o disruptivo en relación al acceso y uso de la información y esto es lo que he tratado de resaltar en este libro. El libro es una gran revisión de todo lo que se ha ido publicando y se ha escrito desde noviembre del 2022 durante los dos primeros años de disponibilidad y uso generalizado de esta herramienta y tecnología.

RIF - ¿Cómo se le ocurrió o en que se inspiró para el título del libro?

GGA - Estamos ante una nueva era, por esto el título 1. d. C. haciendo así un juego de palabras con el cambio a la era cristiana que rige nuestro calendario, 1 después de ChatGPT en este caso (noviembre de 2022) marcó el inicio de algo diferente: una nueva era en el acceso a la información.

RIF – Adicionalmente al título, me llamó mucho la atención la cita que hace al principio del libro:

Nadie recorta una pieza de un vestido nuevo para ponérsela a un vestido viejo; porque, si lo hace, el nuevo se rompe y al viejo no le cuadra la pieza del nuevo. Nadie echa vino nuevo en odres viejos, porque, si lo hace, el vino nuevo reventará los odres y se derramará, y tanto el vino como los odres se perderán. Por eso hay que echar el vino nuevo en odres nuevos.

Lucas 5:36-39

Al leer lo de “vino nuevo en odres viejos”, corrígeme, puedo suponer que el vino nuevo hace referencia a la inteligencia artificial y los odres viejos hace referencia ¿al profesorado, a los que ya estamos en la práctica docente? ¿a la estructura del sistema educativo? ¿a la universidad?

GGA - Sí, la cita bíblica probablemente está influenciada por una de las materias que más he trabajado, que es la Bibliometría. Los investigadores pioneros dentro de ese campo planteaban paralelismos de los aspectos estudiados con fenómenos biológicos o físicos, por ejemplo, el concepto de vida media para referir el envejecimiento de la información, *Half-Life*, es un paralelismo con la desintegración de los átomos en física; o el efecto Mateo, también es una cita bíblica de Merton basada en las recompensas de la parábola de los talentos, probablemente por ahí me venga la influencia de esa cita y del propio título de la obra. Los “odres viejos”, efectivamente el profesorado, tenemos que adaptarnos. Una profesora con la que coincidí en un curso, se lamentaba de que acababa de realizar una actualización de todos sus contenidos, lo tenía todo perfectamente estructurado (e.j. los aspectos teóricos, los test, las preguntas a debatir) y tras el surgimiento de la herramienta ChatGPT se le “fastidió” la planificación de su docencia porque ChatGPT ya da los resultados a esas preguntas de manera rápida. Entonces se “lamentaba” un poco, en este sentido, porque tenía que hacer algo más, cambiar, adaptarse a esa nueva realidad. A mí también me pasó lo mismo, hice una actualización de una asignatura, pasé algunos de los ejercicios de evaluación a ChatGPT, a principios del 2023, y salvo alguna pregunta, casi todas las contestó correctamente. Entonces es cuando te das cuenta que hay que cambiar. No es que tengamos que hacer tabula rasa de todo lo anterior, pero el rol del profesorado debe cambiar, siendo facilitadores de contenidos, convirtiéndonos en mentores, guías, fomentando otro tipo de habilidades, ya sean de tipo lingüístico o de pensamiento crítico, entre otras. Hemos entrado y vivimos ya en una nueva era, en una nueva realidad para la práctica docente.

RIF – En este sentido, ¿cómo consideras que la IA generativa ha impactado en los principios y prácticas actuales de integridad académica en el ámbito educativo?

GGA - Hay una mención en el libro en la que se indica que el alumnado utilizará de forma generalizada esta tecnología en dos años, el profesorado tardará tres años más en darse cuenta de que el alumnado la utiliza y las instituciones tardarán otros cinco años en tomar algún tipo de acción como establecer políticas institucionales o reformar los planes de estudio. Pero realmente deberían tomarse acciones desde ya. No podemos esperar 10 años. Que la universidad o el profesorado no diga nada, da vía libre para usar ChatGPT para copiar y pegar, pero esto entraría en el uso inadecuado de la IA generativa

y no aporta nada a nivel de aprendizaje. Haría falta que el profesorado verifique que se han adquirido las competencias vinculadas a la asignatura. Por lo que hace falta un impulso más decidido a todos los niveles, a nivel institucional, a nivel legislativo y a nivel del profesorado ante esta nueva situación.

RIF – Cuando te refieres al ChatGPT como algo interactivo, te das cuenta que el ChatGPT es algo más que copiar y pegar, son muchos más los usos. Entonces, ¿cómo consideras que esto ha impactado en las prácticas docentes actuales y en la integridad académica, más allá del plagio, y el preguntar y copiar que ha sido más o menos el primer uso que se le ha dado al ChatGPT?

GGA – Un uso adecuado y no limitarse a trasponer respuestas sería la clave. Es lo que se indica en los primeros capítulos del libro. Tenemos que destacar el concepto de integridad académica; rescatarlo; darle mayor protagonismo; integrarlo en los planes de estudio, no solo en los grados sino en posgrado; parece que solamente esté contemplado el plagio a nivel de actividades docentes, pero también se usa en investigación, y es por ello que se está reforzando también la ética investigadora. En la nueva era cabría hablar más de integridad académica que de plagio.

RIF - ¿Te refieres que hay que darle más uso a la IA generativa en sentido positivo, y no tanto el negativo como el plagio?

GGA – Exacto, sí, es una de las vías que tenemos que realzar, considerar esta tecnología como un instrumento más para el estudiantado. Es más, el profesorado incide mucho en las actividades alternativas que limiten o impidan el uso de la IA generativa. También el profesorado se ha apoyado mucho en las herramientas antiplagio tradicionales, que ahora ya no sirven para los trabajos realizados por los alumnos usando ChatGPT. Tal vez puedes detectar que un texto tenga un 70% de posibilidades de que haya sido generado por la IA, pero ¿esto sirve para suspender a un estudiante? Esto no sirve, tal como se comenta en el libro.

RIF – Quizás entonces, ¿lo que tenemos que ir es a cambiar el sistema de evaluación, no basarlo tanto sobre trabajos escritos, sino en el desarrollo de otro tipo de competencias?

GGA – Exacto. Este es uno de los primeros aspectos que habría que abordar. Las principales universidades recomiendan eso, revisar todos los procesos y todas las

actividades de evaluación para adaptarlas a esta nueva realidad, fomentando nuevas competencias e incorporando este nuevo contexto. También, a nivel investigador la mayoría de editoriales permiten el uso de herramientas de inteligencia artificial generativa, con lo cual carece de sentido prohibirlo en la formación del alumnado, pues cuando lleguen al trabajo fin de grado o a posgrado, van a poder utilizarlas. Las herramientas de inteligencia artificial generativa, como ChatGPT y otras, pueden ser de utilidad a la hora de sugerir ideas, mejorar la redacción, analizar datos, incluso para generar gráficos, todo ese tipo de usos son permitidos, pero, por supuesto, hay que considerar la integridad académica e investigadora, es decir, la transparencia en el uso de la IA generativa. Está claro que las iniciativas de innovación que integren la utilización de la IA o la reformulación de la práctica docente no puede cambiar de un día para otro, pero es evidente que hay que integrar esta nueva realidad.

RIF – Sí, pero si consideramos el uso del ChatGPT en la investigación y decidimos publicar, si realizas una declaración de que has utilizado el ChatGPT, aunque dice en el libro, que hay algunas editoriales que permiten su uso siempre y cuando se haga una declaración inicial de su uso al principio del trabajo como signo de transparencia y honestidad ante el lector potencial y teniendo así conocimiento de si el trabajo es humano, de la máquina o híbrido (escritura mixta), hay revistas que te podrían echar para atrás la publicación del artículo, ¿deberían las revistas ir explicando cómo van a ir cambiando su sistema de evaluación, más allá de la revisión por pares, para considerar que se permite el uso del ChatGPT?

GGA – En general, las principales editoriales citadas en el libro, se han adaptado y han aceptado el uso de la IA generativa. Eso sí, ponen ciertos límites a las partes más sensibles y hacen hincapié en que siga habiendo una supervisión que incluya la validación humana.

En este contexto, quiero destacar que el uso de estas herramientas puede generar más barreras, más desigualdades, de hecho, ya está pasando, en el sentido del acceso a las suscripciones a las fuentes de información científica. Me refiero a que tradicionalmente las universidades han tenido acceso a nivel institucional a bases de datos, revistas científicas, entre otros recursos, pero no podemos decir lo mismo en el caso de la IA generativa. Hay herramientas buenas, muy útiles, pero son de pago; hay

que suscribirse o comprarlas. Por ejemplo, para realizar revisiones de la literatura, hay herramientas de IA generativa que ahorran tiempo, o que su base de conocimiento es Scopus o Google Académico, proporcionando una información relevante y más valiosa que otras aplicaciones generales, pero son herramientas de pago. Se está entonces generando una barrera, una limitación, cuando siempre se ha defendido el acceso abierto en el ámbito educativo. Probablemente llegarán, también hay que decirlo, las suscripciones institucionales con el tiempo a los principales recursos, cuando todo esto se asiente un poco. Las principales herramientas serán suscritas por bibliotecas y por universidades, pero a día de hoy es una cuestión que también puede afectar al alumnado, pudiendo generar barreras y desigualdades que hay que evitar.

RIF- Entonces, si vamos a poder suscribirnos a estas herramientas de IA generativa y que nos hagan búsquedas de la literatura científica en bases de datos, nos pueden generar textos, ¿qué nos queda para enseñar de creatividad y pensamiento crítico?

GGA – Tal como he comentado antes, el docente tiene que adaptar su rol a esta nueva realidad porque siempre va a haber espacio para los docentes. Lo que se tiene que incentivar más es el concepto de alfabetización del profesorado en IA generativa. En este sentido, hay una cosa que me preocupa, y es que el profesorado tenemos el conocimiento disciplinar que hemos adquirido a través de otros procedimientos, y disponemos de la capacidad de pensamiento crítico, pero el alumnado no lo tiene. Yo, como docente, puedo hacer críticas, puedo ver inconsistencias, cosas que no son correctas de los contenidos generados por la IA porque tengo ese bagaje, ese conocimiento dentro de la disciplina, pero el alumnado no lo tiene. Esto es un problema importante que hay que saber abordarlo y espero que se vaya haciendo a lo largo de los años sucesivos. En mi caso realicé una petición bibliográfica a ChatGPT y el título que ofreció parecía creíble, y me hizo dudar a mí; entonces entré en diferentes bases de datos bibliográficas, es decir, fuentes contrastadas, y les mostré a los alumnos todo el proceso de búsqueda, para que se dieran cuenta de que la referencia que me había proporcionado ChatGPT no existía. Traté de mostrar a los alumnos que hay que atender a otras fuentes de conocimiento originales, acorde al conocimiento disciplinar, y que no tiendan a creerse todo lo que indica el ChatGPT. También se menciona en el libro el tema de la atribución de las ideas, que va a continuar siendo importante. La idea es fomentar

un trabajo y una escritura híbrida, que no sea solo utilizar estas herramientas de IA generativa como copia y pega, sino favorecer también el pensamiento crítico. Por decirlo de alguna forma, hay que conferir valor humano a los contenidos de estas herramientas, y al mismo tiempo incentivar la creatividad.

RIF – Entonces, es verdad que el buen uso de la IA generativa nos puede ayudar y ahorrar tiempo, pero también es verdad que nos puede hacer más vulnerables porque no sabemos si existe o no un artículo, o si el dato que nos proporciona está actualizado o está desfasado. Y esto lo enlazo con las *fake news*, todo puede ser creíble, y luego te lleva a una labor de investigación para ver si es cierto o no lo es.

GGA – Sí, esto también te lleva al tema de la consideración y tratamiento de las *fake news*. Son cosas que aún están por resolver, cómo es de creíble lo que nos indica ChatGPT y cómo podemos abordar el tema de dar por buenas muchas cosas que en realidad ni siquiera existen. De ahí la relevancia de la atribución.

RIF – Tal como nos has indicado anteriormente, a los docentes nos hace falta más formación, estar en continuo aprendizaje con el uso de las herramientas, en general, de IA generativa. Y adicionalmente, ¿cómo nos puede ayudar este tipo de herramientas a abordar una investigación más allá de la búsqueda de literatura científica en bases de datos o a elaborar un texto de carácter general? Sé que algunos colegas utilizan el ChatGPT para cuando tienen que buscar a lo mejor una relación entre unas variables contextuales que a nosotros, como humanos, no se nos había ocurrido, pero en los resultados de la búsqueda en el ChatGPT puede llegar a ser inspirador como enlace de ideas o factores contextuales. Entonces, ¿puede considerarse que la IA generativa puede ser creativa?

GGA – En principio, aunque por definición no sería creativa por sí sola porque el funcionamiento se basa en la base de conocimiento de contenidos que ya tiene o de las fuentes de información a las que puede acceder, lo que sí que puede hacer es favorecer la creatividad humana, ayudar a descubrir cosas, identificar ideas existentes que no conocíamos. También se recoge un poco la visión crítica, que también hay que darle voz, ya que este tipo de herramientas según algunas opiniones no dejan de ser meros papagayos estocásticos de limitado valor educativo. En el libro se destaca la contribución de estas aplicaciones para la investigación, por ejemplo, para asociar o para

vincular ideas, que se está utilizando y se observa que tiene una buena utilidad, al igual que para procesar grandes volúmenes de información, entre otros usos. Es verdad que estamos en una fase aún incipiente, pero hay que ir en la línea de fomentar la creatividad, siempre validar y revisar por humanos todos los datos y toda la información sensible que se recoge. Así que también va a haber que adaptar el ámbito de la investigación a esta nueva realidad.

RIF – En este contexto de la investigación, se puede dar el caso que nosotros le preguntemos al ChatGPT una cosa muy específica y nos devuelva incluso algo que nosotros mismos hemos escrito. ¿Cómo se abordaría aquí el tema de la originalidad?

GGA – A nivel investigador, sí que da buen resultado ChatGPT si se le pide que atribuya las ideas, sobre todo para la sección de discusión de los resultados. Cuando quieres comentar un aspecto muy concreto, muy específico, esta y otras herramientas específicas orientadas a la investigación te ayudan a identificar otros artículos, otros documentos científicos, con un ahorro de tiempo si se compara con el método tradicional de búsqueda bibliográfica científica. Tal y como se ha señalado hay que fomentar la alfabetización para hacer un uso responsable basado en el principio de la atribución en investigación, porque también una de las claves para tener una buena respuesta es saber plantear una pregunta de forma adecuada, y si no te lo ofrece en la primera interacción, repetir o reformular la pregunta hasta obtener una respuesta adecuada.

RIF – Y bueno, para ir finalizando, en el libro has dedicado un apartado a la docencia, otro a la investigación, quedaría el tema de la transferencia, que por su complejidad tal vez daría para otro libro, pero, desde tu perspectiva, ¿cómo podríamos utilizar la IA generativa para la transferencia?

GGA – Antes de la transferencia una cuestión crucial que no me gustaría dejar pasar es resaltar el impacto de estas herramientas en los resultados del aprendizaje. Algunas cosas que parecen apuntarse son que intervenciones cortas, el uso para aspectos concretos más que plantear un trabajo completo basado en IA; la relevancia de que sean actividades guiadas por el profesorado, no dejar al alumno que haga por sí solo el trabajo, sino implicarse en un trabajo cooperativo, una alfabetización previa del profesorado son todas ellas cuestiones relevantes; también estas aplicaciones favorecen

mucho la participación del alumnado, aportando una visión del aprendizaje como algo entretenido, algo divertido; el carácter humano de las herramientas también es positivo, donde entrarían aspectos más de psicología de la educación (la respuesta te la está dando una máquina, pero parece que te la esté dando un humano). Todas estas líneas, tal como he indicado, tienen que profundizarse más: incidir en buenas prácticas y en mostrar evidencias de en qué medida están afectando estas herramientas a nivel positivo en los resultados del aprendizaje. En relación con la transferencia, pues podría ser utilizado para difundir contenidos adaptados, por ejemplo, si tenemos un texto muy técnico, nos puede ayudar a preparar un texto más informal o divulgativo, o varios textos dirigidos a diferentes colectivos.

RIF – Muchas gracias. Si una idea se me ha quedado es que, a partir de ahora, a partir de este cambio de era, vamos a tener que compartir la autoría o el conocimiento o la elaboración de prácticamente todo lo relacionado con el conocimiento, con la IA generativa. Lo que no deberíamos ceder es la responsabilidad humana. Cambiarán las actividades docentes, el formato de trabajo requerido, de colaboración, de escritura híbrida, pero fomentando un uso adecuado, transparente, basado en la integridad académica e investigadora.

Per què entrar a l'arxiu del Moviment de Renovació Pedagògica Escola d'Estiu del País Valencià. Un moviment de mestres per la democràcia real

ÀNGELS MARTÍNEZ BONAFÉ

Moviment de Renovació
Pedagògica del País Valencià
angels.martinez-bonafe@uv.es

*Tenim a penes el que tenim i prou;
l'espai d'història concreta que ens pertoca
i un minúscul territori per a viure-la.*

Miquel Martí i Pol

1. PER QUÈ POT INTERESSAR-TE MIRAR AQUEST QUADERNET MANUSCRIT?

Si fores persona que estudia els moviments pedagògics que han intervingut al País Valencià en la modernització democràtica de l'ensenyament i trobares en un arxiu aquest quadernet, et cridaria l'atenció?

La portada ja és il·lustrativa: eixa correcció al títol "Actas", per Actes, "Permanente", per



Permanent ens fa pensar en alguna persona que defensa l'ús del valencià i el seu ensenyament, en un context en el que l'alfabetització en valencià no està assolida.

Indica les dates de 1988 a 1990 i enuncia el subjecte del que es parla: l'Escola d'Estiu.

I qui o què és això? Ací comença la recerca: esbrinaríem que l'Escola d'Estiu va ser (i segueix estant) una trobada de mestres compromesa amb la democratització real de l'ensenyament al País Valencià, al voltant de la qual es va generar un grapat de col·lectius i activitats de formació del professorat molt crítiques amb l'ordre social establert a la institució escolar, al qual es va denominar Moviment de Renovació Pedagògica Escola d'Estiu del País Valencià. Cada escola d'Estiu solia tindre un durada setmanal i es feia a la primera setmana (de vegades 15 dies) de juliol.

Sembla doncs que tenim a les mans un peça d'evidència que ens pot parlar sobre gent i experiències involucrades en la transformació educativa dels anys 80 del segle passat i, aleshores, segueixes mirant. Es tracta d'un quadern barat , escrit a mà, i qui fa la redacció sembla que no és un professional de la secretaria, sinó una de les persones assistents a la reunió, que realitza durant un temps aquesta tasca segurament rotatòria dins el col·lectiu. Evidència l'existència d'una organització de mestres que es reuneix amb prou assiduitat i dona la suficient importància a les reunions com per a redactar actes d'aquestes, però no té els diners o la formalitat de registrar-les en aquell tipus de llibres d'actes amb tapa dura folrada en roig que es solia usar a les escoles o instituts.

Com en el títol es refereix a la "Permanent", suposem que es refereix a la desena de persones que apareix repetidament en l'encapçalament de l'acta de cada reunió, les quals, com ocorre en altres organitzacions, representen els respectius grups que es coordinaven per a la realització de les Escoles d'Estiu.

Quan entrem a l'interior del quadern veiem els temes que els preocupaven: el més repetit és el conjunt de tasques relacionades amb el programa i la realització de l' Escola d'Estiu del següent juliol... En octubre del 1988 les persones assistents a la reunió de la "Permanent" es repartien la realització de memòries de les aules-debat, seminaris i grups de treball que havien desenvolupat en la XIII^a Escola d'Estiu a València i mostren interès per conformar amb totes aquests memòries una publicació comptant amb certa ajuda del Servei de Formació del Professorat de la Universitat de València i d'algun Centre de Professorat. També apareix als ordres del dia, ja en novembre, el debat sobre el model a seguir per a la preparació de la XIV^a Escola d'Estiu a l'any següent.

A més a més, tracten el tema de l'organització del 2n Congrés de Moviments de Renovació Pedagògica (MRPs), reunions amb la Directora general de Formació del Professorat de la Conselleria d'Educació, propostes presentades al Consell Escolar Valencià, reunions a Xeraco amb la Federació de MRP del País Valencià i reunions a Madrid amb la Mesa de la Confederació estatal de MRPs.

Eixa diversitat i quantitat de reunions, activitats i temes relacionats amb la formació del professorat i el compromís i desig de transformar l'ensenyament, ens fa considerar, almenys, que tenim entre mans informació sobre una organització d'ensenyants ampla, organitzada,

amb elaboració teòrica i propostes pràctiques, amb voluntat de negociar amb l'administració educativa, que estén la seua pedagogia arreu de diverses comarques del País Valencià i es coordina amb altres col·lectius similars de diferents territoris de l'Estat Espanyol.

Per tot açò, si estàs interessada en l'anàlisi dels canvis produïts o proposats a l'escola en les darreres dècades del segle XX, crec que hauries de tindre en compte aquest quadern i potser seguir el fil de recerca que t'obri. La informació et suggereix interrogants i et conduirà a altres quaderns, publicacions, programes i experiències desenvolupades per aquest col·lectiu i potser hages de concertar entrevistes amb alguns dels seus protagonistes. Et parlaran de les propostes que es van fer *des de baix*, des del professorat i algunes associacions de mares i pares, per a la democratització de l'ensenyament, en les dècades en què estava obert el debat sobre els plans experimentals i la llei de reforma educativa, que venia a qüestionar la Llei General d'Educació (LGE) del franquisme i donaria lloc a la LOGSE.

Segurament ja coneixeu llibres que parlen de la successió de lleis educatives i els canvis derivats a l'Estat Espanyol i al País Valencià, des de la transició de la dictadura a la democràcia i des dels governs socialdemòcrates als neoliberals (Fernández de Castro, 1973; Fernández Enguita, 2001; Viñao, 2004). Però el que la documentació d'aquest arxiu vos ofereix és altra cosa, o altra veu: entre aquests papers podeu trobar la mirada, les idees i les pràctiques d'aquell sector del professorat sabedor de la relació entre la pedagogia i la política, entre l'ensenyament i la democratització de la societat, i amb consciència del paper no neutral del professorat en els processos de canvi social.

Este quadern, que hem agafat com exemple de la documentació inventariada a l'Arxiu del MRP Escola d'Estiu del País Valencià, constitueix una de les pedres que forma part de la memòria democràtica teixida per tots els col·lectius de persones que han estat reunint-se per pensar, debatre, llegir, escriure i fer accions, des dels barris, fàbriques, universitats, escoles i instituts, per fer una societat menys desigual i més lliure per a tothom. Per això és també una font d'informació rellevant per als qui vulguen explicar com ha estat canviada la societat valenciana des del 1970 fins avui.

A la pàgina 47 del quadern, en acabar el curs 1988-89 hem trobat esta fulla amb el rètol "A la Fi continuem vius". Per què la persona que escrivia les actes escriuria aquesta frase? A les reunions d'inici del 1990 hem vist que parlen de convocar Junta de socis, canvis de

responsabilitats, redistribució de tasques (comissió organitzadora Escola d'Estiu, tresoreria, secretaria, contactes amb els sindicats, representació a la Federació de País Valencià, representació al Consell Escolar). Aleshores, quins perills els podien fer pensar que potser no seguirien vius un any més? Quins problemes podrien agreujar l'esforç de la militància pedagògica fora de les hores de

treball? Per què aquests col·lectius de professorat nascuts al final la dictadura franquista

tenen al 1990 dificultats per difondre les seues propostes pedagògiques?

2. LA "TRANSICIÓ" O COM ACABAR AMB EL FRANQUISME A L'ESCOLA. LES REFORMES DES DE BAIX I DES DE DALT.

A l'arxiu del MRP Escola d'Estiu del País Valencià i en diversos articles escrits pels seus membres (MRP, 1985; Martínez Bonafé, 2002; Sansano, 2003; Martínez Bonafé, 2008; Mayordomo *et al.*, 2007), veurem que l'existència organitzada del MRP naix en 1975, tot i que alguns grups d'estudiants i mestres havien estat fent intents des dels anys 60 en altres contextos (la Secció de Pedagogia de Lo Rat Penat, El Micalet, Col·legi de Llicenciats, Associació per a la Correspondència i la Impremta Escolar) per l'ús



15

del valencià a l'escola i per la introducció de mètodes i continguts democratitzadors de la vida i del currículum escolar.

El 1975 estudiants de magisteri que havien llegit a Ferrer i Guàrdia, mestres Freinet, valencianistes i professorat d'esquerres del Col·legi de Llicenciats convoquen l'Escola d'Estiu com una crida als mestres per obrir pas a l'escola democràtica, i és prohibida pel governador civil. Jaume Martínez, un dels que feien aquesta convocatòria ho expressa molt bé amb estes paraules:

Per això crearem les Escoles d'Estiu, un territori propi. Una convocatòria oberta i un espai d'intercanvi de sabers portats des dels nostres propis horts pedagògics. Un territori propi, eixe era el problema. El Governador civil franquista el tenia molt clar quan en 1975 va

prohibir la convocatòria de la primera Escola d'Estiu (nostra Escola d'Estiu). Per a la formació del professorat, deia, ja tenen vostés les Escoles de Magisteri i els ICes, únics espais reconeguts per al desenvolupament d'eixa activitat. Però la gent dels MRPs buscàvem un altre coneixement que es construeix, en un camp alternatiu al de l'Estat, sobre experiències i sabers nascuts de la reflexió sobre la pràctica i l'intercanvi solidari. Eixe era el sentit profund de l'Escola d'Estiu, i per això em vaig atrevir, en algun lloc, a nomenar això com la possibilitat d'un diàleg crític amb l'Estat, des de la majoria d'edat del mestre..(Martínez Bonafé, 2024, s.p.)

El 1976 l'Escola d'Estiu apareix a l'escenari pedagògic i polític com l'opció de formació del professorat indispensable per acabar amb el franquisme i estar on els temps requerien. Reuneix milers de mestres de diferents comarques del País Valencià en cursets, debats, tallers que s'uneixen a actes reivindicatius i manifestacions front a la seu de la delegació del Ministeri d'Educació i Ciència i després a la porta de la Conselleria d'Educació.

Durant els 10 anys següents, paral·lelament a la transició de la dictadura al parlamentarisme, les Escoles d'Estiu adquireixen protagonisme als mitjans de comunicació, com ho mostren també els retalls de premsa que guarda l'arxiu. Són interlocutors amb els naixents sindicats, partits i administració educativa i conformen la base d'una plataforma cultural on artistes, intel·lectuals, universitaris i mestres fan un discurs conjunt per la transformació social. Les conclusions de l'Escola d'Estiu es pronuncien pels temes candents en cada any, com ara: El Decret de Bilingüisme, els "programes renovats" i les reformes llançades per l'administració educativa, la llei d'ús i ensenyament del valencià, l'estatut docent i la jerarquització del professorat, la defensa de la coeducació i l'educació sexual a l'escola que havia costat sancions i maldecaps... però també contra la guerra, l'entrada

d'Espanya a l'OTAN o la solidaritat amb el poble sahrauí.

A les Escoles d'Estiu ressonaven consignes com la gestió democràtica dels centres i el cos

únic d'ensenyants sense divisions sense jerarquies, sense ventall salarial. Acabar amb el franquisme implicava construir l'escola pública, popular i valenciana, ni més ni menys: substituir la doble escolarització en la pública i la privada, per una única escola on anaren els fills i filles de les famílies riques i de les pobres, una escola per als drets dels infants, no un negoci; un ensenyament que tractara amb estima la cultura popular, la geografia i la Història dels nostres pobles i comarques, que normalitzara i dignificara l'ús del valencià; i ja teníem experiències de

Levante
Martes, 5 de julio de 1983
VALENCIA

Ayer fue inaugurada la octava edición

Más de 1.200 profesores en la Escuela d'Estiu

Con la anticipación en unos días de la sede de Castellón, ayer quedaron inauguradas las actividades de la VIII Escuela d'Estiu del País Valenciano, tanto en la sede l'Orta (que actúa en el Colegio Público Luis Santángel, de El Saler), como en la sede del Vinalopó (con lugar de actuación en el Colegio del Palmeral, de Elche).

La sesión inaugural de la VIII Escola tuvo lugar a las once de la mañana en el citado colegio público de El Saler con asistencia de los directores generales de Enseñanzas Medias y Educación Básica de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, señores Fàbregueta y Ferrer; concejal de Educación del Ayuntamiento de Valencia, Francisco Martí; diputado provincial de Cultura, señor Riva Piquer; director adjunto del ICE de la Universidad de Valencia, José Antonio Iborra; representantes de Colegio de Doctores y Licenciados, Carlos Furió y la totalidad de miembros de la comisión organizadora de la Escuela d'Estiu.

En presencia de los profesores asistentes a esta actividad, que se acercan a la cifra de 1.200, se hizo situación en la presentación del programa de la Escuela a la nueva situación legal que enmarca el desarrollo de esta octava edición de la Escuela d'Estiu, y cuyos aspectos más sobresalientes lo constituyen el apoyo y subvención del Ministerio de Educación y la Conselleria a una acción en la que se conjuga el perfeccionamiento y actualización del profesorado con el afán de renovación pedagógica que ha presidido desde su inicio el plan de esta actividad veraniega. Animados por este nuevo impulso de la administración educativa, y fieles a su trayectoria, los organizadores van a plantearse en sus reuniones la posibilidad de institucionalizar la Escuela con un plan de acción que cubra calendarios de actividad en verano e invierno, y todo ello en aras del compromiso que los movimientos de renovación pedagógica suscribieron con el MEC de servir de interlocutores válidos de cara a esa renovación pedagógica entendida como imprescindible por el MEC, pero sin pérdida de su peculiar autonomía.

Ciento quince cursos y seminarios celebrados la sesión inaugural, dieron comienzo inmediatamente las actividades específicas de la escuela que se desarrollarán hasta el próximo día 15 de este mes y que integran 515 cursos monográficos, seminarios, cursos didácticos, talleres, junto a actividades extraescolares (presentación de revistas, mesas redondas, recitaciones, etc.). Dentro de este programa cabe destacar la obediencia, ayer mismo, por la tarde, de regular en todo el calendario de la escuela, se iniciará con una primera sesión -de 9 a 10.30-, dedicada a cursos monográficos; una segunda, de 11 a 12.30, dedicada a seminarios, y la tercera sesión matinal, de 12.30 a 14, que se dedicará a cursos didácticos. Por la tarde, de 16.15 a 17.45, se celebrarán diversos talleres.

Todos los días y en horas libres del plan se desarrolla un amplio programa de actividades extraescolares.

Cifras más altas que el verano pasado

señalan otros mercados, que af-



centres escolars que es convertien en espais democràtics, on es creaven hàbits de participació, presa de decisions col·lectiva i afrontament cooperatiu dels conflictes que aquesta implica. Havia mort Franco. Anàvem a fer una escola nova. Els canvis polítics d'aquests anys, la Constitució, les eleccions, la victòria dels socialistes, el debat de l'Estatut, entre la reforma i "la ruptura"... i les grans mobilitzacions des de les fàbriques i els barris, les manifestacions del moviment antinuclear i les Jornades feministes, els atacs violents de la dreta, l'anticatalanisme... acompanyen i encoratgen les idees i les accions del Moviment de Renovació Pedagògica Escola d'Estiu del País Valencià.

En aquest context hem de situar els plans experimentals de reforma de l'EGB, el BUP i la FP definits pel Ministeri d'Educació, i la redacció de la LODE (s'aprova el 1985) i la LOGSE (s'aprova el 1990).

Els i les professors dels MRPs que ja estaven actuant anys abans als centres com a avantguardes renovadors, foren els primers en implicar-se en les reformes que qüestionaven

la LGE. Tanmateix als seus textos trobareu tant defenses com crítiques a les noves lleis i els processos d'implantació, a la manca de financiació i de formació del professorat.

L'abundància de materials didàctics elaborats per diferents grups docents, la intensitat dels debats a les escoles d'Estiu, la quantitat de trobades i reunions de professorat per parlar del que volien canviar de la seua pràctica i del seu centre, les crítiques dels límits que veuen les mestres que volien un canvi curricular radical i més formació del professorat per actuar amb autonomia, i les crítiques dels catedràtics que potser temien que amb la debilitació de la tradició acadèmica s'esborraren també els llindars del seu prestigi i posició jeràrquica... Tot això, evidencia l'efervescència d'aquest període i d'aquest moviment que va portar a les escoles molts debats, experiències, conflictes, esperances que qüestionaven l'hegemonia de la rutina avorrida del llibre de text i obrien finestres a una nova concepció de la docència.

ACTIVITATS DE L'ESCOLA D'ESTIU A VALÈNCIA

PRIMAVERA 84

1. SEMINARIS PERMANENTS

- 1.1. Investigació al voltant dels deures escolars.
- 1.2. Normalització lingüística.
- 1.3. Construcció d'un programa alternatiu de filosofia a tercer de BUP.
- 1.4. Escoles infantils.

2. GRUP ESCOLA I MEDI

Planificació curricular a partir del model d'escola arrelada al medi. Lloc: Escola normal. Tots els dijous, de 6.30 a 8.30. Seminari 39.

3. ELS DIJOURS PEDAGÒGICS

CEPEP-E. Magisteri. Tots els dijous.

4. ACTIVITATS PER A MAIG

1. «Psicoanàlisi de l'educació», per Juana Martínez.
2. «Paper de la ciència a l'escola», per Paco Huerta y Pep Bisbal.

Per a qualsevol informació dirigir-se a Escola d'Estiu. Col·legi de Llicenciats. Carrer Tirso de Molina, 3. Telèfon 349 39 10 (els dimarts, de 7 a 9).

Font: *Revista Alliolí* 15-3-1984

L'Escola d'Estiu s'organitza en seminaris permanents que també en primavera i hivern fan activitats de formació, debat i reivindicació. També evidencia, com en altres moviments socials, la diversitat d'expectatives polítiques i de concepcions del que havia de significar la transició a la democràcia, a les aules.

Entrada la dècada dels 80, l'Estat Parlamentari havia creat les seues institucions (partits, sindicats, institucions de les administracions centrals i autonòmiques) i els moviments socials i organitzacions autònomes queden als marges d'aquestes, o han d'integrar-s'hi i, per tant, desaparèixer en tant que

moviment social generador de pensament i pràctica transformadora autònoma. En quina mesura va afectar este procés al MRP Escola d'Estiu? Aquesta seria una línia d'investigació

que vos portaria a consultar les edicions d'Escoles d'Estiu d'aquests anys així com les múltiples publicacions, Trobades i Congressos en les quals els MRP analitzen el context i fan propostes als sindicats, als partits i a l'administració educativa (com ara els plans territorials unitaris de formació del professorat, o les *100 mesures per a la millora de l'Escola Pública*) al mateix temps que reivindiquen recursos de l'administració educativa per poder seguir desenvolupant les seues activitats formatives.

L'Escola d'Estiu del País Valencià no va voler ni desaparèixer ni dissoldre's dins de les institucions, sinó que va defensar la necessitat d'un moviment de mestres amb capacitat teòrica i pràctica per impulsar processos de canvi a les aules i als centres, podent col·laborar i al mateix temps mantenir la seua capacitat de crítica amb l'administració educativa i les institucions de l'estat parlamentari. Així ho hem vist en un document nascut en l'assemblea de cloenda de la VIII^a Escola d'Estiu, el 1983, amb el títol *Per la institucionalització del MRP Escola d'Estiu del País Valencià*¹ on es declara la voluntat de donar base legal als conjunt de seminaris i grups que es reuneixen al llarg del curs i constituir una associació que portara el nom del MRP. La relació i la diferència entre el que és un moviment i el que és una associació amb estatuts, així com la importància de l'autonomia ideològica, econòmica i organitzativa del MRP Escola d'Estiu, s'explica repetidament en el conjunt de debats escrits, actes, publicacions, assemblees, que es desenvolupen al voltant de la decisió del Ministeri d'Educació de crear els Centres de Professors (CEP) seguint el model anglosaxó per a la formació del professorat.

Des del 1983 quan el Ministeri d'Educació i Ciència (MEC) va publicar l'ordre de creació dels Centres d'Estudi i Intercanvi per la Renovació Pedagògica (CEIRE), fins el 1985, quan la Generalitat Valenciana (com les altres administracions educatives autònomes) ordena la creació dels Centres de Formació del Professorat (CEP), trobem a l'inventari de l'arxiu del MRP molt diversos documents (cartes al Ministeri, cites i informes de converses amb la Conselleria d'educació, actes de debats entre els diversos col·lectius del MRP, convocatòries de trobades estatals dels MRP per tractar les relacions amb l'administració educativa...) que evidencien un

¹Podeu trobar el programa de cada edició d'Escola d'Estiu a l'arxiu , en la carpeta que conté el conjunt de documents d'eixa escola d'Estiu. Però també podeu trobar tots els programes en l'apartat de Publicacions del MRP .

procés dens i actiu de reflexions i propostes d'aquest sector de treballadors i treballadores de l'ensenyament més compromès amb la millora de l'escola pública.

De les diferents posicions i aspiracions en relació a l'autoorganització dels moviments socials i la seua relació amb els institucions del nou Estat parlamentari, donen compte les

imatges que adjunte provinents del *Diari de l'Escola d'Estiu* de 1986. El *Diari* era un full que apareixia cada matí,

L'Escola d'Estiu busca la continuïtat sin concesiones

MARIA LUISA COLOMINAS

Al compàs de una música oriental, una docena de joves balla movent els braços, les plomes i la cabesa. És com un juego, se fan muntres se mouen y, sin embargo, están en clase aprendiendo técnicas de sismomorfología. Algunos son estudiantes, el resto, profesores de EGB que tienen en sus aulas, o tendrán en el futuro, niños con dificultades de aprendizaje.

la Escuela; con la transición, y el descenso de las expectativas políticas, hubo años que sólo reunimos 700 alumnos. Impulsada desde sus comités por grupos de educadores preocupados por la renovación del sistema educativo, los organizadores se plantean la necesidad de institucionalizar esta iniciativa, de forma que se garantice su continuidad. En este punto todos están de acuerdo, pero las tendencias en la forma de llevarla a cabo son distintas para los miembros del STEP y CNT, por un lado, y para CC. OO. y UGT, por otro.

Diferentes organizaciones han dado subvenciones para el mantenimiento de las actividades a lo largo de toda su andadura, pero es un hecho que va a contar con una subvención específica y prorrogada que a cambio de los fondos haya que hacer concesiones políticas. Obiede la Escuela se propone un modelo de escuela desvinculado del sistema y pretendemos que en la subvención no se

EL DIARI
DE L'ESCOLA D'ESTIU 8 Juliol 1986 XI^a

Editorial

ELS MOVIMENTS DE RENOVACIÓ PEDAGÒGICA
(segons l'Escola d'Estiu) son grups de base amb una forta vinculació territorial, imprescindibles per arrelgar inquietuts i aspiracions dels ensenyants (...), per coordinar les iniciatives i innovacions pedagògiques que surgesquen en la pràctica escolar (...)

d'anar dirigides fonamentalment a crear una consciència nova d'allò que pot ser l'escola i el paper de l'educador. No es tracta només de millorar l'escola existent, sino de transformar-la per aconseguir-ne una altra amb una funció social diferent.

i per això hi ha qui està nerviós:

FEDERACION DE TRABAJADORES DE LA ENSEÑANZA
Comisión

CIRCULAR 4/86 DE LA SECRETARIA DE RENOVACION PEDAGOGICA
(saqueix →)

Madrid 4 de febrero 1986

(...)

2.- Se decide en función de la circular 3/86 que se legalice el Grupo Antares, de modo que abarque esta Asociación de Renovación Pedagógica todas aquellas provincias área MEC que carecen de Asociación, (para que puedan percibir ayudas del MEC y así realicen cursos, Seminarios, Jornadas de "Renovación Pedagógica,...").

3.- (...) En aquellas provincias en que la estructura de los CEPs engloben de modo real todas las necesidades del profesorado, potenciar desde nuestras asociaciones los CEPs, hasta conseguir que los CEPs hagan innecesarias las Asociaciones.

(...) pero sin perder de vista que nuestro objetivo es exigir a la Administración la creación de CEPs con medios suficientes que hagan innecesarias las Asociaciones para la "renovación pedagógica"

Un saludo sindical,

Aquest és un document autèntic.
Com vegeu és un exemple de:
- respecte a l'autonomia dels ensenyants
- respecte a la pluralitat cap a l'any protagonista ni controlador
- què entén l'Administració de per a què profitem els HPPs.

¿ QUE TAL SI ELS DEMOSTREM LA SEUA EQUIVOCACIÓ ?

RECICLA'M I SE'NE TEU

Font: *El Diari de l'Escola d'Estiu*. Comissió Organitzadora de la XI^a E.d'ÉEComarques Centrals

redactat per la Comissió Organitzadora que comentava actes externs o interns de l'escola d'estiu amb un tarannà fresc i crític. En aquest cas denuncien l'opció del sindicat UGT-FETE de apostar pels CEPs fins la liquidació de les associacions creades pel professorat per a la seua formació.

Aquest procés és també una mostra de com es resol la transició democràtica en allò referent a la formació del professorat i alhora en la relació entre un moviment sorgit des de

baix en les escoles, instituts i universitats i unes institucions creades des de l'administració de l'Estat; és indicador també del tipus de participació democràtica a la que aspira la socialdemocràcia governant en eixe període, dels anhels i les pors amb les quals es relaciona el PSOE que dirigeix les institucions, amb les avantguardes formades en el antifranquisme que havien mostrat a cada escola i institut el seu compromís per la transformació radical del que calia ensenyar i la manera de fer-ho, i que tradicionalment es reunien a les Escoles d'Estiu.

Els MRP de diferents territoris de l'Estat Espanyol feren propostes de plans territorials de formació del professorat unitaris i compartits. Al País Valencià l'administració no va arribar a signar aquests acords i el MRP va anar patint una creixent minva de recursos econòmics per organitzar el seu moviment autònomament.

Quan el 1996 el govern passa a mans del Partit Popular i el neoliberalisme ja és explícitament el model elegit per a la política estatal i autonòmica, veiem a l'arxiu del MRP Escola d'Estiu del País Valencià, els retalls del diari *Levante* amb les declaracions de la XX^a



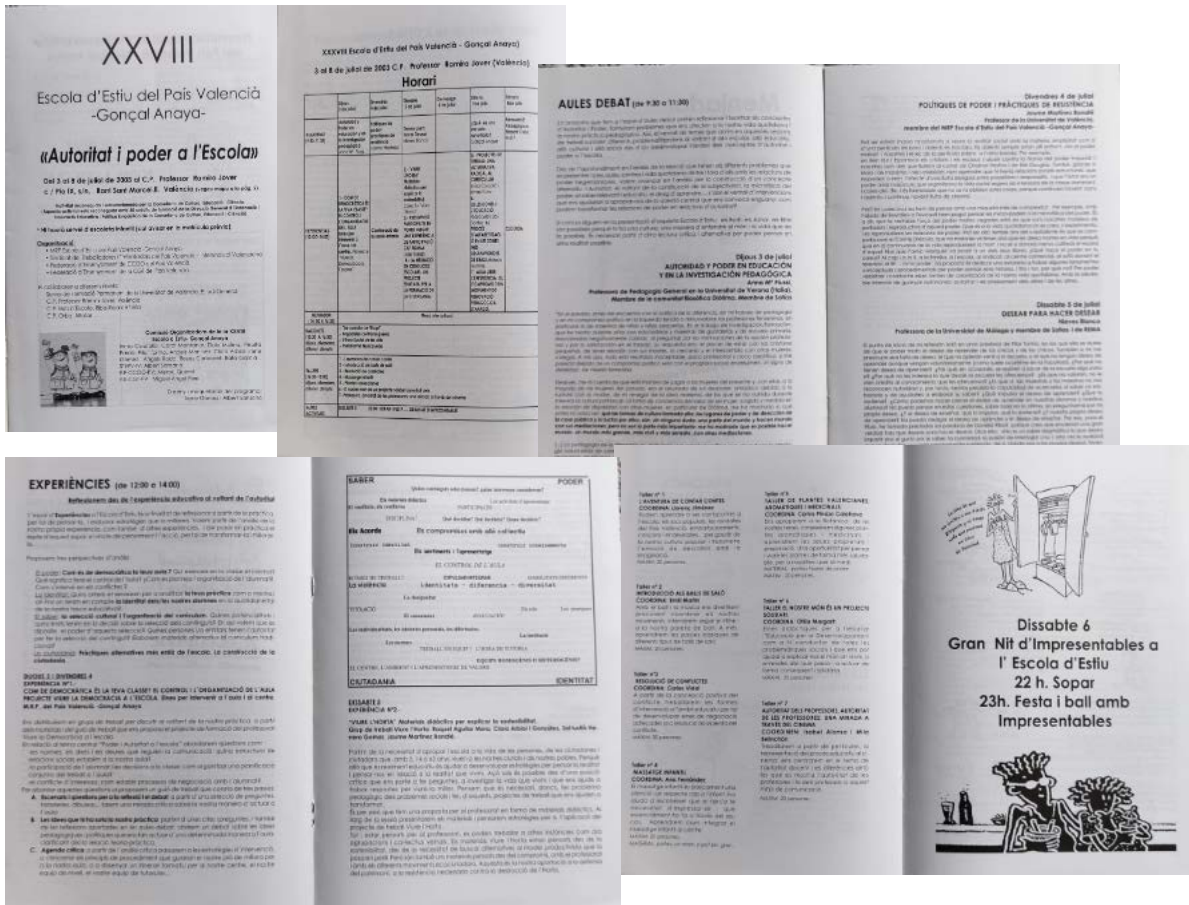
Concentració Comissió Organitzadora XXI Escola d'Estiu a la porta del Palau de la Generalitat Valenciana. reclamant subvencions Juliol 1996

Escola d'Estiu en juliol denunciant l'abandonament total del mètode democràtic en el funcionament dels CEP. Els arguments i les dades podeu trobar-les als debats de jornades, seminaris, Escoles d'Estiu, aules-debat, en els quals va ser quasi permanent el tema de la formació del professorat, vinculat a les reflexions polítiques sobre el

procés de construcció d'un ensenyament democràtic i la diferència entre un entramat parlamentari i un entramat democràtic per la vida social, política i cultural.

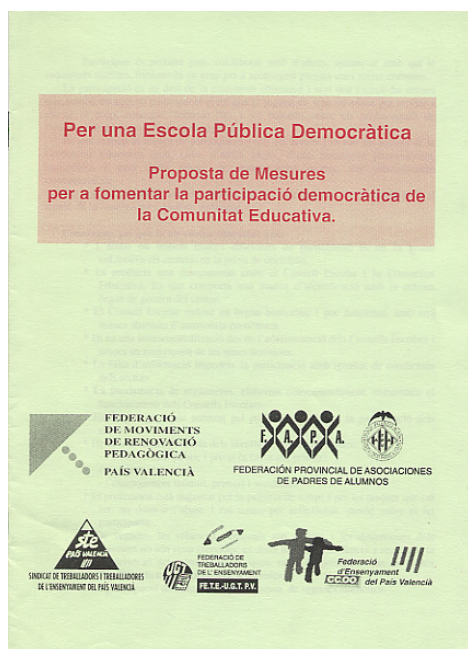
3. TRENTA ANYS D'ESCOLES D'ESTIU: ELS DEBATS PEDAGÒGICS DE L'ESQUERRA VALENCIANA (1975-2005).

Una de les peces més interessants, al meu parer, de l'Arxiu del MRP Escola d'Estiu del País Valencià és la col·lecció de programes de les edicions anuals de l'Escola d'Estiu. El programa s'editava amb un disseny de quadern que es lliurava a les persones matriculades per poder fer anotacions. A les primeres fulles estava pròpiament el programa dels cinc dies d'escola d'estiu: la presentació del tema general, els títols i una breu ressenya de cada xerrada-col·loqui (a partir de 1987 es dirien aula-debat) i els guions que seguiria cada seminari i cada taller (veieu a les imatges adjuntes un exemple d'aquests primers fulls).



La Comissió organitzadora redacta la presentació del programa on justifica l'elecció del tema general i l'explica breument. El tema general al que es dedicava cada edició d'Escola d'estiu és un indicador de les qüestions que estaven al debat polític eixe any en relació a l'escola i a la cultura. També mostren la relació que estableix la gent de l'Escola d'Estiu entre la cultura, el saber escolar i els problemes socials rellevants, o la responsabilitat de l'escola en assumptes del carrer com la guerra, l'entrada a l'OTAN o els Drets Humans. Per exemple, en

la primera dècada trobareu que els debats es centren en el bilingüisme, la normalització lingüística, la concepció de l'escola pública com escola popular, el sindicalisme, l'estatut d'autonomia, la llei d'ús i ensenyament del valencià, la formació del professorat i la pròpia organització de l'Escola d'Estiu.... En la segona dècada alguns dels temes centrals tracten les reformes experimentals de l'EGB i de les Ensenyances Mitjanes, el currículum com espai de debat polític de la ciutadania, la LOGSE, la proletarització i tecnocratització dels ensenyants, els Centres de Professors i l'autoorganització del professorat.



La tercera dècada, ja immersa en un context explícitament neoliberal, els temes centrals aborden la relació de l'ensenyament amb altres moviments socials com l'antimilitarisme, les aportacions del feminisme, de l'ecologisme i del interculturalisme al currículum escolar, la micropolítica i els projectes de transformació dels centres des de baix, la radicalització de la democràcia a l'aula i al centre, les campanyes i les plataformes en defensa de l'Escola Pública.... per posar uns exemples.

Els noms de les persones que feien la conferència o eren entrevistades a l'aula-debat, autors d'articles i llibres, o mestres que havien desenvolupat experiències pràctiques relacionades amb el tema, també ens informen dels referents intel·lectuals d'aquest professorat del MRP i les bases sobre les que volien construir el discurs pedagògic de l'esquerra valenciana. De la mà del mestre de mestres Gonzalo Anaya Santos, actiu en totes les edicions, recuperem a Freinet i l'escola de la República, ens acostem als textos del marxisme heterodoxe de Pierre Bourdieu, de Giroux, de Foucault, a Freire i els moviments d'alliberament de Llatinoamèrica; a la pedagogia crítica espanyola de Gimeno Sacristán, Àngel Pérez, Miguel Angel Santos, Jaume Martínez Bonafé; a la sociologia de Josep Vicent Marqués, Ignacio Fernández de Castro, Carmen Elejabeitia o Mariano Fernández Enguita; o les mirades del feminisme de Celia Amorós, d'Anna M^a Piussi, del col·lectiu DUODA i moltes altres.

La importància de la teoria pedagògica i política es reivindica en moltes presentacions de

les aules debat com un dret de les mestres per a fonamentar les seues decisions pràctiques en el raonament psicològic, sociològic, polític o estètic que nodreix el nostre pensament autònom.

Eixe interès per unir la teoria i la pràctica està present en els grups de treball o seminaris que al llarg dels cinc dies presenten experiències fonamentades en idees i desitjos que han intentat portar a la pràctica de l'aula i del centre al llarg del curs. Arriben mestres d'escoles i instituts de molt diferents comarques i de tots els llocs de l'Estat Espanyol que ens mostren que és possible combatre amb l'ensenyament la desigualtat d'origen o el racisme que amaga el "fracàs escolar", la cooperació entre professorat i alumnat, la unió del joc i l'aprenentatge científic, la gestió democràtica, la vinculació al barri...

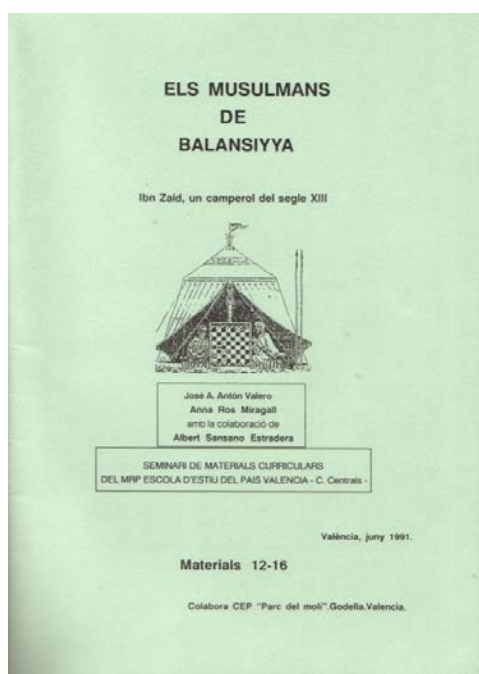
Els tallers que es desenvolupen de vesprada es plantegen com espais més relaxats de fusió d'allò lúdic amb allò educatiu. També veureu la importància donada als racons de després de dinar amb narracions de contes populars per Llorenç Giménez, i a les festes amenitzades amb la música de grups locals o per *Impresentables*, el grup creat a la pròpia Escola d'Estiu per membres del MRP, com moments que faciliten l'aproximació a nous companys i companyes i ens aporten alegria i força.

4. UNA DIDÀCTICA COMPROMESA. EL SABER NO ÉS NEUTRAL

A l'arxiu també es troben projectes curriculars, unitats i materials didàctics (situacions d'aprenentatge, diríeu avui) elaborats per seminaris diversos (coeducació, globalització, escola i medi, solidaritat, ensenyament secundari, educació intercultural, tutoria, avaluació) experiències de mestres i de centres, que poden donar pistes i ajudes pràctiques al professorat que s'interessa actualment per millorar la qualitat de vida de les aules d'Infantil, Primària, Secundària o Universitat.

Una de les característiques fonamentals dels materials didàctics dels MRP és la consciència de que el saber ha de servir per a la millora del món i la desaparició de les injustícies socials, i que la manera d'ensenyar ha d'estar a favor de la infància i el jovent, de la cooperació i la creativitat de l'alumnat. Trobareu projectes antiracistes, reivindicant les cultures dels pobles colonitzats o vençuts, defensant la coeducació i l'ús del valencià tant al carrer com a les aules. Veureu cartells i dossiers didàctics fets a propòsit de campanyes relacionades amb fets socials rellevants. Un suggeriment: tria qualsevol any significatiu i busca a l'inventari de l'Arxiu les

activitats del MRP relacionades amb eixe any; podràs observar un fum de propostes educatives que evidencien una pedagogia que construeix coneixement llegint el que passa al carrer, amb els ulls de les ciències i amb la consciència de que som subjectes del present i desitgem un futur millor. Un exemple significatiu pot ser el context del referèndum per a la integració plena d'Espanya a l'OTAN el març de 1986: si al buscador de l'inventari del MRP poseu la data 1986 podeu veure al quantitat de seminaris, experiències de centre, fullets, exposicions, materials elaborats en relació a l'educació per la pau en aules d'Infantil, Primària i Secundària .



Al 1992 trobareu la publicació de la carpeta *Conquesta i Colonització* que aporta documents i propostes al professorat i l'alumnat per fer una mirada història crítica a la celebració dels 500 anys de colonització espanyola d'Amèrica.

Igualment a l'apartat de publicacions veureu els materials editats en diferents anys per al tractament escolar del tema del Sàhara, la guerra d'Iraq o l'atemptat a les Torres Bessones de Nova York, però també propostes per estudiar la celebració del 9 d'octubre i la conquesta de Jaume I des de la mirada d'un xiquet habitant d'una alqueria àrab d'Alboraia.

Seguint amb els exemples, trobareu un quadern editat conjuntament amb el moviment antimilitarista per abordar la instal·lació d'una base de l'OTAN a Bétera, o un llibret editat conjuntament amb el moviment ecologista *Per l'Horta* amb un munt d'activitats sobre l'Horta valenciana, la seua repercussió en la nostra cultura i la necessitat de la seua defensa.



Així doncs, si els programes ens situaven en els temes de debat i les bases teòriques del MRP, les publicacions dels seminaris i materials didàctics ens mostren les experiències d'aula i de centre i les propostes pràctiques que acompanyaren a aquells debats.

Cal recordar que, a diferència d'altres MRPs de l'Estat com, per exemple, l'associació Rosa Sensat a Catalunya, o ADARRA a Euskadi, tant l'organització de les Escoles d'Estiu, com l'edició i difusió dels materials didàctics, no contava amb cap recurs econòmic, més enllà de reduïdes subvencions que havíem de sol·licitar cada any i que mai sabíem quan i quant rebríem. Així, des de la maquetació i la correcció ortogràfica fins al darrer detall, depenia del temps lliure que les persones autores pogueren dedicar. Veureu doncs, materials publicats amb ISBN i altres que no han arribat a passar per la impremta i han quedat en el terreny de la fotocopiadora. Tots són mostres de com ha pogut desenvolupar-se el Moviment de Renovació Pedagògica del País Valencià, els seus avenços i les seues limitacions.

5.L'ARXIU DEL MRP. L'INVENTARI

Ara ja sí, us presente l'inventari que hem fet amb els documents portats a l'arxiu. Els hem organitzat en aquests apartats:

I. ESCOLES D'ESTIU.

II. SEMINARIS.

- Normalització lingüística al País Valencià
- Escoles Infantils
- Globalització i interdisciplinarietat
- -nterculturalisme i educació emancipatòria
- Estratègies de treball cooperatiu a l'ESO
- Projecte de Centre
- Escola i medi
- Projectes i materials curriculars
- Canviar el centre
- Ensenyament secundari
- Co-educació afectiva i sexual

III. MATERIALS DIDÀCTICS.

IV. AUTOORGANITZACIÓ. VIDA INTERNA.

V. PUBLICACIONS DEL M.R.P.

VI. FEDERACIÓ MRPS PAÍS VALENCIÀ.

VII. CONFEDERACIÓ ESTATAL DE MRPS.

Dins de cada apartat hem classificat els documents amb aquestes dades:

Any d'edició	Autoria	Tipus de document (premsa, memòria, programa, cartell, fullet...)	Suport	Prestatgeria/ Carpeta	Valor Contingut/ Tema	Digitalitzar
--------------	---------	---	--------	-----------------------	-----------------------	--------------

Malgrat que els nostres coneixements informàtics i arxivístics són limitats, hem procurat que es pugui fer recerca com en qualsevol pdf. De manera que si poseu en el buscador la paraula coeducació, per exemple, vos donarà totes les referències on apareix aquesta paraula; si poseu l'any 1980 vos enviarà a tots els llocs on apareix aquesta data. La darrera columna indica que tenim l'esperança que la Universitat, la Conselleria d'Educació o alguna institució sensible als moviments socials que reivindiquen la millora democràtica de l'ensenyament, es disposa a digitalitzar aquest arxiu per tal que siga més accessible a qualsevol ciutadana des de qualsevol lloc. En aquesta columna indiquem, al nostre parer, el grau de rellevància que té aquest document per a la digitalització, si haguérem de fer una selecció.

A l'apartat *Escoles d'Estiu* hi trobareu les carpetes que repleguen molts diversos documents de cada juliol: programes, propaganda, llistats d'assistents, subvencions sol·licitades, subvencions rebudes, comunicacions amb l'administració, amb els sindicats, cartes al soci, actes de reunions de la comissió organitzadora, assemblees del MRP on es debatia sobre la proposta d'Escola d'Estiu d'eixe curs, retalls de premsa, conclusions, memòries del conjunt d'activitats realitzades que es presentaven a Conselleria, noms dels responsables de les aules debat, els grups de treball o els tallers.

També disposem d'una col·lecció de vídeos VHS i d'arxius de *Youtube* amb imatges de les Escoles d'Estiu des de 1981 a 2017, així com gravació completa de moltes de les conferències i aules debat impartides en les diferents edicions. Un exemple del contingut d'aquestes cintes és aquest fragment de la XXIV Escola d'Estiu que hem pogut digitalitzar: *XXIV^a Escola d'Estiu El Saler, juliol 1999* <https://youtu.be/ruWvyoJxrT0>.

A les caixes del *Seminaris* trobareu també anotacions de reunions, materials didàctics, activitats realitzades i proposades, textos manuscrits i fotocòpies de lectures o referències a experiències d'altres col·lectius relacionades amb les que portava entre mans aquest seminari. Si entreu a la documentació amb empatia, veureu una vida tan efervescent com mancada de temps per organitzar i arxivar els papers; un grup de persones amb curiositat intel·lectual, compromís pedagògic i consciència social que fan de la seua escola, del seu institut, del seu grup d'alumnat, un espai per fer món.

Hem volgut destacar el capítol de l'Autoorganització perquè aquest MRP ha considerat que l'autonomia organitzativa és un dret de qualsevol col·lectiu o moviment social que vullga intervenir com a subjecte en algun àmbit de la vida social. Junt a la capacitat de desenvolupar pensament i experiència, l'autoorganització és la base que permet que les nostres aportacions mantinguen el caràcter crític i autònom amb que s'iniciaren. Mantenir-la implica aprendre a

afrontar conflictes interns i externs: mantenir la confluència de diverses perspectives que convergeixen en la crítica a l'escola dominant i respectar la diversitat d'estratègies; al mateix temps que cal lluitar contra la invisibilitat, pel reconeixement i per tindre l'altaveu que evita que les propostes del MRP siguen marginades o menyspreades. Una experiència que, com totes les que es fan per voluntat i desig, sense que estiguen manades i establertes, és tan difícil com apassionat i formativa.

Les Escoles d'Estiu s'estengueren per les diferents comarques del País Valencià i donaren lloc a diversos col·lectius organitzats de mestres



Portafulls en cartolina editat pel MRP Escola d'Estiu del P.V Comarques Centrals .1993

L'arxiu que ací vos presentem i que podeu consultar a la Biblioteca de la Facultat de Magisteri de València, replega especialment les activitats realitzades pel col·lectiu de comarques centrals. A la Facultat d'Humanitats de la Universitat Jaume I, el Museu Pedagògic de Castelló alberga la documentació referida al MRP Escola d'Estiu de Castelló i també la provinent de la Federació de MRP del País Valencià i de la Confederació estatal de MRP. CODERI (Col·lectiu d'ensenyants de la Ribera) guarda ala seua documentació a la seua seu a

Corbera i Col·lectiu de mestres de la Safor ha dipositat els seus materials a l'arxiu municipal de Gandia.

6. LES VEUS, LES PERSONES

En tots aquests documents veureu el nom de persones que, com la que escriu aquestes línies, estan en perfecte estat de salut i disponibles per aportar la informació oral que puga interessar-vos. Algunes encara estan a les aules i altres ja estan jubilades, però totes elles són aportacions insubstituïbles a la memòria democràtica dels MRP. Esta memòria oral pot parlar dels plaers i del dolors, les alegries i les pors que han circulat per les venes d'aquest moviment social i ens han nodrit als qui hi formaven part. Ens sembla interessant escoltar aquestes veus perquè la història ha d'incorporar tant els fets com les emocions, les idees i les valoracions dels aprenentatges dels qui han estat els subjectes .

Conscients de la importància de les vivències de les persones que han passat per l'Escola d'Estiu, el MRP va editar un llibret titulat *Recull d'experiències de vida en la renovació Pedagògica. Retall de biografies. Textos per a la memòria (1999)*. Es compona de textos escrits per una trentena de persones, participants assídues de les Escoles d'Estiu, contestant a la pregunta següent: "Quin aprenentatge de vida ha suposat per a tu la vinculació a la renovació pedagògica? Per què optares, o encara optes, per donar via al teu compromís social mitjançant aquesta opció? Com reverteix en la teua pràctica a l'escola? i en la teua vida?"

L'any 2010, Lola Molina Galvañ, membre del MRP i de la Comissió Organitzadora durant molts anys, va fer la seua tesi doctoral amb el tema *La práctica viva y la experiencia colectiva de la renovación pedagógica. Historia de vida del MRP del País Valencià -Gonçal Anaya-*, on podreu veure un model d'investigació que aprofundeix tant en els fets com en el subjectes individuals i col·lectius d'aquests, posant l'atenció en com aquests narren l'experiència viscuda d'una organització amb voluntat de moviment social. Podeu consultar-la en <https://roderic.uv.es/items/85b5d399-6f49-42e3-af55-662228afcc2f>

Recentment han publicat el seu testimoni dues persones molt rellevants en aquest moviment: Vicent Esteve (2018) i Pilar Tormo (2020) que ajudaran a entendre les vivències dels que s'embolicaren en la creació i sosteniment d'aquest MRP.

També disposem ja d'alguns documentals audiovisuals que poden ajudar a iniciar la investigació, com ara Martínez Delgado *et al.* (2013) i Trencafilms (2024)

Per acabar, vull subratllar que la investigació a la qual vos convida, en tant que membre actiu del MRP Escola d'Estiu del País Valencià, no hauria de ser fruit de l'enyorança ni l'homenatge pòstum. Es segueixen fent Escoles d'Estiu a altres comarques, al nostre voltant han aparegut nous col·lectius de joves docents que s'organitzen per seguir construint una escola pública, popular i valenciana, i en febrer del 2023 es va reunir a Xest la confederació estatal de MRPs.

La investigació és necessària i important perquè aporta visibilitat a un moviment social que ha existit i ha estat subjecte dels canvis i dels obstacles als canvis per a la construcció d'un ensenyament per a la democràcia real al País Valencià; evidencia la possibilitat i els límits d'acció de "minories", dirien alguns, capaces de fer propostes i portar-les a cap, de generar pensament i experiències transformadores. És un exemple de persones que des baix, des de la quotidianitat, s'organitzen per construir vida social més lliure, enriquidora i democràtica de la que ens donen establerta.

Investigar sobre la vida i evolució dels Moviments de Renovació Pedagògica a través de l'arxiu que presentem, vos involucra en la història de transformació i millora de l'Escola Pública; advertim que pot contagiar-vos del tarannà i la passió de mestres enfortides per l'auto-organització i el projecte propi compartit; pot obrir-vos preguntes i investigacions més enllà del que mostren directament els documents -com ens ha passat amb aquell quadernet groc manuscrit del que hem començat a parlar-. En qualsevol cas, confie que no vos deixarà indiferents i voldreu contar-ho.

7.REFERÈNCIES

- Anaya Santos, G. (1977). *Una ruptura en la enseñanza*. Fernando Torres.
- Esteve, V. (2018). *El temps guanyat. Memòries d'un mestre valencià*. Alfons el Magnànim.
- Fernández de Castro, I. (1973). *Reforma educativa y desarrollo capitalista: informe crítico de la Ley de Educación*. Cuadernos para el Diálogo.
- Fernández Enguita, M. (1990). *Juntos pero no revueltos: ensayos en torno a la reforma de la educación*. Visor.
- Fernández Enguita, M. (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Morata.
- Martínez Bonafé, J. (2002). Qué son los MRP. *Cuadernos de pedagogía*, 311, 85-89.
- Martínez Bonafé, J. (2024). *Un movimiento de renovación pedagógica*. <https://eldiariodelaeducacion.com/red-universitaria-de-renovacion-pedagogica/2024/06/18/un-movimiento-de-renovacion-pedagogica/>
- Martínez Bonafé, A. (2008). La pedagogía socialment compromesa, del franquisme a la socialdemocràcia: El Moviment de renovació Pedagògica Escola d'Estiu del País Valencià (1975-1995). En A. Mayordomo, C. Agulló, G. Frasquet (Coords.), *Canviar l'escola, canviar la societat. La renovació pedagògica valenciana al segle XX* (pp. 127-193). Centre d'estudis i investigacions comarcals Alfons el vell. Gandia.
- Martínez Bonafé, A. (2023). Pensar i fer Escola Pública, Popular i Valenciana. Les Escoles d'Estiu del País Valencià. *Lec. l'Institut Obrer. Rev. de pensament i acció social*, 10, 55-63.
- Martínez Delgado, C. (2013) *Testimonis dels Moviments de renovació Pedagògica al País Valencià*. <https://www.youtube.com/watch?v=oA7J5Es-8nY>
- Molina Galvañ, M^a D. (2010). *La práctica viva y la experiencia colectiva de la renovación pedagógica. Historia de vida del MRP del País Valencià -Gonçal Anaya*-Tesis doctoral. Universitat de València. <https://roderic.uv.es/items/85b5d399-6f49-42e3-af55-662228afcc2f>
- MRP Escola d'Estiu del País Valencià (1985). *Materials per a la investigació. 10 anys d'Escola d'Estiu*. Diputació de València.
- MRP Escola d'Estiu del País Valencià (1999). *Recull d'experiències de vida en la renovació Pedagògica. Retall de biografies. Textos per a la memòria*. Edit MRP Escola d'Estiu-Comarques Centrals.
- Sansano Estradera, A. (2003). *L'escola que volem. 25 anys d'Escola d'estiu del País Valencià a*

l'Horta". Tandem.

Tormo, P. (2020). *Històries que he viscut*. Associació de mestres Rosa Sensat.

Trencafilms (2024). *Repensar l'escola. Les escoles d'Estiu del País Valencià* Conselleria d'Educació. GVA. <https://portal.edu.gva.es/escoladestiu/exposicio/>

Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Morata.

Viñao Frago, A. (2004). *Escuela para todos: educación y modernidad en la España del siglo XX*. Marcial Pons.

Viñao Frago, A. (2023). *Meritocracia, igualdad, educación: por una vuelta a la historia social de la educación*. Diego Marín.

Observatori d'igualtat educativa d'àmbit municipal. Quadern metodològic

SANDRA OBIOL-FRANCÉS

Universitat de València

sandra.obiol@uv.es

ORCID ID: 0000-0001-6598-9022

ALÍCIA VILLAR-AGUILÉS

Universitat de València

alicia.villar@uv.es

ORCID ID: 0000-0003-1748-0234

FRANCESC J. HERNÁNDEZ

Universitat de València

francesc.j.hernandez@uv.es

ORCID ID: 0000-0001-5229-2998

Aquest quadern sorgeix del treball de recerca realitzat a la Universitat de València en col·laboració amb l'Ajuntament de Manises i l'Ajuntament d'Ontinyent.

El full de base de dades que podeu fer servir amb aquest Quadern, el podeu descarregar de:

- Llibre de treball de l'Excel (*.xlsx): <https://go.uv.es/J856apZ>
- Llibre de treball de l'Excel 97-2003 (*.xls): <https://go.uv.es/12q95Dj>
- Full de càlcul OpenDocument (*.ods): <https://go.uv.es/uK8b4U7>

CLASSIFICACIÓ INTERNACIONAL DE NIVELLS EDUCATIUS (CINE)

Nivell 0 – Inferior a l'educació primària [Educació Infantil]

Nivell 1 – Educació primària [Educació Primària]

Nivell 2 – Educació Secundària inferior [1r-3r ESO]

Nivell 3 – Educació Secundària superior [4t ESO o FP bàsica]

Nivell 4 – Educació postsecundària no terciària [Batxillerat o Cicles formatius de grau mitjà]

Nivell 5 – Educació terciària de cicle curt [Cicles formatius de grau superior]

Nivell 6 – Grau o nivell equivalent [Grau universitari]

Nivell 7 – Màster o nivell equivalent [Màster universitari]

Nivell 8 – Doctorat o nivell equivalent [Doctorat universitari]

Índex

1. INTRODUCCIÓ	41
2. CONTEXTUALIZACIÓ MUNICIPAL	43
A. POBLACIÓ	43
B. CENTRES D'ENSENYAMENT	44
C. MULTILINGÜISME	45
3. APRENENTATGE DE PERSONES ADULTES	46
4. BAIX RENDIMENT	47
A. EDUCACIÓ PRIMÀRIA	47
B. EDUCACIÓ SECUNDÀRIA	48
5. EDUCACIÓ SUPERIOR	48
A. NIVELL EDUCATIU	48
B. RESULTATS DE LES PROVES D'ACCÉS A LA UNIVERSITAT	49
6. ABANDONAMENT PREMATUR DELS ESTUDIS	49
A. NIVELL SOCIOEDUCATIU GENERAL	49
B. RELACIÓ AMB EL MERCAT DE TREBALL	50
7. PARTICIPACIÓ EN L'EDUCACIÓ INFANTIL	51
A. PRIMER CICLE	51
B. SEGON CICLE	52
8. ABSENTISME	53
9. COEDUCACIÓ	55
A. GRAU DE FEMINITZACIÓ/MASCULINITZACIÓ DELS ESTUDIS NO OBLIGATORIS	55
B. AUTOAVALUACIÓ	56
10. INCLUSIÓ	57
11. PARTICIPACIÓ	59
12. FORMACIÓ DEL PROFESSORAT	60
13. EDUCACIÓ NO REGLADA	61

1. INTRODUCCIÓ

Des de l'any 2017 un equip de professores i professors del departament de Sociologia i Antropologia Social de la Universitat de València hem estat elaborant en dues ciutats valencianes – Manises i Ontinyent- un Observatori d'Igualtat Educativa. Aquest equip ha estat conformat per Jose Beltrán Llavador, Daniel Gabaldón Estevan, Francesc Hernández Dobon, Sandra Obiol Francés, Ignacio Martínez Morales i Alícia Villar Aguilés. A més a més ha comptat amb la col·laboració de les estudiants Carolina Juan, Paula Muñoz, Roberto Ribero, Anna Muñoz i Aitana Chirivella. D'altra banda el suport dels ajuntament d'ambdues ciutats i de la seua comunitat educativa ha sigut clau en un repte que considerem fonamental en la societat actual: disposar de dades per tal d'aspirar a implementar mesures per a assolir un major grau de justícia social. En aquest cas hem començat per una de les primeres passes en pro d'una societat més justa: proveir-nos com a ciutadania d'eines de transparència i diagnosi per a tindre un major coneixement de la realitat social i educativa. D'aquest afany per conèixer com som, però, sobretot, per facilitar a la ciutadania arribar per ella mateixa a aquest coneixement, sorgeix primer l'Observatori d'Igualtat Educativa (d'ací endavant, OIE) i més tard, aquest quadern metodològic que ací presentem.

Un Observatori, en aquest cas educatiu, és una plataforma permanent que s'organitza al voltant d'una disciplina i consisteix en l'arreglada, sistematització i difusió de la informació. En el nostre cas suposa recollir i organitzar informació sobre l'educació i la formació professional i contínua, al servei de la ciutadania i de les persones responsables de les institucions educatives i polítiques a l'àmbit municipal. L'interés per a l'elaboració d'aquesta recopilació i anàlisi de les dades rau en la legislació vigent, concretament en la Llei 6/2010, de 28 de maig, de modificació del Text refós de Consells Escolars de la Comunitat Valenciana, que estableix així: "El Consell Escolar Municipal elaborarà anualment un informe sobre la situació de l'educació en el municipi respectiu". En aquest sentit, l'OIE ha de donar pautes per a l'elaboració dels informes municipals, col·laborant en la seua elaboració i difusió dels seus resultats.

L'OIE ha anat ampliant-se i millorant-se al llarg del temps que ha estat en actiu. En la seua forma final ha comptat amb un total d'onze línies d'arreglada sistemàtica de dades, més una primera de contextualització de l'àmbit d'anàlisi. Una part d'aquestes

línies corresponen als objectius que en matèria d'educació va marcar la Unió Europea per a l'any 2020. La resta han estat implementades per l'equip responsable de l'OIE i responen a interessos específics de la realitat valenciana. Aquestes línies són:

1. Aprenentatge permanent
2. Baix rendiment
3. Educació superior
4. Abandonament prematur
5. Participació en l'Educació Infantil
6. Absentisme
7. Coeducació
8. Inclusió
9. Participació
10. Formació del professorat
11. Educació no reglada

Aquest text al que hem anomenat *Quadern Metodològic* presenta els diferents indicadors que hem construït per a conèixer la realitat educativa municipal. Per a aquesta construcció ens hem basat a vegades en indicadors ja existents a altres instàncies com la mateixa Unió Europea, altres vegades hem proposat indicadors *ad hoc*. El text per tant es divideix en les esmentades línies de treball i inclou aquests indicadors proposats. El format és senzill: cadascun dels indicadors proposats es defineix i s'indica el seu càlcul, així com les fonts de dades que permeten realitzar aquest càlcul. Hem inclòs, a més a més, les graelles necessàries per a sistematitzar de manera més senzilla aquella informació necessària, es poden trobar a un espai web habilitat a propòsit i que hem inclòs a l'inici del document.

Val a dir que en una societat com la nostra, on la ideologia neoliberal i les seues corresponents polítiques han entès l'educació com un mercat, els indicadors s'han presentat com una manera de diferenciar productes, establint rànquings de centres educatius descontextualitzats i altres possibles efectes perniciosos. Ens posicionem en el pol oposat a aquests propòsits. La informació és necessària per a poder conèixer què s'ha de transformar, però també que s'ha d'enfortir per a caminar cap una societat amb majors nivells de justícia social, com ja hem assenyalat. Per suposat la nostra proposta – i entenem que d'aquelles persones que la facen servir- a compleix amb els preceptes inclosos en la Llei Orgànica 3/2020, de 29 de desembre (BOE núm. 340, de 30/12/2020)

i la Llei Orgànica 3/2018, de 5 de desembre, de Protecció de Dades Personals i garantia dels drets digitals, BOE núm. 294, de 06/12/2018).

La igualtat és un valor fonamental. Els processos i rendiments de l'ensenyament semblen reproduir les desigualtats socials. Els ajuntaments, com a part de l'Estat, tenen l'obligació de vetlar per garantir la igualtat educativa al seu municipi. Per fer-ho, una eina que s'ha mostrat efectiva és l'establiment d'Observatoris d'Igualtat Educativa, vinculats amb la regidoria amb competències educatives i amb el Consell Escolar Municipal. Els Observatoris d'Igualtat Educativa arregen dades sobre una sèrie de línies. Aquestes ja no se limiten a les escoles, perquè el dret a l'educació es defineix també com el dret a la formació professional i contínua i s'estén com a educació en clau ciutadana. Amb aquest *Quadern metodològic* volem contribuir des de la sociologia a l'impuls de la creació d'Observatoris d'Igualtat Educativa i col·laborar en la missió dels ajuntaments d'assegurar a la ciutadania unes condicions de vida justes.

2. CONTEXTUALIZACIÓ MUNICIPAL

La contextualització municipal permet disposar d'una visió diacrònica de l'evolució de la població del municipi i de les necessitats dels centres educatius. A més a més, proporciona les dades que permeten fer els càlculs dels indicadors que anirem assenyalant al quadern.

Aquest apartat està dividit en tres subapartats: informació bàsica sobre la població del municipi analitzat, informació sobre els centres educatius radicats a la localitat i, per últim, informació sobre el model lingüístic que cadascun dels centres ha triat.

A. POBLACIÓ

2.1. Distribució de la població municipal per sexe i edat

Nombre absolut de la població resident del municipi desagregat per sexe i edat. Si és possible, especialment en municipis de gran tamany, diferenciar els districtes censals.
Font: Institut Valencià d'Estadística (<https://pegv.gva.es/va/>) i Padró Municipal d'Habitants.

2.2. Distribució de la població municipal per sexe, edat i lloc de naixement

Nombre absolut de la població resident del municipi (o districte) desagregat per sexe, edat i lloc de naixement.

Font: Institut Valencià d'Estadística (<https://pegv.gva.es/va/>) i Padró Municipal d'Habitants.

2.3. Distribució de la població municipal per nivell formatiu, sexe i lloc de naixement

Nombre absolut de la població resident del municipi (o districte) desagregat per nivell d'estudis, sexe i edat.

Font: Padró Municipal d'Habitants.

B. CENTRES D'ENSENYAMENT

➤ Graella 2

2.4. Centres d'ensenyament reglat per districte

Descripció dels centres d'ensenyament per nivell educatiu, titularitat, nombre de places oferides en el curs vigent, jornada escolar, pla lingüístic i serveis disponibles al centre (menjador, transport, escola matinerana...).

Font: Regidoria d'Educació i centres d'ensenyament-Generalitat Valenciana.

Guia de centres docents Conselleria d'Educació: <https://ceice.gva.es/va>

2.5. Alumnat segons cursos i centres per sexe i lloc de naixement

Nombre d'alumnat matriculat per curs i centre en el curs vigent.

Font: Regidoria d'Educació i centres d'ensenyament-Generalitat Valenciana. Programació general anual (PGA). Arranjament escolar.

2.6. Taxa d'ocupació dels centres per curs

Relació entre les places oferides i les places ocupades segons cursos i centres en el curs vigent ($\text{Alumnat} / \text{Nombre total de places} * 100$).

Font: Regidoria d'Educació i centres d'ensenyament-Generalitat Valenciana. Programació general anual (PGA). Arranjament escolar.

2.7. Taxa de cobertura de l'ensenyament públic per municipi/districte

Relació entre les places públiques ocupades i la població escolar potencial del districte ($\text{Nombre de places públiques efectivament ocupades} / \text{nombre de la població en edat escolar resident segons nivells al municipi/districte}$).

Font: Regidoria d'Educació i centres d'ensenyament-Generalitat Valenciana. Programació general anual (PGA). Arranjament escolar.

2.8. Oferta d'Educació Secundària Postobligatòria per centre

Relació entre les places oferides per especialitat segons cursos i centres en el curs vigent.

Font: Regidoria d'Educació i centres d'ensenyament-Generalitat Valenciana. Programació general anual (PGA). Arranjament escolar.

C. MULTILINGÜISME

Pel que fa a la situació del multilingüisme al poble, els Padrons municipals acostumen a arreplegar informació sobre les *competències* de la població: competència oral passiva (entendre), oral activa (parlar), escrita passiva (llegir) i escrita activa (escriure).

Les Enquestes de Coneixement i Ús del Valencià proporcionen informació sobre les *competències* i els *usos* lingüístics, però referides a set regions sociolingüístiques: comarques de Castelló valencianoparlants; comarques de València valencianoparlants; ciutat de València i la seua àrea metropolitana; regió Alcoi-Gandia de les comarques centrals; província d'Alacant valencianoparlant; regió castellanoparlant de les comarques de Castelló i València; regió castellanoparlant de les comarques d'Alacant.

2.9. Modalitats lingüístiques en Educació Infantil per centre

Font: Regidoria d'Educació i centres d'ensenyament-Generalitat Valenciana. Programació general anual (PGA). Arranjament escolar.

2.10. Modalitats lingüístiques en Educació Primària per centre

Font: Regidoria d'Educació i centres d'ensenyament-Generalitat Valenciana. Programació general anual (PGA). Arranjament escolar.

2.11.- Modalitats lingüístiques en Educació Secundària per centre

Font: Regidoria d'Educació i centres d'ensenyament-Generalitat Valenciana. Programació general anual (PGA). Arranjament escolar.

2.12. Percentatge de matèries impartides per llengua en Educació Terciària, cas d'haver-ne

Font: Regidoria d'Educació i centres d'ensenyament-Generalitat Valenciana. Programació general anual (PGA). Arranjament escolar.

3. APRENTATGE DE PERSONES ADULTES

L'aprenentatge al llarg de la vida engloba totes les activitats d'aprenentatge realitzades al llarg de la vida amb l'objectiu de millorar els coneixements, les habilitats i les competències, des d'una perspectiva personal, cívica, social o laboral. La intenció o l'objectiu d'aprendre és el punt crític que distingeix aquestes activitats de les activitats no d'aprenentatge, com les activitats culturals o esportives.

L'aprenentatge de persones adultes fa referència a la participació dels adults en l'aprenentatge al llarg de la vida. L'aprenentatge d'adults sol referir-se a activitats d'aprenentatge posteriors al final de l'educació inicial. Per això es consideren persones de 25 a 64 anys.

Les activitats d'aprenentatge són qualsevol activitat d'una persona organitzada amb la intenció de millorar els seus coneixements, habilitats i competències. Són una recerca deliberada de coneixements, habilitats o competències i s'organitzen d'alguna manera, és a dir, l'aprenentatge es planifica en un patró o seqüència amb objectius explícits o implícits. S'exclou l'aprenentatge aleatori.

La Unió Europea té com a objectiu que el 47% de la població de 25-64 anys ha de participar en activitats d'aprenentatge en l'any anterior al de l'estudi.

Tots els apartats d'aquest quadern metodològic requereixen d'una adaptació a la realitat municipal. En aquest apartat aquesta necessitat es veu molt clarament doncs no totes les localitats tenen una seu de l'Escola Oficial d'Idiomes, ni a vegades tampoc escola de formació de persones adultes. L'objectiu és tractar de copsar una visió el més ajustada possible de quines activitats s'ofereixen per part de l'Administració Pública i qui fa què en aquestes activitats.

➤ Graelles 3a i 3b (adaptades a les especificitats de cada centre: CFPA, EOI)

3.1. Matriculació en Centres de Formació de Persones Adultes (CFPA), Escoles Oficials d'Idiomes (EOI), Conservatoris de música, etc., segons sexe, edat, lloc de naixement i tipus de formació i en Escoles Oficials d'Idiomes.

Nombre de persones matriculades en Centres de Formació de Persones Adultes i Escoles Oficials d'Idiomes, segons tipus d'estudis, sexe i edat.

Font: Regidoria d'Educació i centres d'ensenyament-Generalitat Valenciana.

3.2. Professorat en Centres de Formació de Persones Adultes, Escoles Oficials d'Idiomes, Conservatoris de música, etc., segons sexe.

Nombre de professores i professors a Centres de Formació de Persones Adultes i Escoles Oficials d'Idiomes, segons tipus d'estudis, sexe i edat.

Font: Regidoria d'Educació i centres d'ensenyament-Generalitat Valenciana.

4. BAIX RENDIMENT

L'indicador «baix rendiment» és una adaptació del que fa servir el Programa per a l'Avaluació Internacional de l'Estudiantat (PISA), una enquesta internacional triennal que té com a objectiu avaluar els sistemes educatius posant a prova les habilitats i els coneixements dels i les joves escolaritzats en el curs que correspon als 15 anys (en el nostre cas, 4t d'ESO). En aquest cas mesura la proporció d'alumnat de 15 anys que no aconsegueixen el nivell 2 («nivell de competències bàsiques») de l'escala que ha marcat aquest programa per a les tres matèries bàsiques: lectura, matemàtiques i ciències. Les dades provenen de l'estudi PISA,

L'objectiu marcat per la Unió Europea per a l'any 2020 és que la proporció de baix rendiment ha de ser inferior al 15%. En aquest apartat, a banda de les dades referents a l'educació secundària, hem considerat important incloure també l'educació primària a partir del càlcul de la taxa d'idoneïtat, és a dir, el percentatge d'alumnat que es troba cursant el curs que li pertoca per edat, és a dir, que no ha repetit cap curs amb anterioritat al càlcul de l'indicador.

A. EDUCACIÓ PRIMÀRIA

4.1. Taxa d'idoneïtat a sisè de primària.

Relació entre el nombre d'alumnat que han repetit a 6é de primària respecte el total d'alumnat matriculat en el mateix curs (nombre d'alumnat amb una edat superior a l'efectiva/total d'alumnat *100).

Font: Informació dels centres-Generalitat Valenciana.

➤ Graella 4a.

B. EDUCACIÓ SECUNDÀRIA

4.2. Taxa d'ideïtat a 4t de la ESO

Relació entre el nombre d'alumnat que ha repetit abans d'arribar a 4t d'ESO respecte el total d'alumnat en el mateix curs (nombre d'alumnat amb una edat superior a l'efectiva/total d'alumnat *100).

Font: Informació dels centres-Generalitat Valenciana.

➤ Graella 4b.

4.3. Rendiment acadèmic de l'alumnat de 4t d'ESO en diferents competències per sexe i lloc de naixement.

Alumnat que no ha aprovat en les diferents matèries considerades a la 1a avaluació del curs vigent per sexe i lloc de naixement. Per analogia amb el mesurament que la Unió Europea fa del baix rendiment (proves PISA), considerarem els resultats de la 1a avaluació de les matèries: matemàtiques (M), valència (V), castellà (C).

Font: Informació dels centres-Generalitat Valenciana

➤ Graella 4c.

5. EDUCACIÓ SUPERIOR

L'Educació Terciària correspon als nivells 5, 6, 7 o 8 de la Classificació Internacional de Nivells Educatius. A efectes estadístics, la Unió Europea mesura el percentatge de població que disposa d'una certificació d'Educació Terciària en la cohort d'edat 30-34 anys. Per a l'any 2030 la proporció de persones amb Educació Terciària en la cohort de 30-34 anys ha de ser superior al 45%.

A. NIVELL EDUCATIU

5.1. Distribució de la població de 16 i més anys segons sexe i lloc de naixement per nivell d'estudis.

Percentatge de població segons el seu nivell d'estudis respecte el total de la població.

Font: Padró d'habitants

5.2. Matriculació en els cicles formatius de Grau Superior segons lloc de naixement i sexe.

Percentatge d'alumnat per cicle formatiu de Grau Superior segons sexe, lloc de naixement i centre respecte el total d'alumnat matriculat.

Font: Informació dels centres-Generalitat Valenciana

B. RESULTATS DE LES PROVES D'ACCÉS A LA UNIVERSITAT

5.3. Qualificacions obtingudes en les proves d'accés a la universitat per sexe i lloc de naixement.

Percentatge segons sexe i lloc de naixement respecte les diferents qualificacions obtingudes en les proves d'accés a la universitat.

Font: Informació dels centres-Generalitat Valenciana

➤ Graella 2a.

6. ABANDONAMENT PREMATUR DELS ESTUDIS

L'abandonament prematur dels estudis, també anomenat abandonament educatiu i de vegades impròpiament abandonament escolar, és el percentatge de població entre 18 i 24 anys que ha assolit com a màxim la primera etapa de l'educació secundària respecte al total de població del mateix grup d'edat, i que no ha cursat ni cursa educació secundària de segona etapa o postobligatòria.

L'objectiu establert per la Unió Europea respecte a l'abandonament prematur dels estudis per a l'any 2030 és que la proporció de persones entre 18 i 24 anys que no curse ni haja cursat Educació Secundària postobligatòria siga inferior al 9%.

A. NIVELL SOCIOEDUCATIU GENERAL

6.1. Nivell d'estudis més alt assolit per la població empadronada al municipi entre 18 i els 24 anys, per sexe, lloc de naixement i nivell d'estudis dels progenitors

Percentatge de persones segons el seu nivell d'estudis respecte el total de la població del municipi.

Font: Padró Municipal d'Habitants i Portal Estadístic de la Generalitat Valenciana: <https://pegv.gva.es/va/>

6.2. Taxa de graduació en ESO del curs anterior

Percentatge d'alumnat que va assolir la certificació d'ESO per sexe i edat el curs anterior a l'analitzat (Nombre d'alumnat amb certificació/tram d'edat corresponent*100).

Font: Informació dels centres-Generalitat Valenciana i Padró Municipal d'Habitants.

6.3. Taxa de graduació en FPB del curs anterior

Percentatge d'alumnat que va assolir la certificació de FPB per sexe i edat el curs anterior a l'analitzat (Nombre d'alumnat amb certificació/tram d'edat corresponent*100).

Font: Informació dels centres-Generalitat Valenciana i Padró Municipal d'Habitants.

➤ Graella 6a.

B. RELACIÓ AMB EL MERCAT DE TREBALL

6.3. Població empadronada al municipi entre 18 i 24 anys segons situació laboral i nivell d'estudis

Font: Institut d'Estadística Valencià/ LABORA

6.4. Taxa d'ocupació i atur en joves entre 18 i 24 anys per sexe i lloc de naixement.

Font: Institut d'Estadística Valencià/ LABORA.

6.5. Inscripció en LABORA per edat (indicador de cerca de feina) de joves entre 18 i 24 anys al municipi per sexe i lloc de naixement.

Font: Institut d'Estadística Valencià/ LABORA.

6.6. Percepció de prestacions per atur de joves entre 18 i 24 anys al municipi per sexe i lloc de naixement.

Font: Institut d'Estadística Valencià/ LABORA.

6.8. Oferta de recursos de segona oportunitat (dirigits a reorientar cap al sistema educatiu postobligatori)

Incloure els propis dels centres, des de la diversificació i altres mesures d'adaptació i reforç, fins a la FP Bàsica, i els que són oferts per entitats públiques, empresarials, del tercer sector ...).

Font: Informació de centres-Generalitat Valenciana i entitats.

7. PARTICIPACIÓ EN L'EDUCACIÓ INFANTIL

L'indicador mesura la proporció d'infants d'entre 0 anys i l'edat d'inici de l'educació primària obligatòria que estan matriculats en educació i atenció a la primera infància, que es pot classificar com a nivell CINE 0 segons la Classificació Internacional estàndard per a l'educació (CINE). 2011.

Al nostre context l'educació infantil, tal i com es recull en la llei d'educació vigent (LOMLOE) constitueix l'etapa educativa amb identitat pròpia que atén xiquets i xiquetes des del naixement fins als sis anys. Aquesta etapa s'ordena en dos cicles. El primer comprèn fins als tres anys i el segon, des dels tres als sis anys. L'any 2030, la proporció d'infants entre 3 anys i l'edat d'inici de l'educació obligatòria que participen en educació i atenció a la primera infància ha de ser superior al 96% segons els objectius marcats per la Unió Europea.

A. PRIMER CICLE

7.1. Taxa de participació en educació infantil de 1er cicle per centre segons lloc de naixement

Percentatge d'alumnat matriculat en el cicle segons lloc de naixement respecte el total del curs i centre (incloure ací les aules de 2 anys).

Font: Informació dels centres-Generalitat Valenciana.

➤ Graella 7a

7.2. Professorat dels centres educatius de 1er cicle d'infantil segons sexe

Percentatge de professorat que treballa en el cicle segons sexe respecte el total del centre i cicle.

Font: Informació dels centres-Generalitat Valenciana.

➤ Graella 7b

7.3. Cost mitjà dels serveis dels d'educació infantil de 1er cicle

Mitjana del cost de la matriculació dels diferents centres d'Educació Infantil de 1er cicle segons titularitat del centre.

Font: Informació dels centres-Generalitat Valenciana.

7.4. Cost mitjà dels serveis dels centres d'educació infantil de 1er cicle

Mitjana del cost dels diferents serveis oferits als centres d'Educació Infantil de 1er cicle (menjador, escola matinerana, horari vespertí, material) segons titularitat del centre.

Font: Informació dels centres-Generalitat Valenciana.

➤ Graella 7c

B. SEGON CICLE

7.5. Alumnat matriculat en educació infantil de 2on cicle per centre segons lloc de naixement i titularitat del centre.

Percentatge d'alumnat matriculat en el cicle segons lloc de naixement respecte el total del curs i centre [Comptar ací les aules de 2 anys].

Font: Informació dels centres.

➤ Graella 7a

7.6. Professorat dels centres educatius de 2on cicle d'infantil segons sexe

Percentatge de professorat que treballa en el cicle segons sexe respecte el total del centre i cicle.

Font: Informació dels centres.

➤ Graella 7b

7.7. Cost mitjà dels serveis dels centres d'educació infantil de 2on cicle

Mitjana del cost dels diferents serveis oferits als centres d'Educació Infantil de 2on cicle (menjador, escola matinera, horari vespertí, material) segons titularitat del centre.

Font: Informació dels centres-Generalitat Valenciana.

➤ Graella 7c

8. ABSENTISME

L'absentisme és una problemàtica socioeducativa complexa per a la qual es requereixen respostes integrals dins de l'àmbit escolar, però també fora d'aquest. Com a problemàtica en la qual s'ha d'actuar apareix contemplada en la normativa valenciana que desenvolupa els principis d'equitat i d'inclusió en el sistema educatiu (DECRET 104/2018, de 27 de juliol, del Consell) on s'estableix que dins de les funcions de l'Administració Pública s'ha d'establir plans per a combatre l'absentisme escolar i l'abandonament prematur i facilitar vies de reincorporació al sistema educatiu que possibiliten l'aprenentatge al llarg de la vida.

A més, l'escolarització obligatòria, la participació de l'alumnat en els centres educatius i l'assoliment dels aprenentatges és un dret per a aconseguir la igualtat d'oportunitats, com es contempla en la Resolució de 29 de setembre de 2021, de la directora general d'Inclusió Educativa, per la qual s'estableix el protocol d'actuació davant situacions d'absentisme escolar en els centres sostinguts amb fons públics de la Comunitat Valenciana que imparteixen ensenyaments obligatoris i Formació Professional Bàsica.

L'absentisme es defineix com la falta d'assistència no justificada, ocasional, freqüent o total d'un alumne o alumna al centre educatiu en les etapes d'Educació Primària, Educació Secundària Obligatòria i Formació Professional, siga per voluntat pròpia o de la família o representants legals. Es distingeix entre absentisme intermitent, lleu, greu, mensualment i crònic.

Mitjançant uns qüestionaris, els centres informen a l'Observatori de la quantitat de xiquetes i xiquetes que faltaren 5 jornades o més, amb desagregació per diverses variables. Recopilem les dades d'un mes concret, a fi d'oferir una visió panoràmica. Es selecciona el mes de febrer, ja que no sol tindre festes, però pot ser el mes que es considere a la comunitat educativa de referència. És important que es mantinga el mateix mes en cada població i per a tots els centres.

➤ Graella 8 (una per aula; els centres proporcionen la informació agregada no per aula)

8.1. Alumnat d'Educació Primària que ha faltat més de 5 dies en les 20 jornades lectives del mes analitzat, segons sexe i lloc de naixement

Percentatge d'alumnat absentista respecte el total de l'alumnat segons sexe, lloc de naixement i cicle educatiu.

Font: Informació dels centres-Generalitat Valenciana.

8.2. Alumnat d'Educació Secundària que ha faltat més de 5 dies en les 20 jornades lectives del mes analitzat, segons sexe i lloc de naixement

Percentatge d'alumnat absentista respecte el total de l'alumnat segons sexe, lloc de naixement i cicle educatiu.

Font: Informació dels centres-Generalitat Valenciana.

8.3. Alumnat de Cicles Formatius que ha faltat més de 5 dies en les 20 jornades lectives del mes analitzat, segons sexe i lloc de naixement

Percentatge d'alumnat absentista respecte el total de l'alumnat segons sexe, lloc de naixement i cicle educatiu.

Font: Informació dels centres-Generalitat Valenciana.

8.4. Alumnat de Batxillerat que ha faltat més de 5 dies en les 20 jornades lectives del mes analitzat, segons sexe i lloc de naixement

Percentatge d'alumnat absentista respecte el total de l'alumnat segons sexe, lloc de naixement i cicle educatiu.

Font: Informació dels centres-Generalitat Valenciana.

9. COEDUCACIÓ

La coeducació és una defensa de les relacions igualitàries, alhora que un reconeixement de la diversitat, i no es queda només en un plànol de defensa teòrica o formal de la igualtat de gènere, amb el perill d'ancorar-se a un espai còmode i acrític, sinó que projecta línies d'actuació. El reconeixement de la desigualtat i d'una escola no neutra, que reproduïx desigualtats, és el primer pas per aspirar a un entorn educatiu o una escola coeducativa.

La coeducació suposa un repte en un doble sentit, no només de com entenem l'educació en termes generals, sinó també una aposta com a model socioeducatiu portat a la pràctica.

A. GRAU DE FEMINITZACIÓ/MASCULINITZACIÓ DELS ESTUDIS NO OBLIGATORIS

9.1. Taxa de distribució de dones i homes en especialitats de FPB

Percentatge d'alumnat matriculat en cadascun dels itineraris per sexe respecte el total d'alumnat.

Font: Informació dels centres-Generalitat Valenciana.

9.2. Taxa de distribució de dones i homes en especialitats dels Cicles Formatius de Grau Mitjà

Percentatge d'alumnat matriculat en cadascun dels itineraris per sexe respecte el total d'alumnat.

Font: Informació dels centres-Generalitat Valenciana.

9.3. Taxa de distribució de dones i homes en especialitats dels Cicles Formatius de Grau Superior

Percentatge d'alumnat matriculat en cadascun dels itineraris per sexe respecte el total d'alumnat.

Font: Informació dels centres-Generalitat Valenciana.

9.4. Taxa de distribució de dones i homes en especialitats de Batxillerat

Percentatge d'alumnat matriculat en cadascun dels itineraris per sexe respecte el total d'alumnat.

Font: Informació dels centres-Generalitat Valenciana.

B. AUTOAVALUACIÓ

L'OIE ha elaborat una enquesta d'autoavaluació per al professorat tutor sobre coeducació per tal d'identificar la realització o no d'accions relacionades amb la coeducació. Aquestes accions són considerades com a indicadors de coeducació.

núm	DIMENSIÓ	INDICADOR	SÍ	NO	NS/NC
1	PLA EDUCATIU CENTRE	Els objectius contemplats en matèria coeducativa en el PEC han estat assolits en aquest grup			
2	FORMACIÓ PROFESSORAT	Les necessitats formatives del professorat en matèria de coeducació, que han sigut detectades pel centre, han promogut accions formatives específiques			
3		S'ha detectat que les accions formatives específiques han tingut impacte en la millora de la coeducació del centre			
4	MATERIALS DIDÀCTICS	Està garantit mitjançant un sistema del centre que els materials didàctics seleccionats i/o elaborats no tenen continguts sexistes			
5		Està garantit mitjançant un sistema del centre que els materials didàctics seleccionats i/o elaborats tenen en compte la diversitat de gènere			
6	LLENGUATGE INCLUSIU	El professorat utilitza el llenguatge inclusiu i no sexista en les seues comunicacions formals amb famílies i alumnat			
7		S'avalua en les competències lingüística i social i ciutadania l'assoliment del llenguatge inclusiu per part de l'alumnat			
8	ESPAIS	L'alumnat ha sigut objecte d'accions que promouen un ús equitatiu del pati i d'altres espais			
9	CONVIVÈNCIA	En la classe s'aplica una estratègia de prevenció del comportament sexista i de respecte de la diversitat de gènere			
10	ACTIVITATS	Les activitats complementàries realitzades amb l'alumnat incorporen la prevenció del sexisme			

➤ Graella 9 (una per aula)

9.5. Resultats dels indicadors de coeducació per centre

Nombre de respostes afirmatives com a mitjana a cadascun dels ítems considerats a l'enquesta.

Font: Informació dels centres-Generalitat Valenciana.

10. INCLUSIÓ

L'Observatori ha elaborat una enquesta d'autoavaluació respecte cada centre. Definim variables dicotòmiques (a partir d'una selecció d'indicadors) i es verifiquen a partir de l'autoavaluació des dels centres mitjançant un qüestionari senzill de resposta SÍ/NO. El qüestionari està basat en el Decret 1042018, de 27 de juliol, del Consell, pel qual es desenvolupen els principis d'equitat i d'inclusió en el sistema educatiu valencià juntament amb la *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación* (Unesco, 2017).

➤ Graella 10

10.1. Resultats dels indicadors d'inclusió per centre

Mitjana del nombre de respostes afirmatives com a mitjana a cadascun dels ítems considerats a l'enquesta.

Font: Informació dels centres-Generalitat Valenciana.

Eix	Indicador	SI	NO
1. Projecte Educatiu Centre Escolar	1.1. El Centre compta amb un Pla d'Atenció a la Diversitat e Inclusió Educativa (PADIE)		
2. Identificació i eliminació de barreres a la inclusió	2.1. S'estableixen tutories personalitzades o compartides amb el grup i famílies per a previndre conductes violentes, xenòfobes o sexistes en l'alumnat.		
	2.2. Hi ha plans de millora arquitectònica per a permetre l'accés a persones amb mobilitat reduïda.		
3. Mobilització de recursos	3.1. El Centre ofereix acompanyament a les famílies per a la sol·licitud de beques i ajudes.		
4. Compromís amb la cultura i valors inclusius	4.1. A l'últim any s'han posat en marxa programes i/o activitats de sensibilització i informació sobre els valors i continguts de l'educació inclusiva dirigit al professorat.		
	4.2. Existeix i és vigent el Pla d'Igualtat i Convivència (PIC).		
	4.3. Existeix i és vigent un Protocol d'Acollida al Alumnat d'Incorporació Tardana.		
	4.4. Existeix i és vigent un Protocol d'acompanyament a la identitat i expressió de gènere.		
5. Currículum inclusiu	5.1. Existeixen Adaptacions curriculars individuals significatives del currículum comú (ACIS)		
	5.2. Existeix i és vigent el Programa de millora de l'aprenentatge i el rendiment (PMAR).		
	5.3. Existeix i és vigent el Programa de reforç per al quart curs de l'Educació Secundària Obligatoria (PR4).		
	5.4. Existeix i és vigent el Programa d'aula compartida (PAC) per a l'alumnat en risc d'exclusió social		
6. Orientació educativa, psicopedagògica i professional	6.1. Es conta en el centre amb plans d'actuació personalitzats (PAPs) segons la identificació de les necessitats específiques detectades pels serveis d'orientació		
7. Participació	7.1 S'estableixen procediments de millora de comunicació entre la família i el centre.		

11. PARTICIPACIÓ

En aquest apartat ens centrem en el nivell de participació de les famílies en l'activitat diària del centre educatiu, més en concret en els seus òrgans de decisió.

11.1. Distribució percentual de cadascun dels estaments que formen la comunitat educativa al cens electoral en les darreres eleccions a Consell Escolar

Percentatge de cadascun dels estaments respecte el total del cens.

Font: Informació dels centres-Generalitat Valenciana.

11.2. Grau de participació dels diferents estaments de la comunitat educativa en les darreres eleccions a Consell Escolar

Percentatge dels vots emesos respecte el total de persones censades per cadascun dels estaments que conformen la comunitat educativa.

Font: Informació dels centres-Generalitat Valenciana.

11.3. Taxa de participació al Consell escolar de centre per sexe i lloc de naixement.

Percentatge de membres al Consell escolar segons sexe i lloc de naixement respecte el total de membres del consell.

Font: Informació dels centres-Generalitat Valenciana

➤ Graella 11a.

11.4. Taxa de participació al Consell escolar municipal per sexe i lloc de naixement.

Percentatge de membres al Consell escolar municipal segons sexe i lloc de naixement respecte el total de membres del consell.

Font: Informació de l'ajuntament.

11.5. Grau de participació en l'AMPA/AFA dels centres

Relació entre el nombre de socis/es (amb quota efectiva) i nombre de famílies censades per centre.

Font: Informació dels centres-Generalitat Valenciana.

11.6. Taxa de participació com a membre de la junta de l'AMPA/AFA del centre, segons sexe i lloc de naixement

Distribució percentual dels membres de la junta de l'AMPA/AFA segons sexe i lloc de naixement.

Font: Informació dels centres-Generalitat Valenciana.

11.7. Participació en les activitats formatives promogudes per l'AMPA/AFA del centre

Les Confederacions d'AMPA/AFA promouen activitats formatives (xerrades sobre assumptes d'interés per a la comunitat educativa, etc.) Cal considerar tant la quantitat d'activitats com la participació en les mateixes. S'hi pot fer servir un indicador compost (que anomenarem "p", a l'estil de l'indicador h), que considere tant el nombre d'activitats com la participació (podem considerar un llindar de 10 persones). Si es fa 1 activitat i hi participen 11 persones o més, $p=1$. Si es fan 2 activitats i en cadascuna participen 12 persones o més: $p=2$; si es fan 3 activitats i participen 13 o més persones en cadascuna, $p=3$, i així successivament.

➤ Graella 11b.

12. FORMACIÓ DEL PROFESSORAT

Els següents indicadors pretenen assolir una idea acurada del nivell de formació permanent del professorat en els diferents centres educatius valencians. Una formació que creiem important mesura per sexe-gènere i origen.

12.1. Proporció de professorat que participa en formació docent per sexe i lloc de naixement.

Percentatge de mestres que han participat en almenys un curs de formació continua en durant el curs anterior a l'analitzat segons sexe del docent per cada cicle educatiu.

Font: Informació dels centres-Generalitat Valenciana.

12.2. Projectes d'innovació educativa implementats als centres per sexe de la persona que el coordina

Projectes d'innovació educativa implementats als centres segons nivell educatiu.

Font: Informació dels centres-Generalitat Valenciana.

➤ Graella 12.

13. EDUCACIÓ NO REGLADA

Una gran part de les desigualtats educatives continuen legitimant-se i reproduint-se als espais d'educació no reglada. A l'OIE considerem que s'han de visibilitzar alguns d'aquests eixos de desigualtat.

13.1. Grau d'utilització del menjador del centre

Percentatge del nombre de comensals al menjador del centre durant el mes de febrer del curs actual respecte el total d'alumnat matriculat.

Font: Informació dels centres-Generalitat Valenciana.

13.2. Grau d'extensió de l'ajut públic per al servei de menjador

Percentatge del nombre de comensals al menjador del centre durant el mes de febrer amb beca del curs actual respecte el total de comensals.

Font: Informació dels centres-Generalitat Valenciana.

➤ Graella 13a

13.3. Grau d'assistència als tallers educatius ofertats durant el mes de febrer del curs actual

Percentatge del nombre de participants en els tallers educatius del centre durant el mes de febrer del curs actual respecte el total d'alumnat matriculat.

Font: Informació dels centres-Generalitat Valenciana.

13.4. Grau d'assistència als tallers educatius ofertats durant el mes de febrer del curs actual segons sexe i lloc de naixement per cicle educatiu.

Percentatge del nombre de participants segons sexe, lloc de naixement i cicle educatiu en els tallers educatius del centre durant el mes de febrer del curs actual respecte el total d'alumnat participant.

Font: Informació dels centres-Generalitat Valenciana.

➤ Graella 13b

13.5. Grau de participació a les activitats extraescolars oferta des durant el mes de febrer del curs actual per horari

Percentatge del nombre d'alumnes participants en cadascuna de les activitats extraescolars oferides pel centre respecte el total d'alumnat matriculat.

Font: Informació dels centres-Generalitat Valenciana.

13.6. Nombre d'assistents a les activitats extraescolars oferides durant el mes de febrer del curs actual per sexe, lloc de naixement i cicle educatiu

Percentatge del nombre de participants segons sexe, lloc de naixement i cicle educatiu en les diferents activitats extraescolars oferides al centre educatiu del centre respecte el total d'alumnat participant.

Font: Informació dels centres-Generalitat Valenciana.

➤ Graella 13c

Crònica d'una celebració. Apunts de context a *Una nota sobre aprenentatge i l'amistat*, de Francesc J. Hernández

ANTONIO ARIÑO VILLARROYA

Universitat de València

antonio.arino@uv.es

ORCID ID: 0000-0003-2683-4196

JOSÉ BELTRÁN LLAVADOR

Universitat de València

jose.beltran@uv.es

ORCID ID: 0000-0003-1065-3032

El 3 d'octubre de 2024, a les 19h, va tindre lloc en la Facultat de Ciències Socials un acte de reconeixement col·lectiu a la trajectòria acadèmica, cívica, cultural i sindical de Francesc J. Hernández, professor del Departament de Sociologia i Antropologia Social, jubilat a la fi de 2023.

L'acte va ser presentat per la degana de la Facultat de Ciències Socials, Elena Mut. Al costat d'ella, en la taula van participar Joan Sifre (sindicat Comissions Obreres), Anacleto Ferrer (Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació), Alícia Villar, José Beltrán i el mateix Francesc J. Hernández (els tres membres del Departament de Sociologia i Antropologia Social).

En la seua presentació, Elena Mut va recordar, entre altres coses, els moments viscuts en un dels passejos per la ruta Lluís Vives, que Francesc ha realitzat per a docents, estudiants i amistats. Joan Sifre va destacar la implicació de Francesc en el sindicat Comissions Obreres, impulsant iniciatives plurals de caràcter editorial, formatiu i cívic. Francesc va desplegar la seua activitat en el sindicat com a intel·lectual i com a activista infatigable, compromés de moltes formes i quotidianament amb la sort de la seua societat. Alícia Villar va narrar la seua experiència primer com a doctoranda i després com a companya i coautora d'articles, informes i investigacions de caràcter social, subratllant una rica relació d'interessos acadèmics compartits. Anacleto Ferrer va reconstruir, amb un saludable sentit de l'humor, tota una vida d'amistat i de complicitat amb Francesc des de la joventut, a través projectes i experiències comunes, des de la

creació del grup *Embollic*, vinculant cinema i filosofia, fins a la traducció, edició i difusió de pensadors clàssics i contemporanis. Com a membre i moderador de la taula, José Beltrán va aprofitar l'ocasió per a fer públic el privilegi de poder gaudir d'un aprenentatge continu com a company -i també com a deixeble- de Francesc J. Hernández, durant més de dos dècades, impartint docència de sociologia de l'educació i compartint projectes d'investigació locals, estatals i internacionals.

Però també va poder referir-se a la iniciativa d'un llibre col·lectiu que, a suggeriment d'Antonio Ariño, coordinarem conjuntament i presentarem en les primeres pàgines, encapsalades amb un aforisme de Walter Benjamin: “el geni és laboriositat”. El llibre va ser el pretext per a convocar la reunió que es comenta en aquesta crònica. Es tracta d'un llibre amistós, un *liber amicorum* (era la nostra clau per a comunicar-nos de manera discreta durant la seua elaboració), dedicat al nostre benvolgut company Francesc J. Hernández. Un llibre que es va anar armant durant un any, i el títol del qual -que devem a Pere J. Beneyto- arreplega l'expressiva salutació que podem reconèixer quants hem estat al seu costat: *Ei, treballador...!* El títol està acompanyat amb el subtítol *Fragments de vida amb Francesc J. Hernández*. La publicació del llibre ha sigut possible gràcies a la generositat i professionalitat de l'editorial Talón de Aquiles -dirigida per Antonio -Toni- Martínez, que va voler contribuir d'esta manera a l'homenatge- i va comptar des del primer moment amb la col·laboració inestimable del Carles Hernández, fill de Francesc, així com amb la participació desinteressada de 30 autors i autores, que van escriure articles dedicats a les múltiples facetes de Francesc: sociologia, educació, filosofia, sindicalisme, ecologia, cinema, narració, cultura... El llibre finalitza amb una biobibliografia inevitablement incompleta (perquè Francesc la continua incrementant amb una fertilitat sorprenent), que a més és una magnífica il·lustració de la teoria de la biograficitat, que precisament el propi Francesc va introduir per primera vegada al nostre país (traduint a Peter Alheit i Bettina Dausien): una teoria que ve a sostindre que la vida va acompanyada del seu relat, un relat que li dona sentit i que permet objectivar allò que és subjectiu. En el cas de Francesc l'escriptura, contínua i incessant, és una intensificació de la vida, una manera d'enriquir els significats i els materials de l'experiència.

L'acte va comptar amb una nodrida assistència de públic: familiars, amitats, companys i companyes del Departament, de la Facultat de Magisteri, de l'Institut de Creativitat i Innovacions Educatives, del sindicat Comissions Obreres i de la Fundació FEIS, del grup *Embollic...* I a esta presència es van sumar salutacions de persones que no van poder ser presents però que van enviar missatges entranyables, escrits o gravats en vídeo, des de l'Associació Valenciana de Sociologia, la Universitat de Lleida, la Universitat de Múrcia, La UNAM de Mèxic, les universitats del nord-est del Brasil: Rio Grande do Norte (UFRN) i Federal de Paraíba (UFPB)... Entre les intervencions del públic -amb la sala plena-, ens fem ressò de les paraules de Salvador Piera, recordant el pas de Francesc per Comissions Obreres, enriquint el sindicat de corrents de pensament internacionals, coordinant col·leccions com *Arcàdia*¹, i impulsant processos de formació sindical; en definitiva, i segons Piera, "donant molta i bona feina al sindicat." Vicent Garcia, per la seua part, va donar testimoni dels seus aprenentatges compartint publicacions i projectes com *espaiCinema* en la Facultat de Magisteri, en el que tants docents hem participat també. Una altra intervenció va ser la de l'editor Antoni (Toni) Martínez, que va declarar que conèixer a Francesc va suposar un canvi en la seua vida. Antonio Ariño, agafant la paraula, va destacar que Francesc és autor de tres tesi doctorals, un fet insòlit en la Universitat de València, on no hi ha constància fins al moment d'altres doctors o doctores amb el mateix número de tesi. A este mèrit va afegir que prompte podrem comptar amb allò equivalent a una quarta tesi, amb un dels seus últims llibres – *Nosaltres els Ibers*- dedicat al nostre passat iber, i a la traducció inèdita d'alguns dels seus escrits (plasmats en ploms), a partir d'una interpretació original i inèdita del llenguatge iber². Pilar Tormo va expressar la seua satisfacció perquè la Universitat de

¹ La col·lecció *Arcàdia* estava publicada per l'editorial Germania (ara Talón de Aquiles) a final dels anys 90 i començaments de 2000, amb més d'una vintena de títols. Francesc va ser primer assessor i després coordinador de la col·lecció. Val la pena arreplegar el text de la contraportada, que no ha perdut actualitat i que té el valor d'un breu manifest: "Arcàdia no era, para los antiguos, un ideal inalcanzable sino la patria posible de los cultivos fértiles, el pueblo franco y los crepúsculos sosegados. Por ello, se bautiza así esta iniciativa editorial, dirigida a las personas que, desplazadas de la abundancia que producen, bregan contra las injusticias y trabajan por la solidaridad. Sencillamente, una colección formativa donde destilan las contribuciones teóricas para poner dique de lectura y reflexión a la precarización de la UTOPIA."

² L'anunci d'este llibre el va fer el mateix Francesc el 18 d'octubre en la Facultat de Ciències Socials -en el marc del 25 aniversari de la Facultat- en el qual va presentar el seu llibre *Història de la sociologia valenciana*, en el número 51 de la col·lecció *Quaderns de Treball Social*. En este llibret ja feia al·lusió a la protosociologia valenciana anterior a la Edat Mitjana, període al qual es va referir àmpliament en la presentació, centrant-se en la cultura ibera, i en les restes arqueològiques de la Bastida de Moixent. Este

València es fera ressò de trajectòries com la de Francesc amb actes públics d'agraïment oberts a la comunitat educativa.

A l'emoció de les coses dites es va sumar la potència de la fotografia, amb imatges que van arregar instants de la vida de Francesc, des de la infància fins al moment actual.

I l'acte no podia finalitzar sense les paraules de Francesc, que va tancar la vesprada pronunciant una lliçó, breu però magistral. Ací ha quedat arregarada com una "Nota sobre aprenentatge i l'amistat", però sens dubte és la promesa i anticipació d'una reflexió més àmplia, que abans o després podrem també llegir. Esta lliçó va ser la seua manera d'agrair el nostre reconeixement, fent, en les seues pròpies paraules, allò a què s'havia dedicat, i pensa continuar fent, tota la seua vida: fer classe, educar educant-se, ensenyar aprenent, exercir el magisteri sent alhora un estudiant que no deixa de cultivar la *curiositas* per saber.

És el text que aquí trobem, en el qual Francesc expressa d'una manera tan eloqüent com elegant, la teoria ben fonamentada de l'estreta relació entre amistat i aprenentatge. Eixa teoria la podem demostrar empíricament, de manera irrefutable, els qui tenim el privilegi de gaudir els dons de l'amistat amb Francesc, que continua regalant-nos amb aprenentatges, inesperats i sempre renovats, d'un inapreciable valor humà.

Fig. 1. Fotografia final amb professors del Departament de Sociologia i Antropologia social de la Universitat de València.



De Esquerra a dreta: Pere J. Beneyto, Ignacio Martínez, José Beltrán, Francesc J. Hernández, Juan Ramón Martínez i Antonio Bedito.

és el tema del qual s'ocupa de manera àmplia en *Nosaltres els Ibers*, que serà publicat pròximament, si no s'ha publicat quan el lector o la lectora llija esta crònica.

Una nota sobre l'aprenentatge i l'amistat

FRANCESC J. HERNÁNDEZ

Universitat de València

francesc.j.hernandez@uv.es

ORCID ID: 0000-0001-5229-2998

Fa dos mil cinc-cents anys, tant a les riberes de la Mediterrània com a l'Orient llunyà esdevingué allò que Karl Jaspers anomenà l'època *axial*: el sorgiment de sistemes filosòfics, val a dir, d'argumentacions centrades en l'amor a la saviesa. L'última gran obra de Jürgen Habermas, *Encara una història de la filosofia*, es pot entendre com una magna revisió de la tesi de Jaspers. Doncs bé, aquest *amor a la saviesa* està inscrit al cor simbòlic de la Universitat de València: el Paranimf està presidit per la inscripció: «Ameu saviesa e bon saber après déu», manllevada del llibre dotzé de *Lo Crestià*, una magna enciclopèdia redactada per Francesc Eiximenis en el segle XIV. La cita del Paranimf continua elogiant els mestres i els llibres, coses que no tenen preu, segons el frare franciscà, i on està tancat tot el tresor i riquesa i noblesa d'aquest món (llib. XII, cap. XIV). Doncs bé, en el marc de les possibles reflexions sobre l'amor i el saber, a continuació hi ha algunes reflexions sobre un assumpte més limitat: la relació entre l'aprenentatge i l'amistat.

L'aprenentatge no és pot considerar un epifenomen de l'ensenyament (Bettina Dausien), la qual cosa no vol dir que no hi haja relació entre els dos moments, si més no de la banda del docent. Fou Sèneca qui ho sintetitzà de manera magistral: «Les persones, en ensenyar, aprenen» (*Epist.* VII). Tot ensenyament exigeix un aprenentatge, si més no d'allò que es vol ensenyar. Hi ha una dita francesa que incrementa la relació: «Enseigner, c'est apprendre deux fois» (Ensenyar és aprendre dues vegades). La primera és, doncs, la d'allò que s'ha d'ensenyar. Però, quina és la segona? A tall d'hipòtesi, es pot suggerir que el segon aprenentatge és precisament el de l'amistat: la identitat entre aprenentatge i amistat.

Pere Joan Nunyes fou un professor de la Universitat de València que visqué durant el segle XVI (està representat en el primer medalló del claustre, per l'accés del carrer la Nau). Està considerat un gran hel·lenista, però no només va escriure de les llengües clàssiques, sinó també de pedagogia, en la gran tradició erasmista. Potser per això es

guanyà l'animadversió del rector Joan de Salaia. Per això, hagué de traslladar-se a altres universitats i tornà a l'Estudi General de València quan Salaia morí. La Biblioteca Nacional conserva un manuscrit d'un deixeble seu, Francisco Barrientos, on s'arrepleguen, pràcticament al dictat, els «Avisos per a estudiar les Arts en particular», que explicava Nunyes. Menéndez Pelayo s'interessà pel manuscrit fins el punt de copiar-lo en un altre manuscrit que es conserva a la seua biblioteca de Santander. Els *Avisos* de Nunyes, que ben bé es podrien considerar la primera guia docent de la Universitat de València, parlen de les diverses maneres d'aprendre (o *entendre*). Quan es tracta d'escoltar al mestre, Nunyes adverteix: «L'altra manera d'entendre és escoltar el mestre. Si ho feu així, convé primer de res tenir afecció al mestre; però no de tal manera que la passió us destorbe l'estudi». Recentment, publicarem una recerca amb Xarxes Neuronals Artificials (XNA) on comprovarem, en cert sentit, la tesi de Nunyes: l'aprenentatge afectiu o adhesiu, que podem associar amb neurotransmissors com ara la serotonina i també amb l'anomenat factor gamma de les XNA és el que produeix millors rendiments d'aprenentatge quan aquest factor oscil·la entre 0,65 i 0,85 (en un rang de 0 a 1), però no quan puja més: afecció, però no tanta que destorbe, que diria l'humanista del segle XVI.

Però encara podem anar més enllà en la relació entre amicitat i aprenentatge, perquè, en definitiva, una i l'altra semblen reproduir els mateixos moments.

El primer moment és l'alteritat. Lluís Vives ho definí de manera precisa en la seua obra pòstuma *Sobre la veritat de la fe cristiana*, una obra precisament editada per un dels seus millors amics: Franciscus Cranevelt. Entre parèntesi, cal dir que s'hauria la funció que els amics feren en la organització de les obres dels filòsofs més notables. Hi ha prou en pensar en Sòcrates, en Aristòtil, en Spinoza, en Hegel o en Marx, per entendre que la representació que se'n fem depèn de les edicions pòstumes que publicaren els seus amics íntims. Doncs bé, en *Sobre la veritat de la fe cristiana* (1543), la segona obra en extensió després del seu important tractat *Sobre les disciplines*, Vives defineix l'amicitat amb una fórmula memorable, inspirada en Aristòtil i Ciceró: *amicus alter ego*.

Cal puntualitzar de seguida que el llatí *alter*, que en la nostra llengua formà *altre*, té un camp semàntic més ampli en altres llengües. Per exemple, l'alemany *andere* no només vol dir *altre*, sinó també *diferent*: *l'amic és un altre jo*, però també *l'amic és un jo diferent*. No cal dir que aquesta és una formulació summament paradoxal, que es

refereix a la identitat personal mateixa. Tant la filosofia clàssica (en general d'orientació fenomenològica) com les teories de la biograficitat (sobretot, Peter Alheit) han insistit en una comprensió no essencialista de la identitat: al llarg del temps, som els mateixos, però no som idèntics. Altrament dit: som els mateixos perquè la vida és indefugiblement una narració: una *bio-grafia*. Viure és narrar-nos la pròpia vida, la vida que ens fa ser els mateixos, però no idèntics. Per tant, aquest moment de jo-altre, de jo-diferent, és inherent al procés d'aprenentatge. Fins i tot, seria allò que millor el definiria.

Deixarem de banda tot el rerefons filosòfic d'aquesta qüestió. Des del problema de la individualització de la substància (d'Aristòtil a Leibniz), fins a la crítica d'aquesta mateixa substància a partir de la necessitat de la memòria contingent per a reconstruir la identitat (Hume), passant per les antinòmies kantianes o el problema existencialista del jo com a projecte que finalitza amb la mort. Seguirem, però, només un fil: l'encontre de l'*ego* amb l'*alter*, el gran problema de la trobada de consciències que Hegel intentà resoldre amb la dialèctica de l'amo i de l'esclau. És en aquest punt en el qual l'aprenentatge i l'amistat resulten molt difícils de definir. El constructivisme ha deixat clar que tot aprenentatge és coaprenentatge (en formulació de Klaus Holzkamp): però quina relació s'estableix amb l'altres que afavoreixen l'aprenentatge o amb aquells amb els quals sorgeix l'amistat? Certament no tenim una altra manera d'expressar-ho que amb metàfores com la *consonància*. Sigfried Kracauer, un deixeble de Georg Simmel, que, com el seu mestre, també va dedicar un llibret a l'amistat, la definí com la *consonància de personalitats*. Potser siga més escaient el terme *consonància* que el de *ressonància*, popularitzat recentment per Harmut Rosa, com a allò contrari a l'acceleració que ens imposen les societats modernes. Certament, la consonància és un fenomen ben interessant. De fet, podríem pensar que tots els enigmes de la física giren al voltant de relacions de consonància en una dimensió extraordinàriament xicoteta que s'anomena l'escala de Planck. La consonància ens és coneguda, a més, per la gramàtica: les lletres consonants són aquelles que no poden sonar a soles. No és que les vocals puguin fer-ho, sinó que les vocals són més bé la forma com la boca altera el so. És per això que algunes llengües, com ara l'àrab, consideren consonants allò que d'altres prenen com a vocals llargues. La consonància vol dir, en definitiva, impossibilitat de la solitud, de l'aïllament.

Aquesta determinació es manté en l'etimologia d'*aprenentatge* en la llengua guaraní, perquè la paraula *ñemoarandu* incorpora l'arrel *ndu* que volia dir *ressò llunyà* i acabà relacionant-se amb *escoltar*. Curiosament, allò que s'escolta, *ára*, té a veure amb el temps, amb la qual cosa tornem al fil de la fenomenologia o la biograficitat ja esmentat.

D'ací sorgeixen dues línies, tant per a l'amistat com per a l'aprenentatge. La primera, ja indicada, és la dependència mútua, la consonància. L'esmentat Kracauer ho expressava amb l'afirmació que: «L'estímul principal que ofereix l'amistat és el diàleg». Lògicament, un diàleg socràtic, que podríem considerar *alliberador*, en termes de la pedagogia de Freire. La segona és la precarietat. La consonància, com l'amistat o com l'aprenentatge, no es pot forçar: l'ofici de docent sempre incorpora aquesta situació de *summa pobresa*: el docent compareix davant del discent generalment amb el recurs de la paraula o, en tot cas, amb la il·lustració d'una pissarra (analògica o digital). Aquesta precarietat és també una paradoxa, perquè l'aprenentatge, com l'amistat, pot realitzar-se o no. O dit d'una altra manera, ens fem la il·lusió que puga ser des del que ja és. Hi ha una llarguíssima tradició de reflexions sobre l'aprenentatge que intente esbrinar aquest misteri de quan es dona la realització, que han aportat moltes nocions, des de la *docta ignorància* del filòsof medieval Nicolau de Cusa, fins a la *dissonància cognitiva* (val a dir: la dissonància que produeix consonància) de la psicologia o la *zona d'aprenentatge pròxim* del constructivisme soviètic.

En definitiva, doncs, l'aprenentatge és amistat i l'amistat és aprenentatge.

Fig. 1. Acte d'homenatge a Francesc J. Hernández i presentació del llibre *Ei, Treballador!* A la Facultat de Ciències Socials de la Universitat de València el 3 d'octubre de 2024.



D'esquerra a dreta: Joan Sifre Martínez, José Beltrán, Elena Mus, Francesc J. Hernández, Alicia Villar i Anacleto Ferrer.

STEAM Education: The Claim for Socially Innovative Practices

Educación STEAM: La reivindicación de prácticas socialmente innovadoras

ELISABETH UNTERFRAUNER

Centre for Social Innovation

unterfrauner@zsi.at

ORCID ID: 0000-0002-1656-1932

ANNALISA ADDIS

The Lisbon Council for Economic Competitiveness and Social Renewal

annalisa.addis@lisboncouncil.net

ORCID ID: 0009-0001-0352-4569

CLAUDIA MAGDALENA FABIAN

Centre for Social Innovation

fabian@zsi.at

ORCID ID: 0000-0002-8869-5841

LUCY YEOMANS

University of Exeter

l.e.yeomans@exeter.ac.uk

ORCID ID: 0000-0002-7409-0577

Abstract: This paper examines the potential of STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics) education as a socially innovative approach to making STEM education more inclusive and creativity-driven. Traditional STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) education is essential for global innovation but often reinforces societal inequities. The EU-funded Road-STEAMer project aims to integrate creative approaches into STEM, fostering a skill set that combines technical and creative capabilities. This study investigates STEAM's potential to address the skill gaps and inclusivity issues in STEM education, aiming to guide educational policies toward a more diverse and capable workforce. Employing a four-step framework for transformative social innovation the study assesses current STEM limitations and presents findings from the DO IT programme, a European initiative for youth social innovation through hands-on learning. Creativity and self-efficacy changes in students were measured via pre-and post-tests. Findings show that DO IT participants, especially older students and females in structured settings, significantly improved creativity and self-efficacy. These gains

highlight STEAM's capacity to develop both technical and creative skills, making education more inclusive. Our results show that STEAM education holds promise for addressing educational gaps and workforce needs. Recommendations emphasise policy support for STEAM integration, educator training, and inclusive frameworks to prepare students for future societal challenges.

Keywords: STEAM Education, Social Innovation, Inclusive Education, Educational Policy

Resumen: Este artículo examina el potencial de la educación *STEAM* (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas) como enfoque socialmente innovador para hacer que la educación *STEM* (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) sea más inclusiva y esté más impulsada por la creatividad. La educación *STEM* tradicional es esencial para la innovación global, pero a menudo refuerza las desigualdades sociales. El proyecto Road-STEAMer, financiado por la Unión Europea, pretende integrar enfoques creativos en *STEM*, fomentando un conjunto de habilidades que combine capacidades técnicas y creativas. Este estudio investiga el potencial de *STEAM* para abordar las carencias de competencias y los problemas de inclusión en la educación *STEM*, con el objetivo de orientar las políticas educativas hacia una mano de obra más diversa y capaz. Utilizando un marco de cuatro pasos para la innovación social transformadora, el estudio evalúa las limitaciones actuales de *STEM* y presenta los resultados del programa *DO IT*, una iniciativa europea para la innovación social juvenil a través del aprendizaje práctico. Los cambios en la creatividad y la autoeficacia de los estudiantes se midieron mediante pruebas previas y posteriores. Los resultados muestran que los participantes en *DO IT*, especialmente los estudiantes de más edad y las mujeres en entornos estructurados, mejoraron significativamente la creatividad y la autoeficacia. Estas mejoras ponen de relieve la capacidad de *STEAM* para desarrollar tanto las habilidades técnicas como las creativas, haciendo que la educación sea más inclusiva. Nuestros resultados muestran que la educación *STEAM* es prometedora para abordar las lagunas educativas y las necesidades de mano de obra. Las recomendaciones hacen hincapié en el apoyo político a la integración de *STEAM*, la formación de educadores y los marcos inclusivos para preparar a los estudiantes para los retos de la sociedad.

Palabras clave: Educación STEAM, innovación social, educación inclusiva, política educativa

1. INTRODUCTION

Science Technology Engineering Mathematics (STEM) education is regarded as essential to steer innovation and economic growth worldwide. However, numerous studies have identified STEM teaching practices which potentially reproduce unequal participation and attainment amongst students of underrepresented backgrounds. To address these issues, more innovative approaches are needed that reflect the diversity of individuals' needs. In this respect, STEAM education, which incorporates artistic and creative approaches, seems promising.

The Road-STEAMer project, an EU funded Horizon Europe project, aimed at developing a roadmap for STEAM education (Science Technology Engineering Arts Mathematics) in Europe, collaboratively defined a set of criteria for effective STEAM education, and mapped existing STEAM practices as part of the preliminary steps to defining a roadmap.

For this paper, the lens of transformative social innovation has been applied to STEAM education as a socially innovative education practice, given that *“social innovations are novel or more effective practices that prove capable to tackle societal issues and are adopted and successfully utilised by individuals, groups and organisations concerned”* (Centre for Social Innovation, n.d.¹). Following this definition, STEAM educational practices are a social innovation, as they provide an effective alternative to current, mainstream STEM education. In this case, the societal issue to be tackled is the so-called 'talent gap'. In particular, they address the 'talent gap' by not only increasing the number of professionals and developing skillsets for complex, real-world challenges but also enhancing diversity within the talent pool.

Transformative social innovation (Avelino & Wittmayer, 2018; Pel et al., 2020) emphasises promoting systemic change. In this case within educational systems, which are known to be resistant to change due to entrenched bureaucratic structures; rigid

¹ [Profile // ZSI - Centre for Social Innovation](#)

curricula that are slow to adapt to societal needs; risk aversion among stakeholders; limited funding and resource constraints; and accountability frameworks focused on standardised testing rather than innovative practices (Fullan, 2015; Cuban, 2013). Additionally, cultural norms and long-standing traditions often prioritise stability over experimentation, while administrative processes and approval requirements can hinder the adoption of new methodologies and technologies in the classroom (Whittaker & Montgomery, 2022).

Drawing on foundational frameworks from systems thinking, social innovation theory and change management (e.g. Westley & Antadze, 2010; Pel, et al., 2020), we differentiate between four steps in transformative social innovation processes:

It starts with the (step 1) *system analysis*, followed by (step 2) *system design*, the (step 3) *process knowledge phase*, and finally (step 4) the *system assessment*. The paper follows these steps in its theoretical foundation and empirical analysis as well as discussion.

The objective of this paper is to showcase how STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics) education can act as a socially innovative approach to address current limitations in STEM education. It aims to illustrate, through empirical examples and analysis, how STEAM practices can bridge skill gaps, enhance inclusivity, and guide educational policies to foster a more diverse and capable workforce. The paper also seeks to provide evidence to support policy-making that integrates these approaches effectively into educational systems.

2. THEORETICAL FRAMEWORK

Following Transformative social innovation (SI) pathway, in the first step, the system analysis is performed. The question to be answered is “what is it” with the aim to capture the *system’s knowledge*, the structural framework conditions and current challenges. In the second step, the system design, the focus lies on “what could be”, to address the *transformation knowledge*. In this step, research is performed to identify potential alternatives that are fair for society. In the third step, the *process knowledge* step, innovations are co-designed and explored. In the last step, the *system assessment*, the new practice is evaluated. In our paper, we follow this four-step approach, with the caveat that we will not be able to fully complete the last phase as STEAM practices are

not yet widely adopted. Instead, we provide the evaluation of one STEAM initiative as anecdotal evidence for STEAM policy making. The first two steps, the system's knowledge step and the process knowledge step, are addressed in the theoretical framework, while the two latter ones are covered in the empirical part of the paper.

2.1 The issues with STEM Education and the need for STEAM – transformative SI (step 1): a system's knowledge

In the following we explore the system's knowledge, i.e. the barriers that prevent equitable access to STEM education, and which are deeply rooted in system structures on the one hand and the need for a (science-)literate society to tackle global challenges on the other hand (Unterfrauner et al., 2024).

Numerous studies have provided evidence that socio-cultural conditions — such as family income, parental educational attainment, and access to learning resources— heavily influence STEM engagement and outcomes (Betancur et al., 2018; Gorard & See, 2009, Seebacher et al., 2021; Archer et al., 2012, Falk et al., 2016). There are national disparities in educational funding, but interestingly, attainment and funding do not largely correlate; for instance, countries like Estonia achieve high PISA scores despite lower spending compared to other EU countries, indicating that financial investment alone is insufficient to bridge these gaps (OECD, 2019). Instead, structural changes are required to make STEM accessible to students from diverse socio-cultural backgrounds.

The “leaky pipeline” model describes the loss of potential STEM participants, particularly women, as they advance through education and career stages. This model, however, has evolved into the “hostile obstacle course” metaphor, emphasising structural barriers that disproportionately affect individuals from underrepresented groups e.g., lower socio-economic backgrounds and certain ethnic minorities (Unterfrauner et al., 2024). Research reveals that these disparities are rooted in early socialisation and reinforced through stereotypical perceptions of STEM as male dominated. Interventions involving inclusive pedagogies, diverse role models, and the adoption of more integrated STEM approaches are highlighted as strategies to dismantle stereotypes, improve accessibility, and promote equity in STEM (Giammarco, 2020; Perales & Aróstegui, 2021; Ametller & Ryder, 2014; Makarova et al., 2019). For now, inclusivity remains a core challenge in STEM education.

The need for fundamental changes in STEM education becomes apparent also when considering industry needs, with business sectors increasingly demanding graduates are equipped with technical as well as essential transferable skills, such as creativity, intercultural awareness, and ethical reasoning. As technological advancements reshape workforce requirements, the blend of technical expertise with arts-driven creativity which can be found in STEAM approaches becomes particularly valuable for fostering holistic problem-solving skills (Penprase, 2018). This need for comprehensive skills suggests that a purely STEM-focused approach may neglect aspects crucial for industry and economic growth, reinforcing the shift toward an interdisciplinary STEAM framework (European Commission: Joint Research Centre., 2020).

Finally, a (science-) literate society is vital for addressing global issues like climate change and public health. By integrating scientific inquiry with creative thinking, STEAM education fosters a mindset capable of understanding and engaging with complex societal challenges. Thus, interdisciplinary education that prepares students not only as future professionals, but also as informed citizens equipped to navigate and address pressing issues (Snow & Dibner, 2016) is crucial in education the next generation.

We are living in a time of big changes, with urgent climate challenges and rapid technological advancements that once seemed like science fiction. To manage these powerful changes and drive future innovations, a well-educated workforce and a shift in mindset are essential. Especially in Europe, there is a growing call to invest in education and skill development, creating a strong ‘talent pipeline’² (Unterfrauner et al., 2024) in key areas like information technology, engineering, and STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) to stay competitive with companies outside Europe (DigitalEurope, 2024).

At the same time, a major challenge is the ongoing underrepresentation of women and marginalised groups in these educational and job fields. Addressing this requires structural changes to boost representation, reduce bias in education, and offer more

² For an in-depth critique of the “leaky pipeline” metaphor and a suggestion to move towards the concept of “hostile obstacle course” see Unterfrauner et al. (2024). STEAM context, concepts and conditions: Socio-economic context and relevant needs (Deliverable 2.1, v.2) (Version 2). Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14000682>

diverse role models for future generations. As part of their agenda for a second term as President of the European Commission in 2024, Ursula von der Leyen has proposed a 'STEM Education Strategic Plan' to address the shortage of qualified STEM teachers and attract more girls and women to these fields (Von der Leyen, 2024). Before this, the Digital Education Action Plan 2021-2027 (DEAP) (European Commission, 2020) had already laid out steps to increase women's participation in STEM. Occasionally, these calls also include 'STE(A)M,' which adds the arts and creative approaches to STEM.

Using the latest research on education and focusing on the intersection between secondary and tertiary education, the EU funded Horizon Europe project Road-STEAMer (<https://www.road-steamer.eu>) argues that it's time to make more ambitious steps in education. If the usual way of doing things no longer works, we should rethink traditional education, too. Education should go beyond strict subject boundaries and aim for 'future-making'—the ability to respond creatively and flexibly to ongoing changes, not just teaching skills and knowledge (Colucci-Gray & Burnard, 2019).

2.2 Transformative potential of STEAM education

The importance of creativity is increasingly getting recognition, to the point that since 2022, the OECD PISA assessments include a measure for creative thinking. It is worth noting that learners from future-forward countries like Singapore significantly outperformed those from EU member states (OECD, 2024) – something to take into consideration when reflecting on competitiveness of the EU. Crucially, creative thinking is not an innate ability but something that can be nurtured: this is why the arts and creative approaches should not be a side feature of learning curricula. Instead, they should be valued on their own as a key part of cross-disciplinary and innovative education (Pirrie, 2019) ³.

Another common pitfall is thinking that the 'A' in STEAM means the simple addition of some creative elements to STEM disciplines as a way to make them more "fun" and less intimidating, in order to attract more diverse students. This is an underestimation of the innovative potential of STEAM, and it is commonly found in policy documents. For

³ For a comprehensive analysis of the limitations of a narrow view of STEAM, refer to Pirrie, A. (2019).

instance, in the Digital Education Action Plan 2021-2027 (DEAP), STEAM is mentioned in Action 13 as a way to increase women's participation in STEM studies and careers – in other words, as a mere instrument to improve the outcomes of STEM education, without making fundamental changes. In contrast, truly transformative and innovative STEAM practices embrace and promote change more openly. It is not just a matter of having more female students in science or engineering, but of creating an environment in which female-coded perspectives are welcome, one in which learners from different backgrounds are encouraged to bring their unique standpoints and problem definitions, and in doing so, to influence the way knowledge is produced (e.g. Díaz-García et al., 2013). In this sense, STEAM with interdisciplinarity, creativity and collaborative aspects, as worked out by the project (see below), has the potential not only to improve education, but to change how scientific research sets about finding solutions to long-standing problems.

3.METHODOLOGY

In the following we address the transformation knowledge step by providing a STEAM educational approach as a potential alternative to current STEM practices, for a fair society with more equitable education and with potentially more positive outcomes and impacts. We firstly introduce the STEAM approach and the Road-STEAMer project and secondly, describe an example of STEAM practices.

3.1 The STEAM approach – Transformative SI (step 2): transformation knowledge

The Road-STEAMer project promotes a truly ambitious view of STEAM approaches, one that goes beyond the addition of arts to a list of disciplines, towards promoting well-rounded learning. In doing so, STEAM supports development of both technical skills (such as those needed for digital technology) and of creative problem-solving for tackling complex, real-world issues.

3.1.1 Road-STEAMer criteria: To better understand the transformative potential of STEAM, it is important to clarify how it is understood within the Road-STEAMer project (Chappel & Hetherington, 2023; Chappel et al., unpublished). While there isn't one single definition of STEAM, the Road-STEAMer project framework offers guidance in the form of key recommended criteria (Yeomans et al., 2023; Yeomans et al., unpublished):

- **Collaboration:** This involves teamwork among students, communication between teachers, and connections with people inside and outside the school. In STEAM, teachers guide rather than lecture.
- **Disciplinary inter-relationships:** STEAM combines subjects instead of treating them separately. The arts and other fields are equally valued, and ideas should move across disciplines to solve problems and use technology.
- **Thinking-Making-Doing:** This refers to connecting thinking, creating, and doing with STEAM practices, which helps to gain a more active and dynamic learning experience.
- **Creativity:** Creativity is core to STEAM activities, allowing students to generate new ideas. In digital projects, creativity extends beyond ideas and includes making and designing or doing.
- **Real-World Connection:** STEAM connects learning to real-life issues, like climate change, making learning meaningful and empowering students to see themselves as change-makers by tackling complex problems through problem-solving and inquiry-based learning.
- **Inclusion/Personalisation/Empowerment:** Activities are designed so that all participants, no matter their confidence level, can participate fully. STEAM gives young people a space to develop their identities and see STEAM as something 'for them.' Focusing on personalisation and empowerment helps create a more inclusive and engaging learning environment.
- Road-STEAMer also emphasises '**Equity**' as a key value that runs through all STEAM practices, ensuring fairness in design, learning, and outcomes.

These criteria form the foundation of Road-STEAMer's framework for evaluating STEAM practices. Not all criteria need to be fully met for an educational practice to qualify as STEAM —different educational approaches may emphasise some criteria more than others, although significant gaps may highlight a need for further development and refinement of the practice.

3.1.2. Mapping of Road-STEAMer practices: Building on this framework, the Road-STEAMer project sought to apply these criteria to real-world STEAM practices through a

comprehensive mapping exercise (Juillard & Aguirre, 2023). This effort aimed to capture a clear picture of STEAM education across Europe by identifying current trends, highlighting critical gaps, and pinpointing opportunities for growth. By doing so, Road-STEAMer hopes to establish a foundation for further developing digital and STEAM education to meet pressing socioeconomic needs.

The mapping exercise highlighted that STEAM education is rapidly evolving, with significant strides in "open schooling," personalised science learning, and community engagement, helping to link students with real-world STE(A)M applications. Current trends such as gamification, as seen in projects like GAPARS⁴ and GREAT⁵, are making STEAM more interactive and enjoyable, while many initiatives address gender disparities, with about 75% implementing gender equity policies.

However, there remains a need to broaden inclusion for LGBTQ+ individuals and migrants. These projects also tackle pressing socioeconomic issues like employment and sustainability, showing STEAM's role in addressing social needs. Key challenges persist, including limited integration of the arts as a core component, insufficient focus on early math and abstract skills development, and minimal use of industry data and entrepreneurship within STEAM, which limits students' preparation for a changing job market. Funding and accessibility remain concerns, as many projects receive EU support but lack local resources, particularly affecting disadvantaged communities. Moving forward, the Road-STEAMer's mapping analysis recommends stronger art's and creative approaches' integration, better support for entrepreneurship, and a more inclusive approach to STEAM. An interactive mapping⁶ feature is being developed to showcase survey findings, facilitating greater collaboration and resource-sharing among educators, policymakers, and stakeholders.

In the following we will describe one prime example of a STEAM practice that aimed at promoting entrepreneurial education for children in school as well as extracurricular

⁴ GAPARS project reference: <https://cordis.europa.eu/project/id/732703>

⁵ GREAT project reference: <https://www.greatproject.gg>

⁶ Road-STEAMer interactive mapping of STEAM practices: www.road-steamer.eu/interactive-map-of-steam-practices

activity. Following the logic of transformative social innovation, this step corresponds with process knowledge, i.e. innovations are co-designed and explored in practice.

3.2 A STEAM example: the DOIT programme – Transformative SI (step 3): process knowledge

The European project *DOIT* (Digital Fabrication and Making for Social Innovators) was a three-year initiative (October 2017 – September 2020), bringing together 13 partner organisations from ten European countries. Its main objective was to create and pilot an educational programme for young children that combined elements of maker culture, entrepreneurship, and social innovation. The programme emphasised developing innovations that serve the broader public interest, particularly in alignment with the United Nations Sustainable Development Goals (SDGs) (Rosa, 2017). These broad goals were simplified to resonate with children’s everyday experiences, making the concepts more relatable and relevant for their life.

The DOIT programme’s structure aligns with Eurydice’s framework on entrepreneurship education, which encourages “learners to develop the skills and mind-set to be able to turn creative ideas into entrepreneurial action,” viewed as essential for fostering personal development, active citizenship, social inclusion, and employability (Eurydice, 2016, p. 7).

The programme (see Table 1) comprised seven elements, with a recommended minimum duration of 15 hours (Geser et al., 2019).

Table 1. DOIT Learning Programme

DOIT Learning Programme Element	Social Innovation and Entrepreneurial Aspect
1. Do it because you can (sensitise)	Awareness of a social problem; motivation to address it
2. Do what matters (explore)	Identifying the challenge; exploring needs; brainstorming ideas
3. Do it together (work together)	Team-building; elaborating and selecting ideas collaboratively
4. Do it now (create)	Initial prototyping; presentation and iterative improvement
5. Do more of it (scale up)	Planning realisation; business planning; developing marketing support
6. Do inspire others (share)	Public presentation; sharing project outcomes and stories
7. Do it because you can (sensitise)	Awareness of a social problem; motivation to address it

The DOIT programme began with sensitisation activities, where students envisioned potential roles in addressing SDG-related challenges within their own contexts. The subsequent exploration phase encouraged students to investigate and identify a challenge, followed by co-design activities to generate and refine innovative ideas collaboratively. In the creation phase, teams prototyped initial versions of their ideas, iterating to enhance their functionality. During the scaling-up phase, students developed plans for implementing their final prototypes. Finally, in the outreach phase, students tested the robustness of their designs with a broader audience and presented their projects publicly (Rosa, 2017; Geser et al., 2019).

For example, students prototyped an alarm system to detect flooding risks from a mountain creek or a machine that could repurpose waste into usable items. The programme's emphasis was less on achieving fully operational prototypes and more on empowering students to conceive, believe in, and collaboratively work on tangible representations of their ideas in a transdisciplinary, interdisciplinary and collaborative way.

The DOIT programme was implemented across ten European countries, utilising both school-based and extracurricular settings, often through pop-up makerspaces or existing makerspaces, offering flexible, hands-on environments to cultivate young students' social and entrepreneurial innovation skills (Geser et al., 2019).

Mapped against the Road-STEAMer criteria (Juillard & Aguirre, 2023), many of these are fulfilled, according to a multi-expert rating (100 being the maximum score), as the table below shows. The DOIT programme is one of 30 STEAM practices that were mapped according to the Road-STEAMer criteria.

Table 2. STEAM criteria applied to DOIT programme

Criterion	Rating score	DOIT programme – Justification of rating score
Collaboration	100/100	Facilitators: act as advisors or counsellors, collaboration with external stakeholders is sought at different phases of the DOIT programme Tools used: maker technology, DIY learning, creative practice, Environment
Disciplinary Inter-Relationships	85/100	Transdisciplinarity and interdisciplinarity: creativity & arts, entrepreneurship, manufacturing, creativity, design thinking, aesthetics
Thinking-Making-Doing (TMD)	100/100	Allowing flexibility in the balance between thinking, making, and doing aspects; critical learning, problem solving, active behaviour; observational skills, object-based learning; environment
Creativity	100/100	Innovation, TMD, Interdisciplinary and collaborating support
Real-world Connection	85/100	Children were familiarised with SDGs and found related specific problem in their environment; Technological/Entrepreneurship/Interdisciplinary skills, Personal development, uncertainty management, career aspirations
Inclusion / Personalisation / Empowerment	100/100	Increasing self-expression/esteem/empowerment/confidence and wellbeing of participants, personal development, broadening the mindset of participants, career aspirations

3.3 Transformative Social Innovation (Step 4): System assessment

In the fourth step, the transformative socially innovative practise is assessed and as much as evidence would be needed for STEAM approaches overall, a systematic assessment of all STEAM practices cannot be completed until STEAM practices are adopted and implemented on bigger scale.

To provide evidence, the evaluation of single initiatives however can provide empirical basis that is much needed for a discourse on educational policy level. Thus, in the following with DOIT as an example for STEAM education, we will share the evaluation results of the DOIT programme.

3.4 Instruments for data collection

To assess the DOIT programme's impact on participants, a one-group pre/post quasi-experimental design was used, following the approach of Levine and Parkinson (2014), though lacking a control group due to logistical challenges in schools and community settings. This design tracks changes from pre- to post-test but cannot fully control for

external influences, a common issue in quasi-experimental research (Bauman & Nutbeam, 2013). Participants completing at least 15 hours were designated as the experimental group, while those with fewer hours formed a comparison group.

Creativity was measured using the TCT-DP (Test for Creative Thinking-Drawing Production) (Urban & Jellen, 2010), a standardised, culture-fair test with pre- and post-test forms to control learning effects (Weiner et al., 2012). The TCT-DP assesses creativity through various qualitative components (composition, unconventionality, and risk-taking) without emphasising drawing skills and has been used in similar studies (e.g., Greb et al., 2007; Karwowski & Soszynski, 2008; Maksić & Tenjović, 2008).

For self-efficacy, an adapted 15-item questionnaire was developed, focusing on peer relations, personal capability, and problem-solving, plus entrepreneurial intention, drawing on various standardised instruments (Deusinger, 1986; Krampen, 1991; Midgley et al., 1998; Seitz & Rausche, 2004). The EntreComp framework (Bacigalupo et al., 2016) was also considered but did not align with the study's younger age group. After pre-tests with children, a 5-point Likert scale was selected, as visual scales created confusion, corroborating Mellor and Moore's (2014) findings. Translations underwent backward translation to ensure accuracy and consistency across languages.

3.5. Sample: the DOIT programme participants

Between September 2018 and December 2019, overall, 1,002 children in ten European countries participated in the DOIT programme. For the analysis of self-efficacy and creativity, only participants with at least 15 hours of engagement and complete pre- and post-test data were included, resulting in 759 self-efficacy and 618 creativity datasets. Incomplete responses were excluded from the final analysis.

4. RESULTS

In the DOIT study, the TCT-DP creativity test was administered under controlled conditions: participants were provided with only a pencil or black felt pen, with no additional tools (e.g., erasers or rulers), and were given 15 minutes to complete their drawings. Facilitators followed detailed instructions to standardise the environment, which ensured consistency across different testing locations and contributed to the reliability of the results. Each completed test was evaluated across 14 criteria, allowing

a nuanced view of creativity dimensions from problem-solving approaches to aesthetic organisation and originality in the drawings.

4.1 Key Results in Creativity Development

The analysis of pre- and post-test scores indicated an average increase of 1.59 points, a statistically significant improvement, which underscores the positive impact of the DOIT programme on participants' creativity levels. When breaking down the analysis further by demographic variables and programme settings, several patterns emerged:

Age Differences: The older age group (11–16 years) showed a significantly greater increase in creativity scores than the younger age group (6–10 years), with effect sizes indicating that older children, likely due to greater cognitive and emotional development, could harness the DOIT programme's collaborative and problem-solving aspects more effectively. For instance, while the younger group showed some creativity gains, their improvements were less pronounced (Cohen's d for the older group was 0.28 compared to 0.03 in the younger group). This finding aligns with research by Chan and Zhao (2010) and Claxton et al. (2005), which suggests that older children benefit more from creativity-stimulating interventions, as they are better equipped to engage in complex problem-solving tasks and abstract thinking required in creative projects.

Gender Differences: Both male and female participants improved their scores; however, the increase was notably higher for females. On average, females moved from a mean score of 18.81 in the pre-test to 21.98 in the post-test, compared to males who progressed from 18.73 to 19.68. The larger effect size for females (Cohen's $d = 0.28$) suggests that the DOIT programme may have provided a particularly supportive environment for female students, enabling them to develop confidence in expressing creativity within structured tasks, whereas males showed a smaller yet statistically significant improvement (Cohen's $d = 0.12$).

Setting (School vs. Extracurricular): Participants in school-based DOIT programmes demonstrated a more substantial increase in creativity than those participating outside school settings. In-school participants moved from an average of 18.42 in the pre-test to 20.27 in the post-test, showing a Cohen's d of 0.24. The extracurricular group, however, displayed minimal gains, potentially reflecting a ceiling effect, as these students had higher baseline creativity scores. The initial high scores could be due to

self-selection, as children with a pre-existing interest in creative activities are more likely to join non-mandatory, extracurricular programs (Wainer, 2000).

This setting-specific impact aligns with studies indicating that creativity can be influenced by the learning environment and perceived peer support (Harkins, 2001). The structured nature of school programmes, where creativity tasks are embedded within a familiar learning environment, may create conditions conducive to creativity gains. In contrast, the extracurricular group's performance plateau suggests that a highly creative baseline limits measurable improvements, especially in short-term interventions.

Analysis by Setting and Demographics: The data also revealed that the DOIT programme was particularly effective in enhancing creativity when tailored to the specific needs and dynamics of participants. In older students, especially females in school-based programs, the structured, hands-on activities led to measurable increases in creative thinking and originality. This is consistent with past findings that structured environments can foster creative expression by providing both the tools and social encouragement necessary for creativity, especially in demographic groups that may feel less inclined toward expressive, hands-on tasks (Hwang, 2017).

In contrast, participants in extracurricular settings, despite initially higher creativity levels, displayed less substantial growth, which could reflect a “ceiling effect,” a common phenomenon where participants at the top end of a measurement scale have limited room for improvement (Harkins, 2001). Therefore, this pattern reinforces the importance of integrating creativity-fostering interventions within school settings, where they can reach a broader demographic and achieve significant improvements.

4.2 Key Findings in Self-Efficacy Development

The analysis of self-efficacy results shows a statistically significant increase in overall self-efficacy scores from the pre-test to the post-test, with an average improvement of 0.56 points. This shift indicates that the DOIT programme positively impacted participants' confidence and self-belief, crucial qualities for entrepreneurial and problem-solving mindsets. When examining demographic and contextual differences in self-efficacy development, several insights emerged:

Age Differences: The younger age group (6–10 years) demonstrated a higher baseline self-efficacy score in the pre-test compared to older participants, aligning with studies

that suggest younger children often have more optimistic views of their capabilities (Pajares & Urdan, 2006). Interestingly, while both age groups showed score increases, the older age group (11–16 years) saw a more notable gain in self-efficacy from pre-test (54.77) to post-test (55.25), with a statistically significant effect size (Cohen's $d = 0.07$). The younger group's self-efficacy scores also improved, albeit less dramatically, supporting findings that early self-efficacy perceptions can remain stable but also benefit from reinforcement through hands-on, success-driven activities.

Gender Differences: The self-efficacy data revealed slight variations in how males and females responded to the DOIT programme. Initially, boys had a slightly higher average score in the pre-test (55.44) compared to girls (54.50). While both groups showed increased self-efficacy post-programme, the gain for boys (0.66 points, $p < 0.01$) was more significant than for girls (0.41 points, $p < 0.08$). This could indicate that the collaborative, maker-centred tasks resonated more strongly with boys in terms of self-perceived competence in problem-solving, which is often emphasised in traditional entrepreneurial education as well. However, girls' scores increased significantly too, underscoring the programme's ability to enhance self-efficacy across genders.

Setting (School vs. Extracurricular): Participants involved in the DOIT programme within a school setting demonstrated a modest increase in self-efficacy (53.79 pre-test to 54.19 post-test). In contrast, those participating in extracurricular, voluntary settings began with a notably higher baseline self-efficacy score (58.24) and showed a more substantial improvement (to 59.26 post-test), with an effect size (Cohen's $d = 0.13$) indicating a significant impact. This pattern might reflect a positive self-selection bias in extracurricular settings, where children with an existing interest or confidence in project-based or maker activities chose to join. As with the creativity results, the high initial score in these participants could suggest that extracurricular programmes draw individuals who are already somewhat self-efficacious, and yet the programme further reinforced this trait.

The DOIT programme's results for creativity and self-efficacy were compared to a quasi-control group of 27 participants who engaged in fewer than the required 15 hours of the programme. This control group completed both pre- and post-tests but

participated only minimally, which allowed a comparison to evaluate if the observed improvements could be attributed to the programme rather than external factors.

For creativity, the experimental group (those completing at least 15 hours) showed a statistically significant increase in TCT-DP scores from pre-test to post-test, with an average gain of 1.59 points. In contrast, the control group's creativity scores did not increase significantly ($p = 0.286$), suggesting that the creativity gains in the experimental group were likely due to the programme's interventions. This comparison reinforces that the structured, maker-oriented activities in the DOIT programme contributed meaningfully to creativity development.

In terms of self-efficacy, the experimental group also demonstrated a statistically significant increase in overall scores, whereas the control group's self-efficacy scores remained largely unchanged ($p = 0.724$). This pattern indicates that the DOIT programme's activities positively influenced participants' confidence and problem-solving capabilities, supporting the effectiveness of the programme in bolstering self-efficacy.

The lack of significant score changes in the control group supports the conclusion that the DOIT programme's effects on creativity and self-efficacy were not due to external influences or the mere passage of time. Instead, these results suggest that the hands-on, collaborative, and problem-solving activities intrinsic to the programme were instrumental in driving measurable improvements in these entrepreneurial competencies.

5. DISCUSSION AND CONCLUSION

While the DOIT programme refers to entrepreneurial education, many of the programme elements have STEAM focus and, as the mapping exercise showed, the STEAM criteria match the DOIT programme to a high extent.

The results confirm that the DOIT programme as an example of effective STEAM education has a statistically significant effect on participants' creativity development, with varying outcomes across age, gender, and programme setting. The findings suggest that embedding maker education within formal school contexts may maximise creative growth, particularly among older children and female students, who showed the most

substantial gains. These insights point to the potential for maker education not only to stimulate creativity but also to empower students by nurturing an environment that encourages risk-taking, unconventional thinking, and collaborative problem-solving, all crucial skills for STEAM careers.

These self-efficacy results emphasise that the DOIT programme's combination of maker and entrepreneurial education successfully supports skill development in key self-efficacy areas. By increasing participants' confidence in their capabilities and problem-solving abilities, the programme contributes to foundational entrepreneurial qualities, such as initiative, resilience, and adaptability. Interestingly, the lack of significant improvement in peer-related self-efficacy suggests an area for future programme enhancement. More explicitly collaborative or feedback-oriented activities could help bolster peer confidence, potentially leading to more robust improvements in this facet of self-efficacy.

5.1 Limitation of the study

While the DOIT programme provides valuable insights into the potential of STEAM education, several limitations should be considered. First, the study used a quasi-experimental design without a control group in the stricter sense due to logistical constraints, limiting the ability to attribute all observed effects exclusively to the programme. Although a quasi-control group was included, further randomised controlled studies could strengthen the causal claims. Additionally, the study relied partly on self-reported measures, which may introduce bias, particularly in assessing self-efficacy. The short duration of the intervention also limits insights into long-term impacts on creativity and self-efficacy, calling for longitudinal studies to evaluate sustained effects over time. Finally, while the DOIT programme spanned multiple countries, variations in implementation across different educational and cultural contexts could affect comparability and generalisability.

The DOIT programme's findings on creativity and self-efficacy growth underscore the critical role of integrated STEAM education in cultivating skills vital for both personal and societal development. This section discusses the implications of these findings for STEAM education policy, especially considering the transformative social innovation potential of STEAM for fostering inclusive and innovative learning environments.

5.2 Rethinking STEAM Integration for Broader Educational Impact

The DOIT programme's impact on creativity and self-efficacy highlights STEAM's potential to bridge the gap between technical and soft skills, essential for addressing today's complex societal issues. The significant improvements in creativity and problem-solving among participants reinforce the importance of arts integration in STEM, underscoring the need for STEAM approaches that go beyond simply making STEM subjects more appealing. For policy, this suggests the necessity of framing STEAM not merely as a strategy to attract diverse students but as a core approach to develop well-rounded, adaptable thinkers capable of innovative and ethical decision-making.

5.3 Fostering Equity and Inclusion in STEAM Education

The results show that structured, school-based STEAM initiatives, like those in the DOIT programme, were particularly effective in supporting the creativity and self-efficacy of traditionally underrepresented groups, including female students. This finding aligns with studies that emphasise the importance of inclusive pedagogies and diverse role models within STEAM fields (e.g. Makarova et al., 2019). Policy initiatives should thus prioritise equitable access to STEAM education, ensuring resources and support for schools and educators to embed arts-driven creativity within STEM, especially in under-resourced or socio-economically challenged regions.

5.4 Strengthening Teacher Support for STEAM Implementation

To effectively integrate STEAM practices, educators need robust training and ongoing support. Policies should focus on developing teacher training programmes that emphasise interdisciplinary teaching methods and STEAM-focused professional development. The DOIT programme's structured, hands-on learning modules highlight the effectiveness of programmes that guide teachers in using active, student-centred learning strategies. Moreover, encouraging educators to view arts and creative approaches not as supplementary but as essential for fostering creativity in scientific and technical disciplines can amplify the benefits of STEAM for diverse learners.

5.5 Long-Term STEAM Policy Commitments

Sustainable STEAM initiatives require consistent policy backing and funding. While projects like DOIT have demonstrated impact, a broader policy commitment is essential to ensure that such programmes can be scaled and sustained. National and regional

educational policies should create frameworks that support STEAM education long-term, integrating it into core curricula rather than positioning it as an extracurricular or experimental approach. Additionally, supporting research and data collection on STEAM outcomes can help to build the evidence base needed to refine and advocate for STEAM policy.

5.6 Promoting Real-World Connection and Social Innovation in STEAM

By encouraging students to engage with real-world issues, STEAM education can foster social innovation skills and empower students to become proactive, engaged citizens. The DOIT programme's focus on addressing sustainable development goals demonstrates the value of connecting STEAM education to global issues such as climate change, public health, and social equity. Policies should incentivise STEAM curricula that incorporate these elements, emphasising problem-based learning and student-led projects that are closely linked to real-world contexts.

5.7 Further research

To build on the findings of the DOIT programme, future research should focus on larger-scale studies with controlled designs that compare STEAM education outcomes across diverse educational settings and demographic groups. Longitudinal studies tracking students' development over time would be valuable for assessing the sustained impact of STEAM interventions on creativity, problem-solving, and self-efficacy. Further research could also explore specific elements of the "A" in STEAM, identifying which aspects of arts integration as defined in Road-STEAMer's criteria for STEAM most effectively foster inclusive learning and skill development. Additionally, studies that examine the broader societal impacts of STEAM education, particularly in preparing students for future digital and socio-economic challenges, could inform policy to ensure that STEAM approaches meet both educational and societal needs comprehensively.

5.8 Conclusion

The DOIT programme serves as a strong example of how structured, arts-integrated STEM education can yield positive outcomes in creativity and self-efficacy. However, broader adoption of such STEAM initiatives across educational systems will require targeted policy changes, including dedicated funding, equitable access, and teacher support. As policymakers aim to foster a future-ready workforce, STEAM should be

central to strategies aimed at preparing students not only for evolving job markets but also for active and informed citizenship.

ACKNOWLEDGEMENTS / FUNDING

The Road-STEAMer project has received funding from the European Union's Horizon Europe programme under grant agreement No 101058405, coordinated by the Lisbon Council, and implemented with the following partners: Association Européenne des Expositions Scientifiques, Techniques et Industrielles (ECSITE), Copernicus Science Centre (CSC), Junior Academy of Sciences of Ukraine (JAS), Association TRACES Théories et Réflexions sur l'Apprendre, la Communication et l'Éducation Scientifiques (TR), Science View (SV), Ellinogermaniki Agogi (EA), Engineering - Ingegneria Informatica (ENG), European School Heads Association (ESHA), Panteion University (PAN), Politecnico di Milano (PO), University of Malta (UM), Centre for Social Innovation (ZSI), University of Exeter (UoE).

DOIT has received funding from the European Union's Horizon 2020 research and innovation programme under grant agreement No 770063. The DOIT programme was piloted in ten different European countries with the following practice partner organisations involved: Salzburg Research- overall coordinators of the project (SRFG), Stichting Waag Society (WAAG), Lappeenranta University of Technology (LUT), Mediale Pfade - Verein für Medienbildung e.V. (MEPF), eduCentrum (eduC), ZAVOD Kersnikova (ZAK), Polyhedra d.o.o. (POLY), Capital of Children A/S (CoC), University of Zagreb (UZAF), Institut d'Arquitectura Avançada de Catalunya (IAAC) (FabLab Barcelona), and Pædagoguddannelsen i Kolding (UC SYD).

6. REFERENCES

- Archer, L., DeWitt, J., Osborne, J., Dillon, J., Willis, B., & Wong, B. (2012). Science Aspirations, Capital, and Family Habitus: How Families Shape Children's Engagement and Identification with Science. *American Educational Research Journal*, 49(5), 881-908. <https://doi.org/10.3102/0002831211433290>
- Avelino, F., & Wittmayer, J. (2018). Transformative social innovation and its multi-actor nature. *Atlas of Social Innovation—New Practices for a Better Future*, J. Howaldt, C.

- Kaletka, A. Schröder, and M. Zirngiebl, Eds. *Dortmund: Sozialforschungsstelle, TU Dortmund University*, 47-50. <https://doi.org/10.14512/9783962386887>
- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., & Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The entrepreneurship competence framework. Luxembourg: Publication Office of the European Union*, 10, 593884. <https://doi.org/10.2791/160811>
- Bauman, A., & Nutbeam, D. (2013). *Evaluation in a nutshell: a practical guide to the evaluation of health promotion programs*. McGraw-hill. Australia. <https://doi.org/10.1002/j.2201-1617.2007.tb00733.x>
- Betancur, L., Votruba-Drzal, E., & Schunn, C. (2018). Socioeconomic gaps in science achievement. *International Journal of STEM Education*, 5, 1-25. <https://doi.org/10.1186/s40594-018-0132-5>
- Chan, D. W., & Zhao, Y. (2010). The relationship between drawing skill and artistic creativity: do age and artistic involvement make a difference? *Creativity Research Journal*, 22(1), 27-36. <http://dx.doi.org/10.1080/10400410903579528>
- Chappell, K., & Hetherington, L. (2023). ROAD-STEAMER Deliverable 4.1 Research Framework. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10634931>
- Chappel, K., Hetherington, L., Juillard, S., Duca, E. & Aguirre, C. (in 2nd review). A framework for effective STEAM education: Pedagogy for responding to wicked problems. *International Journal of Education Research Open*. STEAM special issue.
- Claxton, A. F., Pannells, T. C., & Rhoads, P. A. (2005). Developmental trends in the creativity of school-age children. *Creativity Research Journal*, 17(4), 327-335. http://dx.doi.org/10.1207/s15326934crj1704_4
- Colucci-Gray, L., & Burnard, P. (2019). (Re-) Configuring STEAM in Future-Making Education. In *Why science and art creativities matter* (pp. 1-13). Brill. (<https://brill.com/display/book/9789004421585/BP000009.xml>)
- Cuban, L. (2013). *Inside the black box of classroom practice: Change without reform in American education*. Harvard Education Press. <https://doi.org/10.5860/choice.51-2206>
- Díaz-García, C., González-Moreno, A., & Jose Sáez-Martínez, F. (2013). Gender diversity within R&D teams: Its impact on radicalness of innovation. *Innovation*, 15(2), 149-160. <https://doi.org/10.5172/impp.2013.15.2.149>

- DigitalEurope (2024), THE EU'S CRITICAL TECH GAP. Rethinking Economic Security to put Europe back on the map, July 2024 https://cdn.digitaleurope.org/uploads/2024/07/DIGITALEUROPE-CRITICAL-TECHNOLOGIES-REPORT-FINAL_JULY_WEB.pdf
- Deusinger, I. M. (1986). *Die Frankfurter Selbstkonzeptskalen: (FSKN)*. Hogrefe, Verlag für Psychologie.
- European Commission (2020), COM(2020) 624 final, Communication From the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and The Committee of the Regions, Digital Education Action Plan 2021-2027 *Resetting education and training for the digital age* (https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/deap-factsheet-sept2020_en.pdf)
- European Commission: Joint Research Centre, Di Pietro, G., Biagi, F., & Castaño Muñoz, J. (2020). *Mismatch between demand and supply among higher education graduates in the EU*, Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/003134>
- Eurydice. (2016). *Entrepreneurship Education at School in Europe: Eurydice Report*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/301610>
- Falk, J. H., Staus, N., Dierking, L. D., Penuel, W., Wyld, J., & Bailey, D. (2016). Understanding youth STEM interest pathways within a single community: The Synergies project. *International Journal of Science Education, Part B*, 6(4), 369-384. <https://doi.org/10.1080/21548455.2015.1093670>
- Fullan, M. (2015). *The new meaning of educational change (5th ed.)*. Teachers college press. ISBN-10.0807756806, ISBN-13. 978-0807756805
- Geser, G., Hollauf, E. M., Hornung-Prähauser, V., Schön, S., & Vloet, F. (2019). Makerspaces as social innovation and entrepreneurship learning environments: The DOIT learning program. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 10(2), 60-71. <https://doi.org/10.2478/dcse-2019-0018>
- Giammarco, M., Higham, S., & McKean, M. (2020). The future is social and emotional: Evolving skills needs in the 21st century. In *The Conference Board of Canada*.
- Gorard, S., & See, B. H. (2009). The impact of socio-economic status on participation and attainment in science. *Studies in Science Education*, 45(1), 93-129. <https://doi.org/10.1080/03057260802681821>

- Greb, K., Faust, G., & Lipowsky, F. (2007). Projekt PERLE: Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 2(1), 100-104.
- Harkins, S. G. (Ed.). (2001). *Multiple perspectives on the effects of evaluation on performance: Toward an integration*. Springer Science & Business Media. <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4615-0801-4>
- Hwang, JP. (2017). Maker Movement Influence on Students' Learning Motivation and Learning Achievement – A Learning Style Perspective. In: Huang, T.C., Lau, R., Huang, Y.M., Spaniol, M., Yuen, C.H. (eds) *Emerging Technologies for Education*. SETE 2017. Lecture Notes in Computer Science(), vol 10676. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-71084-6_53
- Juillard, S., & Aguirre Rios, C. (2023). Road-STEAMer Mapping of existing STEAM practices (deliverable 4.2). Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14041462>
- Karwowski, M., & Soszynski, M. (2008). How to develop creative imagination?: Assumptions, aims and effectiveness of Role Play Training in Creativity (RPTC). *Thinking Skills and Creativity*, 3(2), 163-171. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2008.07.001>
- Krampen, G. (1991). FKK Fragebogen zu Kompetenz und Kontrollüberzeugungen. Göttingen. Hogrefe.
- Levine, G., & Parkinson, S. (2014). *Experimental methods in psychology*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315806600>
- Makarova, E., Aeschlimann, B., & Herzog, W. (2019). The gender gap in STEM fields: The impact of the gender stereotype of math and science on secondary students' career aspirations. In *Frontiers in Education* (Vol. 4, p. 60). Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00060>
- Maksić, S., & Tenjović, L. (2008). Temporal stability of scores on Urban-Jellen test for creative Thinking in Childhood. *From giftedness to successful intelligence. Proceedings of 11th Conference of European Council for High Ability (ECHA), Prague*, 24-32.
- Mellor, D., & Moore, K. A. (2014). The use of Likert scales with children. *Journal of pediatric psychology*, 39(3), 369-379. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/ist079>

- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Anderman, L. H., Anderman, E., & Roeser, R. (1998). *Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)* [Database record]. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t19870-000>
- OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.
- OECD (2024), *PISA 2022 Results (Volume III): Creative Minds, Creative Schools*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/765ee8c2-en>.
<https://doi.org/10.1080/21548455.2015.1093670>
- Pajares, F. & Urdan, T. C. (Eds.). (2006). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. IAP - Information Age Pub. ISBN: 9781593113674
- Pel, B., Haxeltine, A., Avelino, F., Dumitru, A., Kemp, R., Bauler, T., Kunze, I., Dorland, J., Wittmayer, J., & Sjøgaard Jørgensen M. (2020). Towards a theory of transformative social innovation: A relational framework and 12 propositions, *Research Policy*, Volume 49, Issue 8, 2020, 104080, ISSN 0048-7333, <https://doi.org/10.1016/j.respol.2020.104080>.
- Penprase, B.E. (2018). The Fourth Industrial Revolution and Higher Education. In: Gleason, N. (eds) *Higher Education in the Era of the Fourth Industrial Revolution*. Palgrave Macmillan, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-0194-0_9
- Perales, F. J., & Aróstegui, J. L. (2021). The STEAM approach: Implementation and educational, social, and economic consequences. *Arts Education Policy Review*, 0(0), 1–9. <https://doi.org/10.1080/10632913.2021.1974997>
- Pirrie, A. (2019). Where Science Ends, Art Begins?: Critical Perspectives on the Development of STEAM in the New Climatic Regime. In: *Why science and art creativities matter* (pp. 19-34). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004421585_003
- Rosa, W. (2017). Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development. In: *A New Era in Global Health*. Springer Publishing Company. <https://doi.org/10.1891/9780826190123.ap02>
- Seebacher, L. M., Vana, I., Voigt, C., & Tschank, J. (2021). Is Science for Everyone? Exploring Intersectional Inequalities in Connecting With Science. *Frontiers in Education*, Vol. 6. Frontiers Media SA. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2021.673850>

- Seitz, W. & Rausche, A. (2004): Persönlichkeitsfragebogen für Kinder zwischen 9 und 14 Jahren: PFK 9 – 14. Hogrefe. Ref-ID:55770; P-ID:55769.
- Snow, C. E. & Dibner, K. A. (Eds.). (2016). Science literacy: Concepts, contexts, and consequences. National Academies of Science, Engineering, and Medicine. <https://doi.org/10.17226/23595>
- Unterfrauner, E., Fabian, C. M., Yeomans, L., Voulgari, I., Sotiriou, M., Sotiropoulos, D., Cherouvis, S., Koulouris, P., & Bresciani, S. (2024). STEAM context, concepts and conditions: Socio-economic context and relevant needs (Deliverable 2.1, v.2) (Version 2). Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14000682>
- Urban, K. K. & Jellen, H. G. (2010). Test zum Schöpferischen Denken – Zeichnerisch: (TSD-Z). Pearson Assessment & Information GmbH. Ref-ID:20503; P-ID:19131.
- Von der Leyen, U. (2024). EUROPE'S CHOICE - Political Guidelines For The Next European Commission 2024–2029. Straßbourg.
- Wainer, H. (Ed.). (2000). Drawing Inferences From Self-selected Samples (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203774786>
- Weiner, I. B., Graham, J. R., & Naglieri, J. A. (2012). *Handbook of psychology, assessment psychology* (Vol. 10). John Wiley & Sons. ISBN: 978-0-470-89127-8
- Westley, F., & Antadze, N. (2010). Making a difference: Strategies for scaling social innovation for greater impact. In: *The Innovation Journal: The Public Sector Innovation Journal*, 15(2), Article 2.
- Whittaker, J.A., & Montgomery, B.L. (2022). Advancing a cultural change agenda in higher education: issues and values related to reimagining academic leadership. *Discov Sustain* 3, 10. <https://doi.org/10.1007/s43621-022-00079-6>
- Yeomans, L., Chappell, K., Hetherington, L., Bresciani, S., Unterfrauner, E., Fabian, C. M., & Koulouris, P. (2023). Road-STEAMer conceptual framework (deliverable 2.2). Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14041556>
- Yeomans, L., Chappell, K., Hetherington, L., Bresciani, S., Unterfrauner, E., Fabian, C. M. & Koulouris, P. (under review). Practice or Praxis? A theoretical classification system for STEAM education. *Education Sciences*. STEAM special issue

ANNEX

Name _____
 Date _____
 Workshop _____
 Location _____



Entrepreneurial skills
for young social innovators
in an open digital world

Please read each question carefully and indicate what applies to you.

	Question	not at all	rather no	undecided	rather yes	yes totally
		--	-	0	+	++
1	Are you afraid of doing things you have never done before?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Are you as clever as other girls and boys?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Can you do most things without the help of others?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Do you know which things you can do well?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	Can you do a task even if it is hard?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	Can you do as much as other girls and boys?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	Do other children know more than you?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	Can you do most things as long as you do not give up?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	Are you afraid of doing tricky things?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	Do you often succeed better than others?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	Can you figure out new things even if they are very tricky?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	Do you prefer trying new things to things you are used to?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13	Can you learn new things that are shown to you?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14	Do other girls and boys often have better ideas than you?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15	Do you prefer not to learn many new things?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

THANK YOU!!!

Lo intransitivo de la educación¹

The intransitive of education

ROLF ARNOLD²

Technische Universität Kaiserslautern (Alemania)

arnold@sowi.uni-kl.de

ORCID ID:0000-0001-9662-4528

Resumen: El pensamiento sistémico es un pensamiento holístico. Rompe con los supuestos mecanicistas y lineales según los cuales todo fenómeno (por ejemplo, una anomalía del comportamiento) puede remontarse a uno o varios factores condicionales que somos capaces de reconocer de manera prosaica. En cambio, el pensamiento sistémico parte de una epistemología que aborda a fondo la cuestión de cómo las y los observadores construyen realidades y las dan por sentadas como *la* única realidad que es igual para todos, una educación rutinaria que les ciega cada vez más ante lo que está a punto de surgir. El conocimiento y la experiencia altamente cultivada pueden perjudicar la resonancia con la otra parte porque socializan a los profesionales responsables (personal docente, de orientación, directivo, etc.) en la ilusión de una sabiduría separada que pierde las conexiones. El acompañamiento de los procesos de transformación –ya sean de enseñanza-aprendizaje o de dirección– requiere expertos en no-saber (cf. Arnold 2019) si se quiere apoyar efectos verdaderamente profundos y sostenibles a nivel de resultados. En el corazón del profesionalismo que se incluye a sí mismo se encuentra, por tanto, una actitud específica que se apoya en los valores y criterios de una visión humanista del ser humano y una relación dialógica, por un lado, y una reflexión que se autoincluye a sí misma y un enfoque prosaico de la eficacia, por otro.

¹ Traducción: Francesc J. Hernández.

² Rolf Arnold es catedrático emérito en la Universidad de Kaiserslautern. Este texto fue publicado como artículo en *Zeitschrift Pädagogik* 7-8 (2023) 80 ss., con el título «La indisponibilidad de la educación». Posteriormente fue incluido como capítulo 1 del libro de Rolf Arnold *Pedagogía intransitiva* (Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2024), con el título «Lo intransitivo en la educación», que es la versión que se traduce aquí. Hay que aclarar que traducimos por *educación* el término alemán *Bilgung*, que tiene un campo semántico amplio, que se puede entender como *formación* y no se reduce a la enseñanza escolar o a la enseñanza formal. Todas las notas son del traductor.

Palabras clave: Sociología de la educación, formación docente, transformación educativa, identidad profesional docente.

Abstract: Systems thinking is holistic thinking. It breaks with mechanistic and linear assumptions according to which every phenomenon (e.g., a behavioral anomaly) can be traced back to one or more conditional factors that we are able to recognize in a prosaic way. In contrast, systems thinking starts from an epistemology that thoroughly addresses the question of how observers construct realities and take them for granted as the only reality that is the same for everyone, a rote education that increasingly blinds them to what is about to emerge. Highly cultivated knowledge and experience can impair resonance with the other party because they socialize the responsible professionals (teaching staff, guidance, management, etc.) into the illusion of a separate wisdom that misses the connections. Accompanying transformation processes - be they teaching-learning or managerial - requires experts in non-knowledge (cf. Arnold 2019) if they are to support truly profound and sustainable effects at the outcome level. At the heart of self-inclusive professionalism is thus a specific attitude that relies on the values and criteria of a humanistic view of the human being and a dialogical relationship, on the one hand, and a self-inclusive reflection and a prosaic approach to effectiveness, on the other.

Keywords: Sociology of education, teacher training, educational transformation, teacher professional identity.

1. INTRODUCCIÓN

El pensamiento sistémico es un pensamiento holístico. Rompe con los supuestos mecanicistas y lineales según los cuales todo fenómeno (por ejemplo, una anomalía del comportamiento) puede remontarse a uno o varios factores condicionales que somos capaces de reconocer de manera prosaica. En cambio, el pensamiento sistémico parte de una epistemología que aborda a fondo la cuestión de cómo las y los observadores construyen realidades y las dan por sentadas como *la* única realidad que es igual para todos, una educación rutinaria que les ciega cada vez más ante lo que está a punto de surgir. Los profesionales sistémicos son conscientes de la necesidad de:

- Autorreflexión (lema: «¿Desde cuándo tengo esto?», es decir, centrarse en esta forma y ver e interpretar las cosas),
- Diversidad de perspectivas (lema, en el sentido Wittgenstein: «¡Que a mí me lo parezca no significa que sea así!»³),
- Reinterpretación (lema: «Podría ser completamente diferente, ¡y probablemente lo sea!») y
- Actuar en modo de indisponibilidad (véase Rosa 2019)⁴.

Los sistémicos también se centran en las interdependencias, las interacciones, la indisponibilidad de efectos pedagógicos y la inevitabilidad de efectos secundarios no deseados.

2. EL CONOCIMIENTO DEL CONOCIMIENTO

Una actitud sistémica se basa en la conciencia de que las personas no *aprehendemos* la realidad, sino que la *aprehen-damos*⁵ –una palabra creada por el hipnosistemista Gunther Schmidt (cf. Schmidt 2007), con la que marca la reciente toma de conciencia de que toda impresión (por ejemplo, de las y los profesores) no es un reflejo de una realidad que existe de esta y no de otra manera, sino simplemente la interpretación de una observadora o de un observador. Esta interpretación no proporciona un acceso directo a la realidad, sino que simplemente documenta cómo preferimos construir nuestra realidad. Toda interpretación procede de nuestras propias experiencias e imágenes⁶ interiores, que por lo general ya estaban presentes en nosotros antes de que se nos revelara el acontecimiento en cuestión. Su interpretación es esencialmente un recuerdo, es decir, mientras creemos percibir prosaicamente un acontecimiento externo, nuestras propias experiencias y sentimientos

³ Arnold cita un aforismo de *Sobre la certeza* de L. Wittgenstein: «El hecho de que así me lo parezca a mí –o a todo el mundo– no significa que sea así» (§ 2).

⁴ Arnold se refiere aquí a las teorías de Harmut Rosa, como él mismo influido por Erich Fromm. Rosa identifica la *aceleración* y la *alienación* como las características del capitalismo avanzado. Pero frente a la ubicuidad de la alienación, las personas son capaces de establecer relaciones de *resonancia*. Sin embargo, las relaciones de *resonancia* no son completamente planificables, por lo que se acompañan de un momento de *indisponibilidad*.

⁵ Aquí hay un juego de palabras difícilmente traducible. Arnold dice que no *percibimos* la realidad. En alemán, *percibir* es *wahrnehmen*, que significa literalmente *tomar la verdad*. Después, el autor considera el neologismo *wahrgeben*, que significa literalmente lo contrario: *dar la verdad*. Hemos trasladado este juego como *aprehendemos* y *aprehen-damos*.

⁶ En alemán hay un nexo entre educación o *formación* (*Bildung*) e *imágenes* (*Bilder*). Por ello, esta frase se tiene que entender en el sentido de nuestra formación anterior.

contaminan nuestra observación, de modo que surge en nuestro interior un enjuiciamiento de la situación que suele tener poco que ver con ella, pero mucho que ver con nosotros mismos. Esta *lógica* de lo que *aprehendamos* –que recientemente ha sido confirmada muchas veces por la investigación cerebral– ya se expresaba en el Talmud con la expresión: «¡No vemos el mundo como es, sino como somos!»⁷.

Esta base epistemológica y de teoría de la observación⁸ tiene consecuencias fundamentales para el acompañamiento del aprendizaje y del cambio⁹. Los sistémicos desconfían de los términos originarios de la psicología, de la pedagogía, etc., ya que éstos trazan a menudo una visión diagnóstica –la mayoría de las veces orientada al déficit– (ejemplo: «resistencia al aprendizaje»), que define a la otra persona y sólo le permite aparecer tal y como aparece a la luz de este diagnóstico. Ni siquiera los educadores se libran aún de la imagen del «homo escolasticus», la persona a la que hay que enseñar. Los educadores sistémicos son conscientes de la fuerza de la profecía autocumplida en esta situación y son capaces de utilizar profesionalmente la lógica autocumplida en su apoyo: Los educadores sistémicos crean las condiciones necesarias para que las personas que aprenden y su potencial se hagan visibles en primer lugar, ya que observan a las personas que aprenden de una forma fundamentalmente orientada al potencial y reconocen el potencial incluso cuando en un principio parece que no lo tienen. Los profesores, gestores y orientadores dejan cada vez más atrás sus juicios en el lenguaje de los problemas y aprenden el lenguaje de las soluciones. Esto no sólo les permite pensar de un modo nuevo, sino también acompañar a sus homólogos hacia nuevas –e inesperadas– formas de maduración de competencias y autoexpresión que refuerzan su potencial.

⁷ No hemos localizado el pasaje, aunque la atribución es frecuente. También se atribuye a Anaïs Nin.

⁸ O también: teoría del conocimiento y de la observación. La teoría sistémica pone en crisis la consideración cartesiana de un sujeto que observa el objeto de manera independiente y abarcadora.

⁹ Resulta central en la obra de Arnold esta noción de *acompañamiento*. Si, siguiendo las premisas constructivistas y sistémicas, el aprendizaje no es un epifenómeno de la enseñanza, la tarea pedagógica (en sentido amplio: desde la docencia hasta la acción psicoterapéutica) es una tarea de acompañamiento.

Ejemplo: El estudiante difícil: el ejercicio de la tarjeta verde

Si se plantea a las y los profesores la pregunta «¿Quién de vosotros no tiene un alumno difícil?», se suele obtener un silencio atónito. Todos tienen un alumno con el que les cuesta lidiar. Si se les pide que escriban en tarjetas rojas todo lo que les molesta de ese alumno, pueden anotar numerosos puntos sin dudarlos. Tras recoger y guardar en el bolsillo estas tarjetas y pedir a los profesores que «escriban todo lo que valoran de estos alumnos, en lo que reconocen su especial profundidad y creatividad», al principio se encuentran con el silencio y miradas perplejas. «Sí, ¿qué tengo que escribir? No tengo ni idea», es una de las reacciones más comunes. Tras animarles y darles permiso para hacer suposiciones o inventar aspectos a valorar, los profesores empiezan a rellenar algunas de las tarjetas verdes. Siguen trabajando con ellas mientras hacen desaparecer las tarjetas rojas. A veces esto se nota y alguien pregunta: «¿Y las tarjetas rojas?», a lo que el moderador pregunta: «¿Qué tarjetas rojas?», subrayando así que el desarrollo potencial es posible cambiando la propia visión de la otra persona. Para reforzar este entendimiento, las tarjetas verdes también pueden utilizarse para hacer gafas, que los profesores participantes llevan puestas durante el resto del seminario.

3. PROFESIONALIDAD AUTOINCLUSIVA

El personal docente y de dirección que se esfuerzan por desarrollar una actitud sistémica ha comprendido que los sistemas que tienen enfrente (empleados, equipos, organizaciones y sociedades), en última instancia, «determinan por sí mismos lo que permiten que les impresione», como dijo el teórico de sistemas Helmut Willke (cf. Willke 1987). Estos profesionales precavidos han aprendido a enfrentarse a la indisponibilidad de los procesos de desarrollo y cambio de una forma distinta a la de un planteamiento decidido, una definición de objetivos clara y un estrecho seguimiento. Actúan sabiendo que, aunque se les considera responsables del éxito de su liderazgo (en la gestión o en la enseñanza), no pueden forzar ni garantizar dicho éxito. El hecho de que las personas que aprenden no aprendan aunque la enseñanza sea puesta en escena con habilidad no sorprende más al personal docente y de dirección sistémico que la observación de que las personas aprenden de forma sostenible

aunque no se les haya enseñado. Tampoco les inquietan los resultados de las investigaciones que afirman que los adultos han adquirido el 80% o más de las competencias que poseen fuera e independientemente de las instituciones educativas (por ejemplo, Livingston 2001). Más bien confirman la posición sistémica de que todo cambio es un autocambio. Por tanto, como personal docente o de dirección, uno sólo puede observar atentamente cómo los respectivos sistemas manejan su autoorganización para conformar entornos de aprendizaje adecuados y acompañar los procesos de apropiación adaptativa de forma apreciativa y orientada al potencial.

Esta actitud también implica una ruptura paradigmática, de una teoría didáctica y de liderazgo predominantemente orientada a los inputs a otra orientada a los outputs. Mientras que casi todos los modelos didácticos y de liderazgo se centran en la optimización y preparación del input didáctico y, por ejemplo, generaciones de profesores se han profesionalizado según la concepción de análisis didáctico y planificación de la enseñanza, los conceptos de aprendizaje autoorganizado se centran más en el resultado (las competencias reales) y en la individualidad del movimiento de adquisición de las y los alumnos. Su calidad no depende de la calidad de la enseñanza, sino de la calidad del aprendizaje. No es posible «forzar» el resultado de estos sistemas contrarios, pero sí reforzar las competencias de autoaprendizaje de las personas que aprenden, sabiendo que el ser humano es un animal que aprende. La capacidad de aprender es su ventaja comparativa (en comparación con otras especies): El ser humano es capaz de aprender, pero no enseñable.

Lo mismo ocurre con personal docente y de dirección: No se puede cambiar a otras personas, ya que el cambio es siempre un autoaprendizaje. Sin embargo, sí se pueden cambiar los puntos de vista y los patrones de interpretación *propios*, que nos permiten creer que las intervenciones eficaces y la mediación son posibles y tienen un efecto duradero.

Ejemplo: La cultura epistémica de empresa

Algunas empresas están empezando a ayudar a su personal directivo a reconocer los mecanismos de lo que ellos *aprehenden* –o más bien de lo que *aprehen-dan*– y a ejercitar un dejar de construir lo que les parece¹⁰ con la ayuda de sus propios recuerdos, para prescindir de ellos en favor de un «pensamiento fresco», como lo llaman los investigadores del liderazgo del MIT. En esencia, estas empresas epistémicas consisten en ser dirigidas por personal directivo que sigue él mismo una lógica disruptiva en sus pensamientos, sentimientos y acciones. Esto significa que el personal tienen práctica en no ver siempre lo viejo en lo nuevo ni querer desarrollar el futuro con los medios del pasado (cf. Arnold 2023). Muchos hundimientos de empresas en las últimas décadas (p. ej. Kodak, Nokia, Pfaff) también pueden atribuirse a estos intentos impotentes de los responsables por comprender adecuadamente las nuevas necesidades y desarrollos con los patrones de interpretación del pasado y, por tanto, desaprovecharlos.

Los profesionales sistémicos (personal docente, directivo, de orientación) se enfrentan a sus propias percepciones y a los descubrimientos y descripciones científicas de un modo diferente. Saben que numerosos términos, conceptos y teorías sólo pueden sacar a la luz lo que las personas de la docencia, la dirección o la orientación ya «saben» (o han estudiado), por lo que suelen ser incapaces de penetrar en lo que también podría ser el caso o ya lo es (pregunta: ¿Qué más les da a sus alumnos que un profesor estudiara la obra de Klafki o su jefe en St. Gallen?¹¹) Se esfuerzan por la autorreflexión (lema: «¿Desde cuándo tengo esto?», es decir: este tipo de observación e interpretación) y por evitar el lenguaje problemático en favor de un «lenguaje de solución» (cf. de Shazer 2022), en contacto con aquellos cuyo desarrollo quieren guiar y acompañar. Son conscientes del hecho de que sólo aquello que ya se ha iniciado en el interior (de la persona) y que se ha establecido como posibilidad puede tomar forma y desplegar la fuerza de una solución en el exterior.

Mientras que el debate sobre las competencias ya había desestabilizado

¹⁰ En el sentido de la cita de Wittgenstein anterior.

¹¹ A título de ejemplo, el autor se refiere al pedagogo Wolfgang Klafki (1927-2016) y a la Escuela Superior Pedagógica de Sant Gallen (Suiza).

fundamentalmente al espacio público interesado en la política educativa con el argumento de que el saber no es una competencia (cf. Arnold/Erpenbeck 2014) –aunque las competencias no son posibles sin el saber–, el argumento de la actitud sistémica (cf. Bathelmess 2016) proporciona una mayor desilusión:

El conocimiento y la experiencia altamente cultivada pueden perjudicar la resonancia con la otra parte porque socializan a los profesionales responsables (personal docente, de orientación, directivo, etc.) en la ilusión de un sabiduría separada que pierde las conexiones. El acompañamiento de los procesos de transformación –ya sean de enseñanza-aprendizaje¹² o de dirección– requiere expertos en no-saber (cf. Arnold 2019) si se quiere apoyar efectos verdaderamente profundos y sostenibles a nivel de resultados.

El personal docente y de dirección que, en este sentido, es «consciente» de sus certezas – ¡que las recuerdan! – sabe que sus impresiones no son más que actividades transparentes de su mente y, por tanto, son capaces de nadar contra su propia corriente interior de certeza. Tienen una «metaconciencia», es decir, una «conciencia de la conciencia», que puede liberarles de las determinaciones y limitaciones de un proceso de *aprehen-dar* que surge espontáneamente y aumentar su atención.

Este camino hacia la profesionalidad autónoma sigue una estrategia de cuatro etapas, cada una de las cuales está dedicada a distintas tareas de desarrollo. El movimiento por las cuatro etapas de la estrategia BEST describe un proceso educativo reflexivo. En el transcurso de este proceso se practican formas de autoobservación y autorreflexión, a través de las cuales las personas que aprenden pueden lograr un cambio de actitud hacia sí mismos y hacia el mundo. En dicho proceso de aprendizaje, el personal docente y de dirección adquiere algunas herramientas con las que aprenden a detenerse, volver atrás y reconstruirse nuevamente, pero el efecto decisivo es la competencia para relativizar sus propias certezas y deconstruir verdades conocidas. Cambian su forma de observar las circunstancias, no sólo observándolas (por ejemplo, procesos operativos, situaciones de toma de decisiones, conflictos, etc.), sino también observando cómo las observan. Tras un tiempo de práctica, cada vez se encuentran más en situación de detenerse cuando amenazan con caer en bucles repetitivos en los que

¹² Lógicamente, esta expresión, habitual en la bibliografía, que establece un vínculo entre enseñanza y aprendizaje debe entenderse a la luz de todo lo expuesto.

interpretan el mundo de forma rutinaria y no dejan espacio para otras formas posibles de ver y evaluar las cosas. Se dan cuenta de que, una vez más, están «dirigiendo desde el pasado» (Scharmer 2009) y contribuyendo así a que el futuro siga siendo igual que el pasado.

Tabla. 1. Etapas de la autotransformación (Arnold 2022, p. 81; Arnold 2023, p. 23)

La estrategia BEST de la autotransformación				Descripción (tarea de desarrollo)
			Transformación – o: ejercitar la autotransformación	... esforzarse en un trabajo regular de enfocar y meditar para un anclaje sináptico eficaz y la automatización de las nuevas formas de expresión de lo querido por mí
		Selfdirection [Autodirección] – o: lo querido por mí		... desarrollar una imagen clara de las propias formas de sentir-se y estar-en-el-mundo y ser capaz de imaginar esto en imágenes claras
	Emancipación – o liberación de 2º orden			... ser capaz de desprenderse de los modos adoptados – traídos a uno– de tratar con uno mismo y con los demás y permitir otras posibilidades
Brain [cerebro] – o la pequeña ciencia del cerebro				... llegar a conocer los mecanismos inteligibles y el funcionamiento de nuestras emociones y cognición y aprender de manera clara cómo influyen en nuestras interpretaciones y en nuestras reacciones aquí y ahora

Es precisamente esta transformación continua hacia una percepción del mundo menos determinada por el pasado y la experiencia de lo que trata el desarrollo sistémico del personal docente y directivo. El desarrollo sistémico no se limita a la observación, sino que refuerza la capacidad de observación y la atención plena del personal docente y directivo y le permite dirigir cada vez más desde el estado mental de presencia¹³, con atención plena y en

¹³ El término *presencia* (*Präsenz*) tiene aquí un sentido fuerte, habitual en la filosofía alemana, que no se debe confundir ni con el hecho de que una persona se encuentre en determinado lugar (estar presente), ni con su apariencia (que tenga tal o cual presencia). Obsérvese que *presencia* incorpora la palabra *esencia* y el prefijo *pre-*. También en alemán se usa otro término de etimología no latina, *Anwesen*, que incluye también la noción de

resonancia¹⁴ con las posibilidades actuales de los respectivos sistemas que tienen enfrente.

4. ACTITUD SISTÉMICA

Una actitud sistémica sostenible sólo puede desarrollarse en el contexto de una experiencia que abra la posibilidad de examinar más de cerca los propios motivos y motivaciones para la actividad de la enseñanza, la orientación o el asesoramiento que uno se propone. Sólo cuando los profesionales de la pedagogía se dedican a un autoexamen crítico de sus motivos pueden descubrir también si éstos son útiles y resonantes para la otra persona y en qué medida lo son o no.

Encontrarse con la persona que tenemos enfrente con una actitud de «no saber» expresa una actitud que confía en el sistema de la otra persona para crear por sí mismo y a manera de principios nuevas percepciones y nuevos conocimientos. Al fin y al cabo, una persona profesional de la pedagogía ya no se mueve «en la distancia» y en la «desconfianza» frente a las personas que aprenden, sino que sabe de su propia implicación en una relación cooperativa de enseñanza-aprendizaje¹⁵ y es capaz de moldear esta relación de forma plenamente confiada y dinamizadora.

En el corazón del profesionalismo que se incluye a sí mismo¹⁶ se encuentra, por tanto, una actitud específica que se apoya en los valores y criterios de una visión humanista del ser humano y una relación dialógica, por un lado, y una reflexión que se autoincluyente a sí misma y un enfoque prosaico de la eficacia, por otro.

Las dimensiones nucleares de esa actitud profesional son:

- «Comprendo con qué previsibilidad y transparencia fabrico el conocimiento, la comprensión y la actitud de tomar-algo-por-verdadero»:

Es decir:

- *Tengo la capacidad de comprender cómo la certeza surge en mí / desde mí de*

esencia (Wesen) y un prefijo *an-* que puede indicar dirección. Aquí *presencia* es, por tanto, lo contrario de *ausencia*, es decir, aquello que nos dirige a la cosa misma, y que, por lo tanto, se relaciona con la *atención (Achtsamkeit) plena*, porque caen las certezas y asumimos un *riesgo (Achtung)*.

¹⁴ En el sentido de Harmut Rosa, ya comentado en la nota 3.

¹⁵ Véase la nota 11.

¹⁶ Esta noción de *autoinclusión* también es propia de la tradición sistémica y tiene que ver con la crítica a la separación cartesiana de sujeto y objeto. Véase la nota 7.

manera cognitiva y emocional y me mantengo a mí mismo en resonancia.

- *Noto este anquilosamiento del saber y soy capaz de permanecer en diálogo.*
- *Puedo «quebrar y atravesar»¹⁷ la aparente banalidad de las pautas, repeticiones y experiencias que interfieren en mi interior e implicarme en algo nuevo.*
- «Estoy atento y presente para lo que pueda surgir de nuevo»
 - Es decir:
 - *Oriento mi observación a las diferencias dentro de las personas y entre ellas para reconocer y desencadenar los cambios y transformaciones que se producen en los sistemas y poder abordarlos de forma creativa.*
 - *Me alío con lo inesperado, lo extraño y lo ajeno para aumentar el número de mis propias posibilidades (en el sentido de von Foerster¹⁸).*
 - *Digo adiós a los viejos hábitos y recorro a imágenes energizantes y que crean conectividad*
- «Sé que como individuo soy a la vez especial y típico. Soy el producto de mis mundos de vida, en términos diacrónicos y sincrónicos».

Es decir:

- *Sé que no sé, sino que sólo observo, enjuicio e intento cambiar los pensamientos, sentimientos y acciones de los demás basándome en mis propios conocimientos y habilidades del mundo de vida.*

Un elemento esencial de una actitud profesional visiblemente vivida en este sentido es la capacidad de poder remar hacia atrás una y otra vez, de cuestionar las propias certezas y buscar las razones que se esconden tras las pruebas «demostradas», y también de poner a prueba una y otra vez los «conocimientos reconocidos». También en el caso del personal docente o directivo. Por lo tanto, el «asesoramiento sin prejuicios» también requiere que los profesionales de la pedagogía tengan habilidades de comunicación específicas que deben practicarse y desarrollarse. Por otra parte, en los contextos de socialización de la disciplina

¹⁷ Arnold entrecomilla el verbo alemán *durchbrechen* que incorpora dos significados intraducibles en un único término castellano: *romper (brechen) e ir a través (durch)*, como cuando los deportistas se presentan rompiendo y atravesando pórticos de papel.

¹⁸ Heinz von Foerster (1911-2002), físico y filósofo, pionero de la teoría de sistemas, que planteó el imperativo de que se debía actuar para aumentar el número de las posibilidades.

específica¹⁹, con demasiada frecuencia se trata de saber decisivo («saber lo que es»), de tener razón («saber lo que no puede ser») y de refutar («corregir los errores»), formas de tratar con uno mismo, con el asunto y con los demás cuya sustancia capaz de disolver la confianza y desmotivar la energía con demasiada frecuencia aún no se han penetrado y comprendido realmente.

5.REFERENCIAS

- Arnold, R. (2019). *Nichtwissende Beratung. Von der Intervention zur Übung*. Baltmannsweiler.
- Arnold, R. (2022). *Emotional kompetent agieren. Das eigene Denken, Fühlen und Handeln bewusst verstehen und verändern*. Wiesbaden.
- Arnold, R. (2023). Die persönliche Bildungsverantwortung stärken. Perspektiven einer innenweltorientierten Erwachsenenbildung. *Forum Erwachsenenbildung*, 4, 33-36.
- Arnold, R./Erpenbeck, J. (2014). *Wissen ist keine Kompetenz. Dialoge zur Kompetenzreifung*. Baltmannsweiler.
- Barthelmess, M. (2016). *Die systemische Haltung. Was systemisches Arbeiten im Kern ausmacht*. Gotinga.
- de Shazer, S.: Der Dreh (2022). *Überraschende Wendungen und Lösungen in der Kurzzeittherapie*. 25ª ed. Heidelberg.
- Livingstone, D. W. (2001). *Adults' informal learning: definitions, findings, gaps and future research*. Centre for the Study of Education and Work, OISE/UT.
- Rosa, H. (2019). *Unverfügbarkeit*. 3 ed. Viena/Salzburg.
- Scharmer, C. O. (2009). *Theory U. Leading from the Future as it Emerges. The Social Technology of Presencing*. San Francisco (cit. según la trad. alemana: Heidelberg).
- Schmidt, G. (2007). *Einführung in die hypnosystemische Therapie und Beratung*. Heidelberg.
- Willke, H. (1987). Strategien der Intervention in autonome Systeme. En: D. Baecker et al. (eds.), *Theorie als Passion* (pp. 333-361). Fráncfort d.M.

¹⁹ Se refiere a congresos, seminarios, jornadas, etc., relacionadas con la educación y lo pedagógico.

El doble proceso teleológico y poiético en la formación en creatividad publicitaria

The double teleological and poietic process in the training of advertising creativity

JESÚS BERMEJO-BERROS

Universidad de Valladolid, España

jesus.bermejo@uva.es

ORCID ID: 0000-0002-2830-604X

Resumen: La creatividad publicitaria ha sido conceptualizada como un proceso exclusivamente poiético. Sin embargo, esta investigación aporta evidencia empírica de la necesidad de un doble proceso teleológico y poiético en la invención. Los participantes, estudiantes universitarios de publicidad ($N= 142$), son repartidos en dos grupos, *genérico* y *teleológico*. Durante seis semanas, cada grupo sigue un método formativo diferente en creatividad publicitaria. Antes (pretest) y después (postest) de la fase intermedia de formación, los participantes crean un producto publicitario. Los resultados muestran la influencia del método formativo. Las creaciones finales del grupo genérico son originales, pero no responden a la intencionalidad persuasiva de la campaña. En cambio, las creaciones del grupo teleológico tienen mayor eficacia publicitaria. Esta diferencia se explica porque el grupo genérico sólo utiliza en su actividad inventiva operaciones poiéticas mientras que el teleológico realiza un doble proceso creativo teleológico y poiético. En la fundamentación teórica de la creatividad, este estudio desarrolla la *Teoría Creativa del Doble Texto Articulado* y, en su aplicación, contribuye asimismo a mostrar la necesidad de incluir en la formación universitaria en creatividad publicitaria este doble proceso teleológico y poiético que no había sido indagado hasta ahora.

Palabras clave: creatividad publicitaria, publicidad, formación, invención, poiesis

Abstract: Advertising creativity has been conceptualised as an exclusively poietic process. However, this research provides empirical evidence of the need for a dual teleological and poietic process in invention. The participants, university advertising

students (N= 142), are divided into two groups, *generic* and *teleological*. For six weeks, each group followed a different training method in advertising creativity. Before (pre-test) and after (post-test) the intermediate training phase, the participants create an advertising product. The results show the influence of the formative method. The final creations of the generic group are original but do not respond to the persuasive intentionality of the campaign. On the other hand, the creations of the teleological group have greater advertising effectiveness. This difference can be explained by the fact that the generic group only uses poietic operations in its inventive activity, whereas the teleological group carries out a double creative process: teleological and poietic. In the theoretical foundation of creativity, this study develops the *Creative Theory of the Double Articulated Text* and, in its application, it also contributes to show the need to include this double teleological and poietic process, which had not been investigated until now, in the university training in advertising creativity.

Keywords: advertising creativity, advertising, training, invention, poiesis

1. INTRODUCCIÓN

La creatividad ha sido investigada desde diferentes perspectivas que pueden agruparse en cuatro líneas principales. Desde una perspectiva psicológica, que se interesa por hallar las estructuras que definen la creatividad, se ha buscado identificar los rasgos psicológicos de la persona creativa. Este tipo de estudios pretende responder a la pregunta ¿qué hay en la persona que le conduce a crear y en qué difieren las personas en este tipo de competencia? Así, por ejemplo, los sujetos creativos obtienen mejores resultados en variables cognitivas, de personalidad y ambientales (Eysench, 1994), en la manera de producir ideas (Guilford, 1986); se han identificado tipos de inteligencia favorables a la creatividad (Gardner, 2001; De Bono, 1999), etc. cf. Muela p.32; la influencia de las metacogniciones (Gutierrez-Braojos, 2012; Sanz y Sanz, 2013), o también, las relaciones entre los estilos cognitivos y la creatividad (Witkin y Goodenough, 1985; Andrés, 1997; Vergara y Barrera, 2010; Zaro, 2022).

En una segunda perspectiva, partiendo de una información o situación, se estudia el proceso que se sigue para obtener el producto creativo (ej. Dewey, 1910; Csikszentmihalyi, 1998). Este tipo de aproximación se aplica sobre todo en resolución de

problemas y ha sido elaborado particularmente desde la teoría de la gestalt (ej. Wertheimer, 1945). Apenas existe investigación de este tipo en el campo estrictamente publicitario (Del Río y Medina, 2014).

Si en las dos perspectivas anteriores, la indagación se centra en las estructuras y procesos mentales del sujeto creador, desde una tercera perspectiva, el análisis se focaliza exclusivamente en las propiedades intrínsecas que tienen los productos considerados creativos y por tanto, con independencia de la actividad creadora que conduce a ese producto creativo que es un material comunicable (ej. idea creativa, boceto de anuncio, etc.) (Aguilera, 2011). Se busca que éste sea novedoso (no existía antes del proceso), original (novedad con capacidad de atraer la atención) y eficaz (intenta operar en beneficio de los objetivos planteados con antelación al inicio del proceso). Estos rasgos del producto creativo, que intentan traducir los objetivos de comunicación, estarían orientados a persuadir al destinatario (Del Río, 2006, p. 15). Sin embargo, la efectividad de esto último no puede ser verificada en el análisis de las propiedades intrínsecas del producto sino en la interacción de éste con el destinatario.

Finalmente, en cuarto lugar, la creatividad en publicidad se ha desarrollado entre los polos de universalidad y especificidad. La creatividad es un concepto transversal presente en numerosos campos de la actividad humana. Aun cuando los mecanismos que se desencadenan en toda actividad creativa poseen una base común, tienen al mismo tiempo especificidades según el campo de aplicación. Así, el proceso creativo tiene características específicas en arte, en resolución de problemas industriales, o en publicidad. Es por ello necesario indagar estas especificidades disciplinares. La investigación creativa en publicidad ha venido tomando como base teórica las aportaciones de las tres líneas o perspectivas anteriores y las aplica al campo publicitario. Este proceder parte del supuesto epistemológico de que los contenidos universales extraídos de esas tres perspectivas en otros campos científicos son transferibles y aplicables al campo publicitario. En éste encontramos trabajos sobre las opiniones y metacogniciones de los profesionales publicitarios, la enseñanza de la creatividad y el uso de conceptos específicos, como el *insight* en el proceso creativo (Castelló, 2018; Sebastián-Morillas et al., 2019). Entrevistar a los profesionales tiene interés. Entre otros, permite conocer el funcionamiento efectivo de la actividad creativa

en la agencia y las interacciones entre los diferentes departamentos. Sin embargo, tiene limitaciones si el objetivo es entender qué es y cómo tiene lugar el proceso creativo propiamente dicho. Así, uno de los problemas que engendra estudiar la creatividad publicitaria apelando a la opinión de los profesionales es que las respuestas de éstos son de naturaleza metacognitiva (Flavell, 1979).

Sin embargo, a pesar de las abundantes aportaciones a la noción de creatividad, procedentes de las cuatro perspectivas anteriores, existe un déficit en la investigación específica de los mecanismos y procesos que se activan en la actividad creativa publicitaria propiamente dicha (Del Río, 2006). La perspectiva que aquí adoptamos difiere de las líneas de investigación anteriores en publicidad y tiene por objeto centrar la indagación de los mecanismos y procesos en la actividad publicitaria de creación del contenido, en un marco de formación universitaria en creatividad publicitaria.

2. CONCEPCIONES TEÓRICAS Y MÉTODOS FORMATIVOS EN CREACIÓN PUBLICITARIA

2.1. Concepciones del proceso de creación publicitaria

La creatividad publicitaria busca crear mensajes persuasivos, eficaces, para satisfacer los objetivos del anunciante. Ya la retórica clásica (*rhetorica recepta*) había propuesto un modelo persuasivo cuya fase inicial era la Invención (*Inventio*), encargada de encontrar para cada situación aquellos argumentos más adecuados y persuasivos que se incluirán en el texto retórico con el que entrarán en contacto los oyentes (Albaladejo, 2009). La invención pone en marcha un proceso de poiesis (ποίησις), un término griego que significa «creación» o «producción», derivado de ποιέω poieō , «hacer» o «crear». Platón define en *El banquete* el término poiesis como «la causa que convierte cualquier cosa que consideremos de no-ser a ser» (1988, p. 252). Martin Heidegger (1977) se refiere a ella como «iluminación», utilizando este término en su sentido más amplio. Por tanto, se entiende por poiesis todo proceso creativo.

Las referencias anteriores ilustran una concepción muy extendida, según la cual el proceso creativo se inicia con una actividad poiética de invención. No existiría, previamente, otro proceso que guíe o canalice, en un sentido u otro, el proceso creativo que es autónomo. La creación sería así un proceso *ex nihilo*, sin servirse de materiales preexistentes.

A contrario, existe una concepción distinta a la anterior según la cual la actividad poética en publicidad precisa partir de materiales preexistentes a partir de los cuales se ha de desplegar la invención creativa. En la *Teoría del Doble Texto Articulado* (Bermejo-Berros, 2024), en la que se describen los mecanismos de invención en el proceso de argumentación y persuasión publicitaria, se postula que en el proceso de creación publicitaria es necesario partir de una actividad previa de delimitación del asunto que permite dar inteligibilidad a la ulterior actividad poética. El resultado de esta actividad de *Intellectio* da lugar al denominado *texto teleológico*. Como se argumenta en esta teoría, el texto teleológico incluye un conjunto de indicaciones precisas que han de ser recogidas al inicio de la siguiente fase de Invención, en la que se despliega la actividad poética. Finalmente, se postula asimismo que, iniciar el proceso poético, sin tener en cuenta el texto teleológico previo, puede llevar a crear un mensaje publicitario que se aleje de los objetivos marketing para los que la campaña publicitaria ha de ser creada.

Esta ausencia de eficacia publicitaria implica no alcanzar el propósito persuasivo buscado. En definitiva, desde esta segunda perspectiva, y en línea con el principio de Lucrecio “de la nada, nada sale” (*ex nihilo nihil fit*), siendo la nada la ausencia de realidad, para que el texto creativo vea la luz es condición necesaria, pero no suficiente, que existan materiales preexistentes que, en el caso de la publicidad, estarían recogidos en el *texto teleológico*. Según la *Teoría del Doble Texto Articulado*, la actividad de inteligibilidad que conduce a elaborar el texto teleológico se compone de tres dimensiones que deben concretarse en cada ocasión en función del plan de marketing definido con el anunciante. He aquí una síntesis del contenido de esas tres dimensiones cuyo análisis y tomas de decisión habrán de concretarse en un texto teleológico que será entregado al creativo publicitario a partir del cual iniciará la fase propiamente creativa:

a) *Conveniencia del cambio de la situación*. La actividad de creación de un mensaje publicitario se inicia a instancias del anunciante. Éste ha percibido la conveniencia de un cambio de situación bien porque se presenta una nueva oportunidad resultado de una modificación de la situación en el mercado, bien porque detecta una necesidad no satisfecha en el consumidor bien porque debe reaccionar ante la aparición de una situación adversa para la empresa. La conveniencia del cambio puede ser debida a factores muy diversos, tanto internos como externos a la empresa (disminución de

ventas; nueva competencia; mejora del propio producto; nuevos segmentos de mercado no cubiertos; modificación de las necesidades del consumidor; etc.). El análisis de la situación puede concluir en la conveniencia del cambio para lo cual se ha de formular un plan de marketing cuya estrategia permita concretar un conjunto de objetivos y acciones. Este análisis puede llevar al anunciante a realizar el encargo publicitario.

La conveniencia del cambio se puede presentar como un *problema a resolver*. El creativo publicitario intentará movilizar el cambio dirigiéndose a alguna necesidad del consumidor no resuelta o mejorable, proponiéndole una solución conveniente que promete solucionar su problema y por tanto sea beneficiosa para este consumidor. De este modo, el creativo hará una *promesa* que consistirá en presentar una ventaja del producto o bien un beneficio material o inmaterial para el oyente obtenido por la adquisición y consumo del producto (Cf. Joannis, 1995). Si la delimitación del problema a resolver forma parte del proceso teleológico que busca darle inteligibilidad a la situación de posible cambio, la concreción de la promesa sólo será iniciada en la fase siguiente, una vez elaborado el texto teleológico. A partir de éste el creativo publicitario intentará formular una promesa en su mensaje publicitario.

b) *Contexto*. La segunda dimensión que ha de examinarse durante el proceso teleológico es el Contexto en el que ha de ejecutarse el cambio. Existen diferentes aproximaciones a la noción de contexto (Bernárdez, 2023). En el género publicitario hay que tomar en consideración diferentes variables del contexto en el que va a implementarse la campaña publicitaria (Bermejo-Berros, 2024, p. 30):

- *Contexto sociocultural*: Conocimientos, creencias, valores y conductas relacionados que con el producto/marca (ej. dieta alimenticia en una época y yogur).
- *Contexto del producto*: En qué contexto el producto es puesto en el mercado teniendo en cuenta lo que se sabe del producto (ej. la contaminación de los acuíferos influye sobre el consumo de agua embotellada; el grado de sensibilización a productos ecológicos).
- *Antecedentes de la marca*: Si es un producto nuevo en el mercado o ya existente. En este caso, nivel de penetración en el mercado, imagen de marca,

posicionamiento y toda aquella información de mercado sobre el producto/marca que afecta a la siguiente campaña publicitaria.

- *Competencia.* Conducta de la competencia con relación al producto (ej. marcas existentes, parte del mercado, estrategias marketing)
- *El consumidor.* Necesidades y expectativas respecto del producto.

c) *Intencionalidad.* La intencionalidad es aquello que resulta del análisis pormenorizado de los factores y variables que sugieren la conveniencia del cambio de situación (López, 1995; Bermejo-Berros, 2024) y que orientan y determinan el encargo del anunciante en la elaboración de la campaña. Esta intencionalidad se concreta en un texto teleológico, parte del cual es denominado *briefing* en el sector publicitario. El *briefing* es un texto que incluye (Joannis, 1995): los componentes de la estrategia marketing (Público diana; Objetivo Publicitario, Presupuesto, Calendario, Posicionamiento), los objetivos de la estrategia marketing (ej. informar, dar a conocer, construir o modificar una imagen, modificar comportamientos de consumo; desencadenar una reacción; etc.), y la *copy strategy*. Este *briefing* Incluye así un conjunto de instrucciones que deberá seguir la agencia de publicidad en la que el creativo habrá de realizar una labor de *inventio* (Albaladejo, 2009) para elaborar el texto retórico de la campaña. Éste es la concreción material de aquello que el anunciante considera conveniente en esa situación concreta que le lleva a poner en marcha una campaña concreta, en un tiempo y lugar concreto. La lectura del *briefing* debe permitir saber cuál es el problema, los objetivos que se quieren conseguir y la meta a alcanzar del cliente. Todo ello debe orientar al creativo hacia aquellas acciones que ha de llevar a cabo en el proceso de creación del texto retórico.

Mientras que el *objetivo publicitario* se focaliza en grupos y segmentos de mercado, el *objetivo creativo* es lo que pretendemos que ocurra en la mente de nuestro público diana por la exposición a la comunicación publicitaria (Joannis, 1995). A su vez, si la *Estrategia Publicitaria* tiene objetivos colectivos, de acción sobre un mercado, la *Estrategia Creativa*, tiene un objetivo y una acción individual y sobre todo mental. Persigue actuar sobre lo que ocurre en la mente de su público diana. Pretende modificar en el individuo sus conocimientos, las imágenes que maneja, sus actitudes. Ello hace que para conocer si esa estrategia creativa es eficaz debemos necesariamente poner en

interacción el texto creativo publicitario y su destinatario. Dicho de otro modo, el texto creativo, no se basta a sí mismo, necesita ser validado en la interacción para verificar su utilidad y eficacia.

En cada campaña, la tarea conjunta de anunciante y agencia en la concreción e integración de de estos tres factores (conveniencia del cambio, contexto e intencionalidad) y sus diferentes variables, permite delimitar el asunto a tratar en la campaña mediante la operación de *Intellectio* (Albaladejo y Chico, 1998; Bermejo-Berros, 2024), dando lugar al *texto teleológico publicitario*. Éste orienta, da inteligibilidad y sentido, a lo que habrá de crearse a continuación. A partir de este documento teleológico, el creativo puede iniciar la operación poiética de invención (*inventio*). Entre la *intellectio* y la *inventio*, entre el texto teleológico y el texto creativo, hay continuidad funcional pero discontinuidad operacional. Como postula la *Teoría del Doble Texto Articulado*, la creatividad, para ser eficaz, necesita partir del texto teleológico pero es una operación independiente que da como resultado un contenido nuevo, original. El texto teleológico es condición necesaria para la creación publicitaria, pues facilita y crea las condiciones previas para que tenga lugar la función creativa, pero no la explica, sino que la orienta. Entre el texto teleológico y el texto creativo hay continuidad funcional pues la articulación de ambos conduce a crear un mensaje persuasivo adaptado a los objetivos de comunicación. Al mismo tiempo, hay discontinuidad entre ambas operaciones porque cada una realiza funciones distintas. La operación teleológica delimita lo que hay que hacer permitiendo más adelante evaluar el resultado creativo y sus efectos. La operación creativa de invención es discontinua con la operación teleológica porque construye algo nuevo.

2.2. Métodos en la formación del creativo

Aun cuando puedan distinguirse variantes en los modos de formación universitaria en creatividad publicitaria, podemos distinguir dos métodos que difieren significativamente en su fundamentación y metodología didáctica en creatividad publicitaria. El primero, que denominaremos *Método Genérico Descendente*, agrupa a su vez algunos métodos con rasgos comunes. Esta formación sigue un principio de metacognición y metaconocimiento según el cual saber qué es la creatividad en general, haciendo abstracción del campo del que procede ese saber, puede permitir, en un segundo

momento descendente (*top-down*), hacer una transferencia de estos conocimientos globales a ejercicios de aplicación en el campo publicitario. Es un tipo de enseñanza descriptiva y ejemplarizante. Partiendo entonces de esta concepción, el contenido de la formación se ocupa, en una primera fase, de presentar al alumno un paquete de conocimientos (definición y características de la creatividad en general; el resultado de las investigaciones sobre los rasgos psicológicos de la persona creativa; teorías y autores destacados en creatividad; procesos creativos en general; ejemplos de productos considerados creativos; testimonios de profesionales). En una segunda fase, y considerando que el alumno ya posee los conocimientos necesarios acerca de lo que es la creatividad, se implementan ejercicios de creatividad que luego, en una tercera fase, se aplican a objetos publicitarios.

Con rasgos muy distintos, distinguiremos un segundo método de formación que denominaremos *Método Teleológico Centrípeto*. Se trata de un método que se fundamenta en la *Teoría del Doble Texto Articulado* que, a su vez, parte de los resultados en la investigación empírica de este método en publicidad (Bermejo-Berros, 2024). El método teleológico sigue un camino formativo distinto al método anterior pues parte de una metodología inicialmente inductiva, de abajo-arriba, de la *praxis* (López, 1995; Agamben, 2010), para después conceptualizar esa *praxis* y teorizarla. Es un método dialógico-crítico que se nutre también de la teoría constructivista de la reequilibración de las estructuras cognitivas (Piaget, 1978). Ello hace que el método siga un proceso formativo centrípeto, de la periferia hacia el centro (del qué al cómo y por qué). El método sigue un proceso dialéctico que va de la *praxis* a la toma de conciencia del producto realizado. Las fases de este método teleológico son descritas más abajo en la metodología.

El contenido y procedimientos de estos dos métodos han sido puestos a prueba en la presente investigación y serán ampliados y discutidos más abajo.

3. INVESTIGACIÓN: DEL TEXTO TELEOLÓGICO AL TEXTO POIÉTICO EN PUBLICIDAD

Esta investigación parte de una constatación empírica. En la formación de los estudiantes universitarios del grado de publicidad en actividades de creación de mensajes publicitarios, venimos observando, de manera recurrente, que al iniciar esta tarea, ponen en ejecución un proceso constructivo exclusivamente poiético sin tomar en consideración cualquier otro material preexistente. Afrontan la situación exclusivamente mediante una mirada interior que los lleva a resolver el problema, consistente en producir algo que antes no existía. Conciben la actividad creativa publicitaria como la elaboración de un producto caracterizado por la novedad y la originalidad sin dependencia de prerrequisitos. Esta manera subjetiva de creación refleja una concepción popular de la creatividad como una especie de iluminación, de aclaramiento y comprensión súbita de haber encontrado una respuesta satisfactoria, que guarda algunas similitudes con aquello que tiene lugar en la búsqueda de soluciones antes procesos perceptivos, hallando una súbita resolución mediante los denominados *insight* por la Gestalt (desde las experiencias de Wolfgang Köhler).

Esta concepción de la creatividad, presente en la formación universitaria, tiene la consecuencia de producir mensajes inadecuados e inciertos en relación a su *eficacia publicitaria*, entendiendo ésta como la capacidad de una campaña para inducir en la audiencia algún tipo de cambio psicológico o en su conducta que satisfaga los objetivos de comunicación acordados con el anunciante e incluidos en el plan de marketing decidido para esa campaña (Sánchez, 1999).

La constatación de la existencia de actividades creativas publicitarias que conducen a resultados inciertos y desconectados con los fines del plan de marketing que les precede, converge con la necesidad de profundizar el estudio de los procesos creativos en publicidad y suscita interrogantes tanto teóricas, acerca de lo que acontece en esos procesos creativos, como prácticas, relacionadas con la formación universitaria en creatividad publicitaria. Es por tanto de interés indagar estos procesos que tienen una dimensión tanto teórica, que nos permita avanzar en el conocimiento de los procesos creativos en publicidad, como práctica y aplicada en la formación de futuros profesionales de la publicidad. Este objetivo general se concreta en la presente investigación en dos objetivos concretos.

3.1. Objetivos e hipótesis

La investigación tiene dos objetivos con sus correspondientes hipótesis:

Objetivo 1: Indagar las operaciones y procesos que el participante introduce en una actividad concreta de creación de un mensaje publicitario como pieza en la creación de una campaña publicitaria. Se trata de conocer si, durante esta actividad creativa, sólo pone en marcha una operación de invención o también recurre a la operación de intelección.

A partir de la *Teoría del Doble Texto Articulado* (Bermejo-Berros, 2024), planteamos la hipótesis de que el proceso poiético en la creatividad publicitaria no es suficiente y se necesita introducir otro proceso previo, teleológico, para cumplir adecuadamente con su fin de eficacia persuasiva. Estos dos procesos culminan, cada uno de ellos, en un texto teleológico y otro poiético o creativo, que están íntimamente articulados entre sí, de tal modo que el segundo es el resultado de la toma en consideración de las orientaciones del primero.

H1. En el proceso de creación de un mensaje publicitario, los estudiantes de publicidad se apoyan en una operación poiética sin tomar en cuenta otros materiales preexistentes.

Objetivo 2: Indagar la influencia del método formativo sobre el resultado del proceso creativo ulterior. Tomaremos en consideración dos métodos. Por un lado, el método genérico que consiste en dar a conocer a los estudiantes las teorías sobre la creatividad, así como sus características y es seguido de ejercicios prácticos sobre creatividad derivados de esa formación. El método genérico es deductivo, de arriba-abajo (*top-down*). El otro método, que denominamos método teleológico implementa la teoría del doble texto articulado y sigue un procedimiento inductivo-deductivo abajo-arriba (*bottom-up*).

H2. Mientras que el método de formación global en creatividad no es suficiente para inducir la creación de mensajes publicitarios eficaces que respondan a los objetivos de comunicación, el método teleológico permite crear mensajes publicitarios más eficaces.

3.2. Metodología

Un total de 142 estudiantes de ambos sexos (78 mujeres, 64 hombres, edad media: 21;10), cursando el penúltimo curso de los estudios universitarios del grado de publicidad en la Universidad de Valladolid completan su participación en las tres fases de la investigación durante un período de tres meses y medio entre la primera y la última sesión. Los participantes son repartidos y adscritos aleatoriamente a uno de los dos grupos denominados *Grupo Genérico* (n=71) y *Grupo Teleológico* (n=71). En las fases 1 (pretest) y 3 (postest), la tarea consiste en crear una propuesta publicitaria para promocionar la campaña de un nuevo producto (yogur desnatado). En la segunda fase, a lo largo de seis semanas, asisten a ocho sesiones formativas de 2 horas cada una. La formación respectiva de cada uno de estos dos grupos corresponde a los dos métodos formativos descritos más arriba (cf. apartado 2.2).

La formación del Grupo genérico incluye sucesivamente las siguientes partes: teorías de la creatividad y características del pensamiento creativo (Ulmann, 1972; Hernández, 1999; Baños, 2001; Muela, 2018; García et al., 2018); ejercicios en técnicas de estimulación creativa y generación de ideas (Michalko, 2001; Marín y Torres, 1991; Obrador, 2007; De Bono, 2008; Navarro, 2014; Hasewawa, 2015; Ingledew, 2016); ejercicios de aplicación en publicidad (Obrador, 2018).

Siguiendo la teoría del doble texto articulado (Bermejo-Berros, 2024), la formación del Grupo Teleológico, incluye lo siguiente: ejemplos prácticos de inteligibilidad y delimitación del asunto en anuncios concretos; elaboración del texto teleológico (*intellectio*) y aplicación de sus tres dimensiones a casos concretos y, finalmente, conexión del texto teleológico con el texto retórico que corresponde al proceso de invención (*inventio*).

Durante el período de formación todos los participantes desconocen la campaña de Danone y el briefing elaborado por el anunciante.

El diseño metodológico permite conocer las operaciones y procesos que el participante activa y ejecuta durante la actividad creativa propuesta (Objetivo 1); si, en la fase 1, los participantes recurren a la operación teleológica y qué operaciones ejecutan durante el proceso o bien, si prescinden de ella y crean su propuesta publicitaria directamente mediante la operación poiética sin servirse de materiales previos. Por otro

lado, el estudio permite además indagar la influencia del tipo de método formativo sobre el grado de mejora de la eficacia publicitaria de la creación propuesta en la fase 3 (Objetivo 2).

3.3. Procedimiento

FASE 1. La primera sesión tiene lugar en un aula grande dotada de ordenadores. Cada participante se instala en una mesa de trabajo dotada de un ordenador y recibe un folio, lápiz y papel. El investigador explica la tarea a realizar mediante la siguiente consigna:

Nos situamos a finales de los años 1980. Los fabricantes de yogures crean un nuevo producto: el yogur desnatado. Yo soy de la empresa Danone y te encargo a ti (agencia de publicidad) que me hagas una campaña para lanzar este nuevo producto. ¿Qué campaña de publicidad impresa harías? ¿Qué anuncio te inventarías? ¿Qué me propones? Dispones de 45 minutos para plasmar tu creación en el folio.

Antes de comenzar a elaborar su propuesta en papel, se le informa de que si tiene alguna pregunta puede escribirla en su ordenador y enviarla al correo que aparece en su pantalla (Ítem 1). Las preguntas pueden referirse a la necesidad de conocer alguno de los materiales previos al inicio de la tarea. Estos materiales corresponden a la delimitación del asunto y pueden incluirse en alguna de las tres dimensiones del texto teleológico. El investigador, presente en sala, recibe el correo del participante con su pregunta y responde enviando el contenido solicitado. A partir de una exploración preparatoria habíamos constatado que las preguntas formuladas corresponden a aspectos como, por ejemplo, el target de la campaña, el briefing, etc. Estos tipos de preguntas pueden incluirse en alguna de las tres dimensiones del texto teleológico descritas más arriba. Por ello, con antelación al inicio de la primera sesión de la investigación, el investigador ha elaborado tres textos, uno por cada una de las tres dimensiones del texto teleológico de Danone (Cf. Bermejo-Berros, 2024, pp. 33-34) que pueden ser enviados inmediatamente al participante. Ello permite una respuesta rápida y fluida, al tiempo que garantiza que las preguntas estén individualizadas, es decir, sin que el resto de los participantes sepa que han sido formuladas y respondidas. Esta confidencialidad hace que las preguntas planteadas, al no ser conocidas por el resto de los participantes, no tengan influencia sobre el resto de los participantes.

Tras entregar el folio cumplimentado, se pide por último al participante que responda por escrito a una segunda cuestión: *¿En qué te has basado para construir tu anuncio?* (Ítem 2).

Al finalizar esta primera sesión, los participantes adquieren el compromiso de no buscar información sobre el producto/marca durante el periodo que dure su participación en esta actividad. La Fase 2 se inicia seis semanas después de la Fase 1. A su vez, la Fase 3, tiene lugar seis semanas después de la finalización de la formación. Este decalaje temporal de la fase 2 con respecto a las otras dos fases contribuye a que la formación no tenga sobre los estudiantes un mero efecto de recencia y sí de asimilación del método que habrá de ser testado en la Fase 3.

La sesión de la Fase 3 tiene lugar tres meses y medio desde que comenzó la investigación. Se sigue el mismo procedimiento que en la Fase 1. En la consigna se indica a los participantes de ambos grupos que la tarea consiste en volver a realizar la propuesta publicitaria de Danone y se les recuerda la misma consigna que recibieron en la primera sesión. Se les comunica que pueden o no cambiar su propuesta inicial, modificarla, mejorarla o lo que prefieran. Tienen libertad para ejecutar el anuncio como deseen durante 45 minutos. Se les entrega un folio en blanco, lápiz y goma. Al igual que en la primera sesión, si tienen alguna pregunta pueden enviar un correo según el procedimiento descrito más arriba (Ítem 3).

Al terminar su creación gráfica en esta sesión final responden por escrito a dos cuestiones:

- *¿Qué intención tiene tu propuesta Danone? ¿Qué pretendes conseguir? ¿Has pensado en ello antes de hacer tu anuncio? Y, si pensaste en ello, ¿en qué te has basado para construir tu anuncio en base a esa intención?* (Ítem 4)

- *Si fue tu caso, explica por qué en la primera sesión no hiciste ninguna pregunta antes de iniciar la tarea* (Ítem 5)

Con esta actividad creativa en la sesión final se busca saber si el participante necesita utilizar algún tipo de material anterior al propiamente creativo y que entraría dentro de lo que hemos denominado texto teleológico. Asimismo, la sesión permite conocer si se producen modificaciones en las propuestas creativas con respecto a la primera sesión.

Por último, se da a conocer a los participantes el texto teleológico de la campaña (puede consultarse este texto completo en Bermejo-Berros, 2024, pp. 33-34). En síntesis, en la intencionalidad de la campaña, el objetivo publicitario es dar a conocer que el yogur desnatado es bueno para la salud (pues tiene menos grasa) y contribuye a mantener un cuerpo sano y cuidado. Asimismo se les da a conocer piezas de la campaña que Danone hizo en prensa y televisión a mediados de la década de 1980 (cf. un ejemplo en Figura 1). En ellas, se muestran los cuidados cuerpos de su *target*, adultos de ambos sexos, con aspecto saludable. Estas imágenes ponen en escena el posicionamiento de la marca y la promesa que busca crear la imagen de un producto saludable que cuida el bienestar del consumidor.

Figura 1. Anuncio de la campaña Desnatados Danone



4. RESULTADOS

4.1. Las operaciones y procesos creativos publicitarios

Del análisis de las operaciones, procesos y actividad creativa de los estudiantes antes de la formación, se obtienen los siguientes resultados relativos al primer objetivo de la investigación (Obj.1 H1).

Antes de comenzar a elaborar su primera propuesta creativa, sólo 4 de los 142 participantes solicita alguna información para crear su anuncio (2 sobre el target y 2 el briefing (ítem 1). La cuestión que suscita este resultado es por qué la casi totalidad de

los alumnos no hacen preguntas, aun cuando han sido invitados explícitamente a ello en la consigna. Lo hemos indagado al inicio de la última sesión. A la pregunta de por qué en la primera sesión no hizo pregunta alguna (ítem 5), encontramos cuatro categorías de respuesta (Cf. Tabla 1).

Tabla 1. Explicación de la ausencia de petición de información en la sesión inicial

Categoría de respuesta	Descripción (ejemplos de respuesta)	%	
		Grupo global	Grupo teleológico
(IS) Información suficiente	<i>Creía que tenía los conocimientos suficientes para hacer la tarea; además creía que la información que nos habían dado al inicio de la actividad era suficiente pues [en la formación] suelen darnos primero todo lo que necesitamos</i>	54,9	56,3
(NP) Automatismo, confianza y Desconocimiento	<i>No me lo planteo porque no se me ocurrió y porque suelen darnos todo lo necesario; como no tenía conocimientos suficientes tampoco sabía qué preguntar</i>	23,9	31
(TI) Timidez	<i>No pregunté por timidez</i>	7	8,4
(CP) Necesidad ulterior	<i>Sólo me di cuenta de que necesitaba información cuando ya había comenzado la tarea</i>	14,1	4,2

Nota. Esta explicación corresponde a las respuestas al ítem 5 en la Fase 3. N= 142. % de respuestas en cada grupo.

Fuente: elaboración propia

La explicación de por qué no pidieron información en la sesión inicial (Tabla 1) no difiere entre el grupo genérico y el teleológica ($\chi^2(3) = 4,514, p < .211$). En la respuesta mayoritaria (IS), los participantes no preguntaron en la primera sesión porque consideraban que no era necesario pues entendían que tenían toda la información necesaria y poseían además las competencias suficientes para llevar a cabo esta tarea. Una parte de estos alumnos añade un argumento que también encontramos en la categoría de respuesta (NP). Se trata de un comentario en el que dicen que no preguntaron porque (en su formación universitaria anterior) suelen darles primero toda la teoría e información que necesitan y luego hacen prácticas. Por tanto, si antes de hacer esta actividad creativa de Danone, no se les ha proporcionado más información es porque, deducen, no la necesitan y por tanto no se plantean una eventual pregunta. Sin embargo, recordemos que, la información presentada al alumno en la consigna de la tarea era muy sucinta y no era acompañada de cualquier otra información

suplementaria. En consecuencia, si el alumno decía tener la información necesaria para hacer la tarea no era porque el profesor se la hubiera proporcionado, sino que había de proceder del almacén de su propia memoria. Esta actitud ante la tarea pone de manifiesto, no sólo una postura de suficiencia y confianza en la propia base de conocimientos previos, sino también la influencia de modelado de los métodos formativos universitarios que han venido a instalar en sus mentes un esquema de formación general que incluye una explicación teórica del profesor, seguido de aplicaciones en ejercicios prácticos. Como veremos, esta actitud de suficiencia, tendrá consecuencias negativas pues una parte significativa de los productos creativos elaborados por los alumnos en esta primera fase, adolecerá de método y eficacia publicitaria.

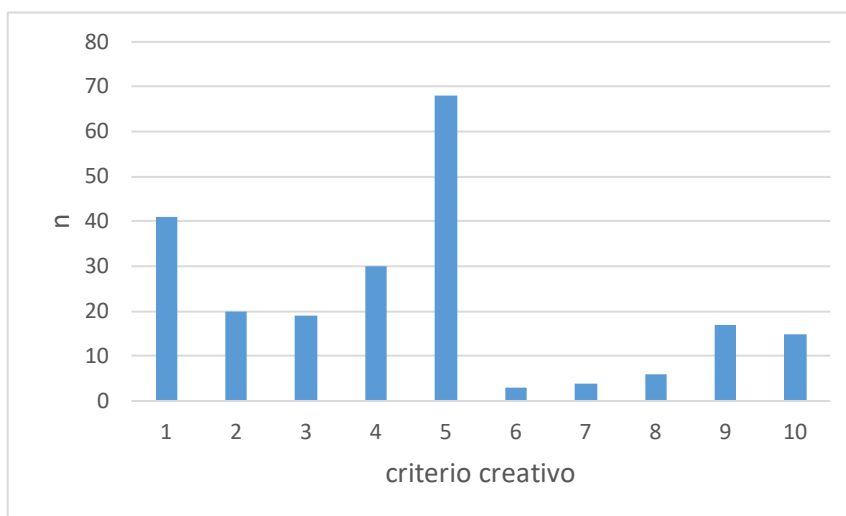
Una segunda actitud, también muy presente, es la que aparece en la categoría (NP) donde la respuesta indica la manifestación de un automatismo (“no me lo planteo”; “no se me ocurrió qué preguntar”). Este tipo de respuesta suele ir acompañado de una actitud de confianza (“suelen darnos toda la información necesaria antes”) que pone de manifiesto la influencia de modelos formativos anteriores para estos alumnos que están en el penúltimo curso del grado universitario de publicidad. A estas actitudes, algunos alumnos añaden que, al no tener suficientes conocimientos, difícilmente podía ocurrírseles preguntas que sólo aparecen al ser competente. Esta actitud de prudencia y reconocimiento del desconocimiento contrasta con la actitud manifestada por las respuestas de la categoría anterior (IS) que, como hemos visto, manifiestan por el contrario una actitud de confianza y seguridad.

Los alumnos que explican no haber formulado preguntas, tanto si su respuesta es IS o NP, inician a continuación su tarea sin formular impedimento alguno que dificulte la realización de la tarea, es decir, aunque su actitud inicial sea de confianza o de automatismo o/y prudencia, todos ellos ejecutan la tarea sin mostrar reticencias ni incompetencias que les impidan crear su propuesta publicitaria. Estos resultados indican que los alumnos tienen, antes de la formación, una actitud poietica ante la tarea, es decir, de invención sin considerar otros materiales concretos preexistentes. Si, como venimos de analizar, esta actitud inicial es la misma en ambos grupos, cambiará

significativamente tras la formación pues, entonces, habrán tomado conciencia de que hubieran necesitado información y materiales previos a la actividad.

Si la mayoría de los participantes considera que sabe qué hacer para crear su anuncio y no plantea preguntas para recabar información antes de iniciar su proceso creativo, ¿En qué se han basado para llevar a cabo la tarea? ¿Cuál ha sido su intencionalidad? ¿Utilizan dimensiones teleológicas o/y procesos poiéticos? Sus respuestas, recogidas en la Figura 2, permiten abordar estas interrogantes.

Figura 2. Criterios utilizados en la creación de la versión inicial del anuncio



Nota. Número de veces que el criterio ha sido evocado como base de la creación del anuncio. 1. Propiedades atribuidas al producto; 2. Efectos sobre el consumidor; 3. Analogías con otras campañas previas; 4. Anclajes culturales de la época; 5. Diseño; 6. Valores; 7. Tormenta de ideas; 8. Experiencia personal; 9. Target; 10. Concepto.

Fuente: Elaboración propia.

En su explicación, el número de criterios que utilizan los participantes oscila entre 1 y 3 ($M= 1,67$; $SD= ,680$). Hay un único alumno que utiliza cuatro criterios en una respuesta de tipo tormenta de ideas. Con respecto al contenido de los criterios utilizados (ítem 2), sus respuestas se clasifican en 10 categorías de elementos extraídos, como hemos visto más arriba, de su almacén de conocimientos y elaborados para la ocasión según su pensamiento creativo activado. La categoría 1 se basa en propiedades que el participante atribuye al producto (ligereza, sabor, menos grasa, natural, ...). En la 2 se alude a los efectos sobre el consumidor (permite controlar el peso, no engordar, ayuda en la vida saludable, ayuda en la digestión). En la 3 el alumno refiere que se ha inspirado por analogía con otras campañas previas, particularmente el tipo de campaña que se

hacia en los años ochenta. La 4 expresa algún anclaje cultural de la época (el tipo de vida en esa época, las costumbres de entonces, etc.). Se hace una proyección genérica y subjetiva hacia esa época. En esa transportación temporal no hay una exploración del contexto del producto. Es una percepción de algún rasgo cultural de la época que el participante extrae de su memoria reconstructiva, sin haberse documentado. Por ejemplo, que se hacía aeróbic, que la mujer tenía asignadas generalmente las tareas domésticas más que el hombre, etc. La 5 se centra en algún componente del diseño (pensar en el eslogan, juegos de palabras, tipo de imagen y organización en el espacio del anuncio, etc.). La 6 alude a valores (por ejemplo, el valor de la tradición y el hogar). La 7 es una tormenta de ideas a partir de la cual el estudiante intenta pensar y decidir qué seleccionar. En la 8 el participante conecta directamente con alguna experiencia personal, vivida, con el producto, tratando de adaptarla a su anuncio. En la 9 se centra en el target en torno al cual construir su propuesta. La 10 se basa en una idea creativa nuclear genérica y abstracta a partir de la cual concretar su propuesta. Por ejemplo, un alumno parte de la idea de que las grandes empresas fabrican en grandes espacios industriales y, por ello, la calidad puede verse afectada. A partir de esa idea, buscará ulteriormente una concreción que muestre en el anuncio que esta empresa mantiene los estándares de calidad. Otro participante reflexiona acerca del sobrepeso, las causas y consecuencias. Busca concretar su anuncio a partir de la conclusión a la que este concepto le ha llevado.

En conjunto, como se recoge en la Figura 2, el diseño y las propiedades atribuidas al producto son las categorías mayoritarias. Es frecuente encontrar respuestas en las que ambos criterios son integrados en la respuesta de tal modo que, por ejemplo, queriendo destacar tal o tal atributo del producto (ej. sabor) reflexiona sobre un diseño que se corresponda con ese criterio del producto.

Por último, cabe mencionar que, en esta fase previa a la formación, los alumnos no toman como base de sus criterios creativos las tres dimensiones del texto teleológico. Sólo en algunos casos se hace alusión a elementos parciales (por ejemplo, la 4 muestra que el alumno considera como criterio algún elemento del contexto de la época años 1980, que es parte de la segunda dimensión del texto teleológico).

En resumen, al inicio de la primera fase, los estudiantes no hacen preguntas, ni consideran que sea necesario porque estiman que saben lo que tienen que hacer y creen poseer las competencias y la capacidad para inventar su anuncio. Las operaciones y procesos que sigue la mayoría de los participantes en la actividad creativa publicitaria propuesta, se activan desde una intencionalidad que se basa en su subjetividad. Operan al interior de sí mismos, sin otro material que aquel almacenado en su memoria, y buscan la iluminación de su idea creativa poniendo en marcha lo que consideran su pensamiento creativo. Aun cuando algunos alumnos se sirven espontánea e intuitivamente de algún elemento aislado de materiales que formen parte de lo que hemos denominado texto teleológico, no es un proceder mayoritario entre los participantes, ni estos materiales son utilizados de manera completa, ordenada y sistemática (Figura 2). En conclusión, estos resultados confirman la H1 según la cual, al inicio de la actividad creativa, antes de la formación, los estudiantes se apoyan en una operación poiética sin tomar en cuenta otros materiales preexistentes del texto teleológico.

En segundo lugar, el anuncio creado, materializado en la hoja de papel, es el resultado visible de la intencionalidad del proceso creativo subjetivo que venimos de describir. Los argumentos utilizados en estas primeras propuestas publicitarias concretas corresponden a nueve categorías de respuesta. Como se recoge en el pretest de la Tabla 2, en esta primera sesión, antes de la formación, hay una amplia variedad y dispersión de los argumentos utilizados. Este resultado en el pretest no introduce diferencias estadísticamente significativas entre el grupo genérico y el teleológico ($\chi^2(8) = 1,313$, $p < .995$). Como analizaremos más abajo, sólo tres de estas nueve categorías de respuesta se corresponden con los objetivos de la campaña del anunciante. En consecuencia, hay diversidad en las propuestas creativas de las que una parte significativa no conecta con los objetivos de comunicación del anunciante.

Tabla 2. Categorías de argumentación en las creaciones publicitarias de los participantes en el pretest y postest

CATEGORÍAS DE ARGUMENTOS	GRUPO %			
	GENÉRICO		TELEOLÓGICO	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest
A. Propiedades del producto	19,7	17	15,5	39,4
B. Valores de la marca	15,5	18,3	14	1,4
C. Salud	12,7	11,3	14	36,6
D. Deporte	12,8	14,1	11,3	7
E. Cuidado del cuerpo	11,2	9,8	14,1	5,6
F. La familia	9,8	12,6	9,9	0
G. Belleza	8,4	7	11,2	9,9
H. Entorno social	5,6	4,2	4,2	0
I. Naturaleza	4,2	5,6	5,6	0

Nota. N = 142 (71 participantes en cada grupo tanto en pretest como en postest)

Fuente: elaboración propia

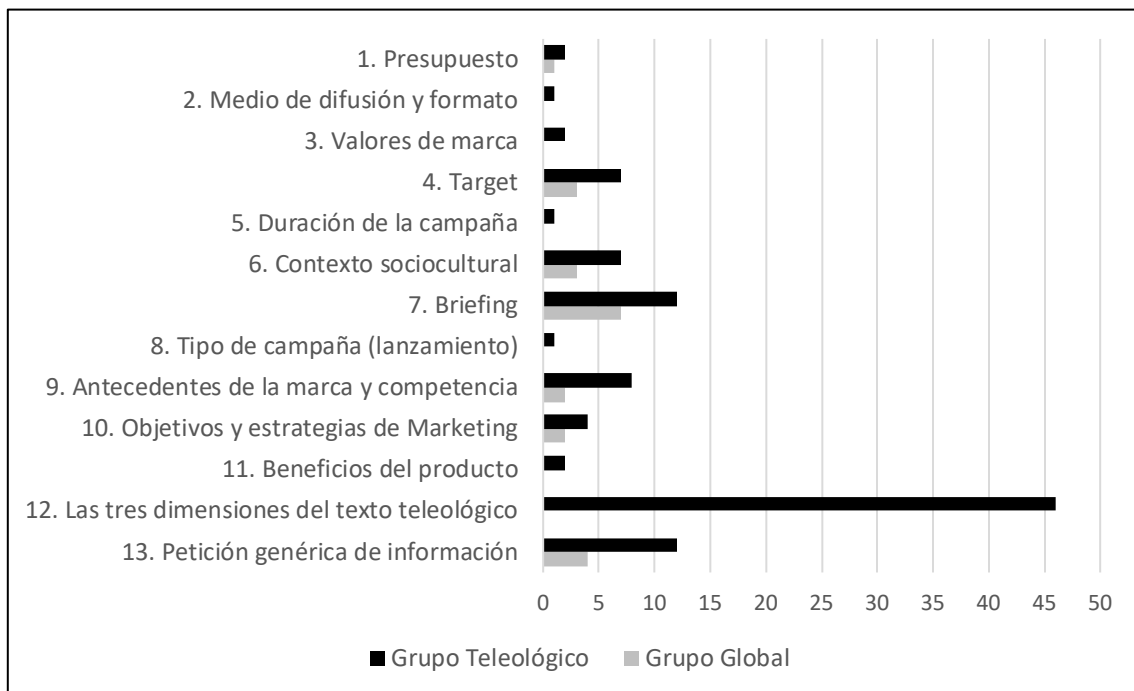
4.2. La influencia de la formación

Para dar respuesta al segundo objetivo de investigación, en este apartado se analiza si la formación influye sobre la actividad creativa de los estudiantes. Se trata de conocer si alguno de los dos métodos mejora o no la actividad creativa, en el sentido de mejorar el grado de eficacia publicitaria de sus propuestas previas a la formación. Cabe destacar los siguientes resultados.

En primer lugar, el método formativo influye en la modificación de la necesidad de tener información previa al comienzo de la nueva actividad creativa. En la sesión final, a la cuestión de si tienen alguna pregunta antes de comenzar a elaborar su propuesta (ítem 3), se obtienen los siguientes resultados (Cf. Figura 3). El número absoluto de preguntas ha crecido respecto a la sesión inicial (ítem 1). Sin embargo, ese crecimiento es desigual en los dos grupos. Mientras que los participantes del grupo genérico aumentan el número de preguntas hasta 22, los segundos incrementan, de manera mucho más significativa, el número de solicitudes de información formulando 105 preguntas ($M=1,48$; $SD=.474$). Además (Tabla 2), la distribución del tipo de preguntas formuladas también difiere entre los grupos ($\chi^2(12) = 32,415$, $p < .000$). En el grupo teleológico puede observarse que varias de estas categorías corresponden bien a aspectos parciales del texto teleológico (categorías 6, 7, 9 10) bien totales, como es el caso de la categoría 12, mayoritaria en este grupo. En ésta, el alumno solicita información sobre las tres

dimensiones del texto teleológico. En cambio, las preguntas del grupo genérico, además de ser más escasas, se refieren a aspectos más generales o muy específicos. Por añadidura, mientras que para el grupo teleológico, en el 73,3% de sus 105 preguntas se pide información sobre algún aspecto parcial (29,5%) o total del texto teleológico (43,8%), el grupo genérico sólo hace catorce preguntas acerca de algún aspecto parcial del texto teleológico. La consecuencia de este proceder es que no permite, al alumno del grupo genérico, disponer de la información precisa acerca de los objetivos e intención del anunciante con su campaña. Por el contrario, la mayoría de los estudiantes del grupo teleológico solicita esa información por lo que está en mejores condiciones para inventar un anuncio que se ajuste a los objetivos de la campaña. Resultado que, como veremos en el siguiente análisis, será el que se refleje en sus producciones creativas en el posttest.

Figura 3. Preguntas formuladas antes de la actividad creativa en la sesión final



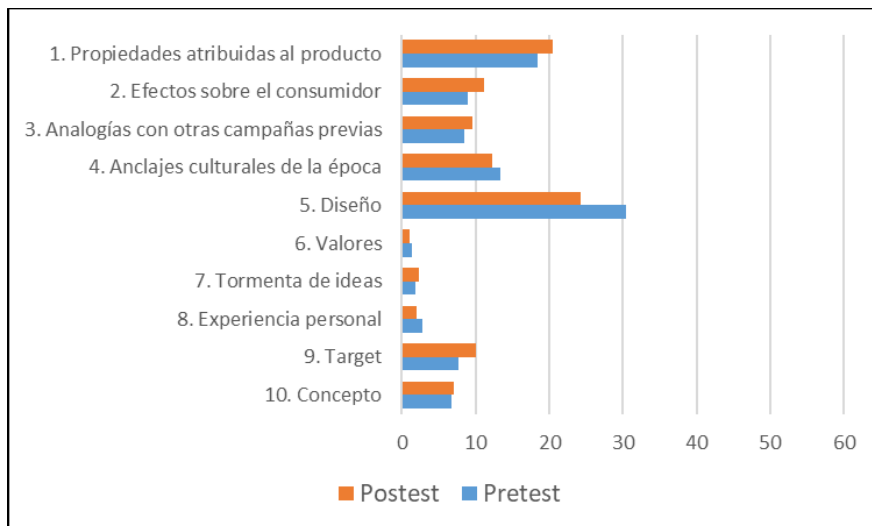
Nota. Esta tabla corresponde al análisis del ítem 3. N= 142 (Grupos Genérico n=71, Teleológico, n=71). Fuente: elaboración propia

La comparación entre los criterios en los que se basaron los estudiantes para crear su primera versión del anuncio antes de la formación (Cf. Figura 2) y los que utilizan en la sesión final (Fig. 4a-4b), tras la formación, muestra que no ha habido un cambio significativo en el grupo genérico pero sí en el teleológico. Este grupo ha reducido el

número de aspectos que centran su propuesta y los ha orientado más hacia los dos objetivos planteados por el anunciante de esta campaña de yogur desnatado. Concretamente la categoría 2 ha aumentado muy significativamente. Veremos más abajo cómo se refleja este cambio en los anuncios creados por los estudiantes a partir de estos criterios. En segundo lugar, la categoría 1 (propiedades del producto) sigue siendo un criterio creativo también destacado. Finalmente, el resto de los criterios disminuye su presencia en beneficio de los criterios anteriores.

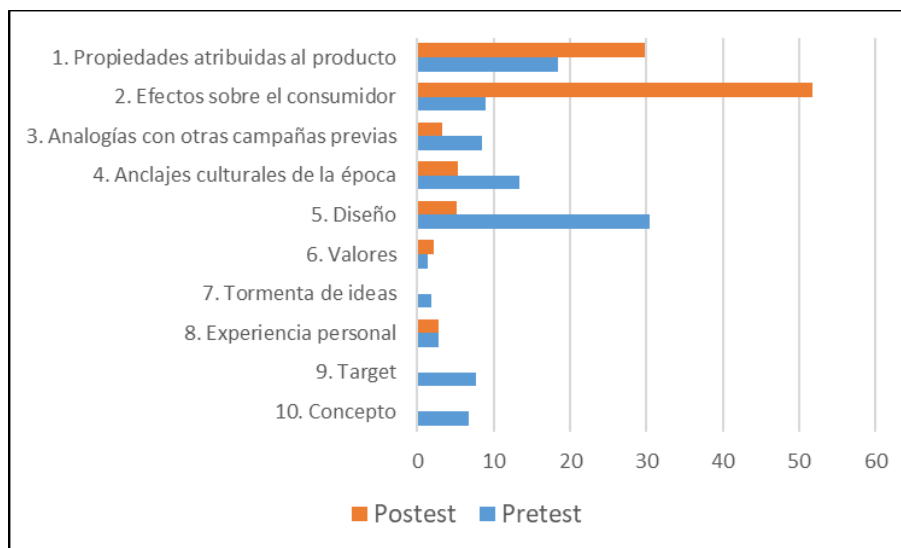
Las Figuras 4a y 4b muestran los criterios utilizados en la creación del anuncio antes (pretest) y después (postest) de la formación.

Figura 4a. Criterios creativos del Grupo Genérico antes y después de la formación



Fuente: Elaboración propia

Figura 4b. Criterios creativos del Grupo Teleológico antes y después de la formación



Fuente: Elaboración propia

En tercer lugar, la formación también influye en los anuncios creados. La distribución de los argumentos utilizados por el grupo genérico y el teleológico tras la formación (postest), difiere muy significativamente ($\chi^2(8) = 40,056, p < .000$). En comparación con el anuncio creado antes de la formación (pretest), los participantes del grupo genérico no modifican significativamente la argumentación de sus anuncios en el postest (Tabla 2). Por el contrario, como hemos analizado más arriba, el aumento de solicitud de información suplementaria por parte de los participantes del grupo teleológico, así como el cambio de criterios en su intencionalidad creativa, como consecuencia de la formación, se ve reflejado en el resultado de sus creaciones publicitarias finales (Cf. postest Tabla 2). Éstas han evolucionado más y son mucho más acordes con el plan de marketing. Como puede observarse en el postest de la Tabla 2, la argumentación del grupo teleológico concentra su argumentación en las propiedades del producto y en argumentos que prometen un beneficio personal para el consumidor (salud, cuidado del cuerpo, belleza). Otros tipos de argumentación que utilizaban en el pretest (familia, entorno social, etc.) han desaparecido. Estos cambios en la argumentación indican un aumento de la eficacia publicitaria de las creaciones pues conectan con los objetivos de comunicación del anunciante para esta campaña. Además, reflejan un cambio de actitud creativa. Los participantes del grupo teleológico, conciben más sus anuncios seleccionando promesas dirigidas al beneficio consumidor. Mediante estas elecciones, construyen anuncios que se sirven de insight centrados en las necesidades de los consumidores en esa época (mejorar la salud, interesarse más por el cuidado del cuerpo, la belleza personal y el deporte). Otras apelaciones como la familia, el entorno social o los valores de marca pasan a un segundo plano. Las necesidades centrípetas cobran así un papel nuclear.

En conclusión, estos resultados confirman así la H2. El tipo de formación modifica la manera de concebir, planificar, ejecutar y evaluar el proceso creativo y la producción publicitaria. Mientras que el método genérico apenas influye en la modificación y mejora de la creación publicitaria, el método teleológico, en el marco de esta investigación, transforma la manera de concebir el proceso creativo y conduce a resultados prácticos

de mayor eficacia publicitaria pues facilita que los estudiantes inventen anuncios que responden mejor a los objetivos de comunicación de la campaña.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

5.1. La activación del proceso creativo

Los profesionales de la creatividad publicitaria parten del briefing (que es sólo parte del texto teleológico). En cambio, como muestran los resultados, los estudiantes de publicidad, en la primera fase del proceso creativo de invención del anuncio, antes de la formación, basan su invención exclusivamente en una operación poiética subjetiva. No se interrogan sobre lo que quiere el anunciante y aquello que sería conveniente. Tampoco echan de menos la exploración del contexto del producto, sino que utilizan los conocimientos almacenados en su memoria y activan un proceso subjetivo por el que se sirven de esa base ya disponible en su mente. Aun cuando parten con un amplio bagaje previo de conocimientos, experiencias, valores y creencias sobre los que se apoyan, de manera implícita o explícita durante el proceso de poiesis, adoptan una actitud iluminativa cuyo impulsivo los lleva a crear de la nada, es decir, sin considerar los materiales previos del texto teleológico.

Estas actitudes creativas publicitarias reflejan una concepción subyacente de la creación centrada exclusivamente en el propio creador. Parecería que éste hace un paralelismo entre la labor del creativo publicitario y la labor del artista. Puede pensarse que este último actúa sin trabas ni antecedentes para dar luz a su obra. Su creación depende de su inspiración en busca de algo nuevo y original, distinto a otras obras artísticas que la haga única. Sin embargo, aun cuando el artista dispone de mayores grados de libertad en su creación, incluso en el arte, al igual que ocurre en otros campos creativos como el científico, el fluir de la creatividad no puede aislarse del contexto sociocultural en el que se inserta el producto creativo. Como afirma Csikszentmihalyi, la creatividad no se encuentra únicamente en la mente de la persona sino en la interacción de ésta con un campo y un ámbito (Csikszentmihalyi, 1998, p. 46). Cada campo tiene sus reglas de funcionamiento y de validación y la publicidad no es excepción. La creación del anuncio va a circular en medios donde también existen otras formas publicitarias y estilos diversos. El producto creado, interactuará en entornos sociales precisos donde los destinatarios validarán o no ese anuncio publicitario. Ahí, en el campo y ámbito, el

anuncio creado deberá dar pruebas de su real eficacia. La creación no puede ser una creación de la nada sino debe adaptarse a estos imperativos que los participantes del grupo genérico vienen a obviar en su creación.

En la interpretación de este resultado, donde la activación del proceso creativo da como resultado inicial una actitud poética subjetiva aislada, que no toma en consideración materiales previos ni tampoco el campo y el ámbito en el que habrá de insertarse ese producto creativo, podemos sugerir dos factores vinculados entre sí que estarían moderando este efecto de creación basada en la actitud poética que venimos de describir. Un primer factor procede del tipo de estructuración del sistema universitario español. El segundo, sustentado en los resultados de la presente investigación, emanaría del tipo de formación universitaria en creatividad publicitaria.

Aun cuando el marketing mix ha evolucionado en las últimas décadas, la comunicación publicitaria sigue siendo una de las variables que lo constituyen. Para dar sentido y eficacia a toda la actuación de la empresa hacia sus clientes potenciales, la comunicación publicitaria no puede desgajarse del resto de las variables que constituyen esa actuación integral de marketing. Sin embargo, la estructura del sistema universitario español no toma en cuenta esa exigencia. Desde la creación en España de las primeras facultades de Ciencias de la Información a partir de 1971, la formación en publicidad pasó a esta facultad (anteriormente, en 1964, había existido la Escuela Oficial de Publicidad). En paralelo, los estudios de marketing se imparten en otras facultades (Ciencias Económicas y Empresariales) y escuelas de negocio diversas. En tercer lugar, existe en España, por ejemplo, un Grado de Comercialización e Investigación de Mercados, que corresponde a una de las variables necesarias del marketing mix que permite obtener información sobre el consumidor, y que no se imparte en las facultades de comunicación (donde se estudia Publicidad y RRPP) sino en otras facultades vinculadas a la economía y la empresa. Por tanto, en España, los estudios de publicidad están desgajados de los estudios de marketing. Esta estructura universitaria fragmentada difiere de otros países de nuestro entorno (Francia, Portugal, etc.), donde la publicidad se estudia íntegramente dentro de los estudios universitarios de Marketing. La particularidad española introduce algunos sesgos, particularidades y consecuencias que aquí no podemos desarrollar. Simplemente señalar que, como resultado de este

desgajamiento, en la formación de los estudiantes de publicidad, apenas existe formación y conexión con el marketing. Ello hace que pierdan el punto de arranque en su actividad que viene determinado por los objetivos del anunciante y que, en el marco de la presente investigación, incluimos en el texto teleológico. Por ello, la actividad creativa de estos estudiantes en publicidad tiende a basarse en su concepción subjetiva de la creatividad como un proceso de invención que busca la novedad, la originalidad y que, para ello, se sirve de los recursos artísticos y las competencias en diseño. De este modo no entienden que su creación debe servirse de esos recursos y competencias pero que estos deben estar al servicio de los objetivos de eficacia publicitaria, es decir, cumplir con los objetivos de marketing fijados desde la empresa.

En segundo lugar, el factor anterior tiene como consecuencia factual una formación en creatividad en la que se refleja ese desgajamiento formativo de la publicidad del marketing. Además, como hemos puesto a prueba en la presente investigación, existen algunos modelos de formación de naturaleza genérica, como el investigado aquí, que refleja esas insuficiencias y desconexiones estructurales, que conduce a crear sesgos conceptuales e ineficacia formativa. El modelo de enseñanza genérico no parte de las directrices del plan de marketing que el creativo publicitario deberá integrar en su estrategia creativa sino de una concepción teórica de la creatividad concebida y emanada de una facultad universitaria de comunicación. Por ello, inician la formación con teorías sobre la creatividad descontextualizadas, elaboradas muchas de ellas, no en el campo publicitario, sino en otros campos y ámbitos como el de la psicología. A ello añaden ejercicios de entrenamiento en técnicas creativas cuyo objeto es la creatividad misma. Sin embargo, el método de esta formación genérica utiliza esos conocimientos desde una concepción formativa subyacente según la cual, si el estudiante conoce la definición y características de la creatividad, así como algunas investigaciones y técnicas creativas genéricas, será capaz, ulteriormente, de transferir y aplicar esos conocimientos al ámbito publicitario. Es una formación basada en la metacognición (Flavel, 1979), donde se reflexiona en torno a la creatividad misma. Se apoya en el supuesto de que ese metaconocimiento podrá ser trasladado y aplicado al campo específico publicitario. Sin embargo, como aparece en la presente investigación, esa transferencia no es suficiente para inducir procesos creativos publicitarios eficaces. La cuestión que se plantea es si

podemos seguir un método formativo alternativo más eficaz. Antes de responder a esta cuestión es necesario partir de una concepción contrastada empíricamente de lo que hemos de entender por creatividad en el campo publicitario y los procesos que hay que poner en marcha en la operación de invención. En el siguiente punto se aborda esta discusión.

5.2. El doble proceso en la creatividad publicitaria y el método formativo

Uno de los presupuestos de la *Teoría del Doble Texto Articulado* (Bermejo-Berros, 2024) plantea que la actividad creativa en publicidad requiere, necesariamente, la participación de un doble proceso que incluye la elaboración de un texto teleológico previo (*Intellectio*) y un texto creativo (*Inventio*) que se apoya en el anterior, pero es independiente pues su actividad desemboca en un contenido nuevo. Partiendo de esta teoría, hemos implementado un método formativo que toma en consideración ese doble proceso teleológico y poietico. Además, este método incluye otros aspectos. Uno de ellos es que la Publicidad, al formar parte del Marketing, requiere tomar en consideración la intencionalidad del anunciante que incluye las tres dimensiones del texto teleológico en las que están inscritas aquellas variables nucleares del marketing mix que son necesarias para la invención publicitaria. Otro aspecto del método es el procedimiento seguido en la implementación efectiva de la formación. Este sigue las fases epistemológicas de la teoría constructivista de operaciones de asimilación/acomodación en la actividad de creación del contenido publicitario que lleve a un progresivo proceso adaptativo y por tanto a una mejor equilibración *maximizadora* (Piaget, 1978) que llevan a construir progresivamente el conocimiento de la periferia (el qué) hacia el centro o interior del proceso creativo (el cómo, por qué y para qué).

La creatividad publicitaria está al servicio de la persuasión de su destinatario y por ello ha de dotarse de un sistema retórico cuyo armazón elabore tanto los aspectos teóricos (*tékhne*) como aplicados (*práxis*) (López, 1995; Agamben, 1970; Zambrano 2019). Una teoría creativa que no sea eficaz, es decir, que no tenga una praxis útil, no es una buena teoría. Inversamente, una mera praxis que no está conectada con una base teórica es una actividad limitada que no puede salir de los márgenes del hábito y por ello no puede abordar nuevos desafíos creativos. La formación genérica sigue un procedimiento *top-down* que parte de la *tékhne* y luego intenta transferir ésta a la

práctica (*práxis*). Esta investigación ha mostrado los riesgos de este primer proceder. Por su parte, la formación teleológica es un procedimiento dialéctico. Se inicia en la práctica (*práxis*) y, mediante un procedimiento de equilibración *maximizadora* que se dirija de la periferia (crear un anuncio) hacia el centro (razones de su eficacia), conecta y amplía esa formación con la *tékhne*. La formación genérica se inspira de un procedimiento hipotético-deductivo mientras que la teleológica utiliza un procedimiento inverso inductivo y dialéctico que se nutre en parte de la confrontación del estudiante con la resolución de un problema práctico de partida (inventar un anuncio eficaz) y que, en fases sucesivas, va confrontando esa producción con sus insuficiencias por lo que la toma de conciencia de éstas conduce a revisar la producción incorporando la respuesta a las interrogantes que van apareciendo en la resolución. Durante el período formativo, a partir del anuncio creado, el estudiante es confrontado a las contradicciones y lagunas de su producción, lo que genera perturbaciones que conducen a la búsqueda reguladora de soluciones mediante una mejor acomodación a su objeto en creación y por ello a mejoras en su producción.

A partir de los resultados de esta investigación podría pensarse que el método teleológico debe sustituir al genérico. Sin embargo, ambos métodos pueden implementarse de manera complementaria. El método teleológico se inicia en el qué hacer, cómo y con qué fin (la periferia del proceso de aprendizaje). Permite partir de la práctica y dotarse de un procedimiento de análisis y elaboración (la estructura y componentes del texto teleológico y el poietico). Por su parte, el método genérico puede intervenir a continuación, permitiendo completar la formación anterior al aportar elementos de metaconocimiento sobre la creatividad, la persona creativa y sus rasgos, que completan el qué y por qué (favorece así, como postula la epistemología constructivista, al avance hacia el centro del proceso de aprendizaje).

5.3 Conclusiones

Esta investigación contribuye al avance de nuestro conocimiento acerca de la creatividad publicitaria en dos aspectos. En primer lugar, la indagación de las operaciones y procesos que se activan durante la actividad de creación publicitaria, ha permitido observar que la invención no puede ser una operación *ex nihilo* sino que debe atender a los requerimientos previos del texto teleológico. Al igual que avanzar al azar por un laberinto

sin luz, la creación publicitaria que prescinde del texto teleológico puede conducir a una invención preciosista, estética y atractiva pero estéril, sin eficacia publicitaria. Corroborando la *Teoría del Doble Texto Articulado*, mientras que la función de la operación teleológica consiste en circunscribir el asunto sobre el que ha de crearse un mensaje persuasivo a partir del plan de marketing, orientando a continuación la creación sin restringirla, la operación de invención no se ve limitada ni cercenada en su actividad genuina y exclusiva por la operación anterior pues su función poética, exclusiva e inalienable, consiste en crear algo nuevo, original y eficaz (dentro de los límites de lo conveniente dictado por los objetivos de la campaña). En segundo lugar, la creatividad tiene algunas peculiaridades que hace que la enseñanza universitaria de esta materia tenga ciertas complejidades, dificultades y retos (Ramos y Muñiz, 2018). Algunos autores estiman que los estudios universitarios no han logrado abordarla de manera adecuada (Cheung et al., 2003; Mareque et al., 2018; Llorente et al., 2021). Aun reconociendo parcialmente esas dificultades, la presente investigación aporta elementos que permiten ser optimistas en ese camino que lleve a mejores métodos formativos basados tanto en una práctica concreta y eficaz (*práxis*) como una teoría sólida que fundamente esa práctica (*tékhne*). El método teleológico se ha revelado un método formativo en creatividad publicitaria que puede contribuir a la enseñanza de esta materia en los estudios universitarios de publicidad en complementariedad con otras formas de enseñanza como la que aquí hemos indagado.

CONFLICTO DE INTERESES

El autor declara no tener ningún conflicto de intereses.

6. REFERENCIAS

- Agamben, G. (1970). *El hombre sin contenido*. Ediciones Áltera.
- Aguilera Hernández, R. (2011). Análisis de los modelos que evalúan la creatividad en los productos publicitarios (cap. IV). UAB Recuperado de: <http://bit.ly/3Z2LE6T>
- Albaladejo, T. (2009). El sistema de la retórica. *Retórica e Mediatização*, 2, 5-27.
- Albaladejo, T. y Chico Rico, F. (1998). La *intellectio* en la serie de las operaciones retóricas no constituyentes de discurso, en T. Albaladejo, F. Chico y E. del Río (eds.), *Retórica hoy, Teoría /Crítica*, 5, 339-352.
- Andrés, A. (1997). La creatividad y los estilos cognitivos. En A. Andrés. *Manual de psicología diferencial* (cap. 8). McGraw-Hill.
- Bermejo-Berros, J. (2024). La necesidad de la *Intellectio* en el Sistema Retórico y Publicitario. *Rétor*, 14(1), 22-41 <http://doi.org/10.61146/retor.v14.n1.210>
- Baños, M. (2001). *Creatividad y publicidad*. Laberinto
- Bernárdez, E. (2023). Modelos textuales y Estudios del discurso. En Carmen López, Isolda E. Carranza y Teun A. van Dijk (Coord.), *Estudios del discurso* (pp. 9-23). Routledge.
- Castelló, A. (2018). La dimensión creativa del concepto de insight aplicado a la publicidad. En Francisco García et al., *Creatividad en Publicidad* (pp. 83-115).
- Cheung, C., Rudowicz, E., Xiao, Y., & Kwan, A. (2003). Creativity of university students: What is the impact of field and year of study? *Journal of Creative Behaviour*, 37(1), 42-63. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2003.tb00825.x>
- Copan, P. y Craig, W. (2019). *Ex-Nihilo: Creación de la Nada*. Publicaciones Kerigma.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad: El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Paidós.
- De Bono E. (1999) *El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. Paidós

- De Bono, E. (2008). *Creatividad. 62 ejercicios para desarrollar la mentes*. Barcelona: Paidós
- Del Río, J. (2006). La creatividad publicitaria en la literatura científica: una revisión. *Comunicación y Sociedad*, 19(1), 9-46
- Del-Río-Pérez, J.; Medina-Aguerreberre, P. (2014). Divulgación científica de la creatividad publicitaria en España de 1980 a 2012. *El profesional de la información*, 23(4), 397-404
- Dewey, J. (1910). *How we think*. D C Heath. <https://doi.org/10.1037/10903-000>
- Eysenck, H. J. (1994). The measurement of creativity. In M. A. Boden (Ed.), *Dimensions of creativity* (pp. 199–242). MIT Press.
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10). 906-911.
- García, F., Tur-Viñes, V., Arroyo-Almaraz, I., Rodrigo-Martín, L. (Coord.) (2018). *Creatividad en publicidad*. Dykinson.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Paidós.
- Guilford, J.P. (1986). *La naturaleza de la inteligencia humana*. Paidós
- Gutierrez-Braojos, C. et al. (2012). ¿Influye el uso de estrategias metacognitivas sobre el potencial creativo?, *Revista de Psicología y Educación*, 7(2), 89-103
- Hasewawa, M. (2015). *Sí, eres creativo. Técnicas para potenciar tu creatividad*. Advook
- Heidegger, M. (1997). *Filosofía, ciencia y técnica*. Editorial Universitaria.
- Hernández, C. (1999). *Manual de creatividad publicitaria*. Síntesis
- Ingledeu, J. (2016). *Cómo tener ideas geniales. Guía de pensamiento creativo*. Blume

- Joannis, H. (1995). *De la stratégie marketing à la création publicitaire*. Dunod.
- Llorente-Barroso, C., Viñarás-Abad, M. y Marugán-Solís, F. (2021). Las competencias imprescindibles en la actualidad de la creatividad publicitaria: Universidad vs. realidad profesional, *Icono 14*, 19(2), 93-118. <http://doi:10.7195/ri14.v19i2.1657>
- López Eire, A. (1995). *Actualidad de la Retórica*. Hespérides.
- Mareque-Álvarez-Santullano, M. & De-Prada-Creo, E. (2018). Evaluación de las competencias profesionales a través de las prácticas externas: Incidencia de la creatividad. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 203-219. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.275651>
- Marín-Ibañez, R. y De la Torres, S. (1991). *Manual de creatividad: Aplicaciones educativas*. Vicens Vives.
- Michalko, M. (2001). *Thinker toys. Cómo desarrollar la creatividad en la empresa*. Gestión 2000
- Muela, C. (2018). *Manual de estrategias creativas en publicidad*. Pirámide
- Navarro, C. (2014). *Creatividad publicitaria eficaz*. Esic
- Obradors, M. (2007). *Creatividad y generación de ideas: Estudio de la práctica creativa en cine y publicidad*. Aldea Global.
- Obradors, M. (2018). Proceso creativo y técnicas de ideación publicitaria. El imaginario personal como fuente de inspiración. En Francisco García et al., *Creatividad en Publicidad* (pp. 147-173).
- Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas*. Siglo XXI
- Platón (1988). El banquete. En *Diálogos III*. Gredos

- Ramos-Serrano, M. y Muñiz-Velázquez, J.A. (2018). Los siete grandes retos de “enseñar” creatividad publicitaria en la universidad. En Francisco García et al., *Creatividad en Publicidad* (pp.17-37).
- Sánchez Franco, M. (1999) Eficacia Publicitaria. Teoría y práctica, McGraw-Hill, Madrid.
- Sanz de Acedo Lizarraga, M. y Sanz de Acedo Baquedano, M. (2013). How creative potential is related to metacognition. *European Journal of Education and Psychology*, 6 (2), 69-81.
- Sebastián-Morillas, A.; Martín-Soladana, I., Clemente-Mediavilla, J. (2020). Importancia de los *insights* en el proceso estratégico y creativo de las campañas publicitarias. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 26(1), 339-348.
- Ulmann, G. (1972). *Creatividad*. Rialp
- Vergara Novoa, L. y Barrera Zerda, Y. (2010). Caracterización de procesos cognitivos creativos grupales y su relación con el estilo cognitivo. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.10554.801>
- Wertheimer, M. (1945). *Productive Thinking*. Harper
- Wiktin, H.A. y Goodenough, D.R. (1985). *Estilos cognitivos: naturaleza y orígenes*. Pirámide.
- Zambrano M. (2019). Las nociones de poiesis, praxis y techné en la producción artística. *Índex 7*, 40-46. <https://doi.org/10.26807/cav.v0i07.221>
- Zaro, M.J. (2022). Constructos integradores: creatividad, estilos cognitivos, inteligencia emocional. Recuperado de: <https://bit.ly/3UIQEeo>

Utilización de la plataforma digital educativa *Snappet*¹ para mejorar la comprensión lectora en catalán

Using the Snappet digital educational platform to improve reading comprehension in Catalan

MARINA BUENDÍA BARBERÀ

Universitat Rovira i Virgili
mbuendi2@xtec.cat
ORCID ID: 0000-0003-4313-0756

JOSEP HOLGADO GARCÍA

Universitat Rovira i Virgili
josep.holgado@urv.cat
ORCID ID: 0000-0003-2636-0496

Resumen: En esta investigación se ha estudiado la relación entre la aplicación de la plataforma digital educativa *Snappet* en actividades de lengua catalana y la mejora del nivel de comprensión lectora de los sujetos. El estudio se ha realizado en los grupos de 3º, 4º, 5º y 6º de educación primaria de la escuela La Floresta (Tarragona), los cuales han sido agrupados según su nivel de aprendizaje, obviando el curso que estaban realizando por su edad biológica. Esta se ha enmarcado dentro del paradigma positivista, con el pretexto de explicar los fenómenos de una realidad concreta, escogiendo la metodología cuantitativa, concretamente el método cuasi-experimental. Se ha utilizado el documento la Evaluación de la Comprensión Lectora (ACL)² como prueba pre-test y post-test. Los resultados demuestran que dos tercios del alumnado mejoró de uno a cuatro grados su nivel de comprensión lectora, y las medias grupales alcanzaron resultados positivos llegando al grado de normalidad. Se puede concluir que la plataforma digital educativa *Snappet* y las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) son un recurso educativo donde el profesor pone la tecnología al servicio del alumnado.

1 <http://es.snappet.org>

2 <https://bit.ly/36GN1z6>
<https://bit.ly/3wy8uFs>

Palabras clave: lengua catalana; comprensión lectora; tecnologías del aprendizaje y el conocimiento; educación primaria; plataforma digital educativa *Snappet*.

Abstract: In this research, we have studied the relationship between the application of digital technological resources in Catalan language activities and the improvement of the subjects' level of reading comprehension. The study was conducted in 3rd, 4th, 5th and 6th groups of primary education of La Floresta School, which have been grouped according to their level of learning, ignoring the course they were taking for their natural age. The investigation belongs to positive paradigm, with the pretext to explain phenomenon of a specific reality. We have chosen the quantity methodology, concretely the quasi-experimental method. The document Assessment of Reading Comprehension (ACL) has been used as pre-test and post-test tests. The results demonstrate that two of three parts of the students improved from one to four grades their level of reading comprehension and, the group average achieved positives results reached the normal grade. The educative digital platform *Snappet* is an educative digital technologic resource that is part of Technologies for the Learning and Knowledge where the role of the teacher consists of place the technology ate the service of students.

Keywords: Catalan Language, reading comprehension, technologies for the learning and knowledge, technology primary education, educational digital platform *Snappet*.

1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación se ha realizado en la escuela pública La Floresta, fundada el año 1975 y localizada en un barrio de 2000 habitantes de la zona norte de la ciudad de Tarragona (Cataluña, España). Es un centro público de educación infantil y primaria considerado de máxima complejidad por estar ubicado en un entorno social y económico desfavorecido (Resolución EDU/1050/2020, de 15 de mayo de 2020). Cataluña, la comunidad autónoma donde se centra el estudio, tiene como lengua vehicular principal de aprendizaje la lengua catalana. Además, se caracteriza por ser un territorio acogedor de personas de distintas partes del mundo y, por lo tanto, las escuelas están compuestas por alumnado de una

diversidad cultural y, consecuentemente, lingüística, muy amplia. A partir de este contexto, la investigación se focaliza en el trabajo del alumnado en la comprensión lectora en lengua catalana a través del uso de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) para mejorar su nivel y para tener un mayor acceso al conocimiento como resultado.

El término TAC surge de las propias Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), las cuales tienen una gran implicación social. Desde el punto de vista educativo, su aplicación en la escuela ha hecho surgir un nuevo paradigma educativo. Este cambio ha generado un giro en el rol del profesorado, que pasará a ser guía de aprendizaje y, a un nuevo rol del alumnado, como constructor de su propio conocimiento. Además, ha provocado la aparición de este nuevo término, Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), para hacer referencia de manera específica a su uso pedagógico. Esta conceptualización aparece reflejada desde la publicación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE, 2006). Así mismo, el uso de las TAC es un ejemplo de las pedagogías emergentes que se definen, según Adell y Castañeda (2012), como un conjunto de enfoques e ideas pedagógicas, todavía no bien sistematizadas, que surgen alrededor del uso de las TIC en educación y que intentan aprovechar todo su potencial comunicativo, informacional, colaborativo, interactivo, creativo e innovador en el marco de una nueva cultura del aprendizaje.

1.1 Objetivos

Los objetivos que se exponen se han llevado a cabo para validar la siguiente hipótesis:

El uso de recursos tecnológicos digitales educativos en las sesiones de lengua catalana de educación primaria, mejoran los resultados de las pruebas estandarizadas sobre el nivel de comprensión lectora del alumnado, con y sin dificultad.

1º Obtener una visión general sobre el ámbito de la comprensión lectora y las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento y la relación que hay entre estos, buscando experiencias donde se haya aplicado la tecnología educativa para mejorar la comprensión lectora de cualquier lengua.

2º Cambiar la metodología aplicada en el aula trabajando la comprensión lectora en lengua catalana guiando al profesorado a implementar la tecnología educativa a través del uso de diferentes recursos tecnológicos digitales educativos.

3.º Aplicar las pruebas estandarizadas por el Departamento de Educación y analizar sus resultados.

2. MARCO TEÓRICO

La literatura encontrada sobre investigaciones orientadas al uso de las TAC para trabajar el nivel de comprensión lectora es amplia y suficiente para corroborar la mejora del nivel de esta competencia.

2.1 La comprensión lectora como vía de acceso al conocimiento y la plataforma digital educativa *Snappet* como recurso tecnológico aplicado para su mejora

Cuando el alumnado lee no simplemente descodifica palabras, frases o párrafos, sino que interpreta lo que lee aportando a esta interpretación su conocimiento previo, sus vivencias y sus estrategias de lector. Es decir, establece conexiones como estrategia, la cual le ayuda a dar significado al texto leído, hecho que hace que la comprensión lectora sea más rápida y significativa. Cuando el alumnado hace dichas conexiones, está pensando activamente, involucrándose en la lectura, aprovechando la oportunidad de leer para comprender y, en consecuencia, para aprender. Dentro de su estudio, Sarmiento y Ojeda (2018) investigaron el fortalecimiento de los procesos de lectoescritura a través de la implementación de estrategias pedagógicas apoyadas en las TIC. El proyecto concluyó que las TIC eran un medio por el cual se genera más participación de los estudiantes teniendo en cuenta que aumenta la producción de nuevos saberes y se fortalecen los conocimientos previos.

Por su parte, Enric Queralt (2015), maestro y psicopedagogo, describe la situación del alumnado exponiendo que, más del 90 % del alumnado puede leer y comprender textos sencillos, y resolver tareas poco exigentes. Poco más del 50 % puede hacer tareas de dificultad moderada con textos un poco más complejos, y sólo el 25 % puede utilizar la lectura para aprender en un sentido profundo. Este hecho se agrava cuando el alumnado no tiene accesibilidad al contenido del texto, ya que no puede interpretar lo que lee

porque el texto está escrito en una lengua que difiere de su lengua materna. Delante de esta situación, al alumnado se le dificulta el acceso al conocimiento. Por consiguiente, agregar tiempos de lectura mediante algún aparato tecnológico podría ser un primer camino para que los estudiantes practiquen sus habilidades de lectura, puesto que los estudiantes manifiestan una disposición y compromiso superiores con respecto a las prácticas tradicionales de lectura sobre papel (Rebolledo *et al.*, 2020) y existe un mayor interés por parte de los estudiantes a su propio proceso de aprendizaje (Jiménez *et al.*, 2018).

El proyecto *Snappet* nació en Holanda el año 2012 de la mano de Peter Hanekamp, el cual inició un programa piloto en 15 colegios. Después de este primer paso, se lanzó la primera versión para tabletas digitales para 2º de Educación Primaria en las áreas de Matemáticas y Lengua. En 2013, *Snappet* se dio a conocer en Italia, Francia, Alemania y España.

El proyecto *Snappet* tiene como objetivo principal la personalización del aprendizaje del alumnado adaptándolo en ritmo y necesidades a través del uso de la tableta digital, la cual es proporcionada por el propio proyecto con un software que permite trabajar una serie de ejercicios en función de la asignatura o materia que se está impartiendo. Así pues, es sabido que los programas incluyen técnicas o procedimientos que ayudan al lector a implementar nuevas operaciones que tienden a establecer mejores conexiones en torno a las ideas del texto (Rebolledo *et al.*, 2020). Por consiguiente, una de las razones más importantes para diseñar clases utilizando la tecnología es que los estudiantes puedan aprender y, al mismo tiempo, tener una experiencia interesante con el conocimiento, en la cual están compartiendo, generando y desarrollando habilidades significativas para la vida (Castro, 2019). Por esta razón, el profesorado, uno de los protagonistas de este proceso, tiene que adquirir una competencia digital docente suficientemente elevada con la finalidad de guiar de una manera eficiente al alumnado en el uso de las TAC, ya que una verdadera innovación no se debe solamente a la incorporación de las TIC en las aulas, sino en el papel que desempeñan los maestros a la hora de integrarlas adecuadamente para favorecer un aprendizaje eficaz (Del Moral *et al.*, 2014).

La plataforma digital educativa *Snappet* se compone de distintas asignaturas o materias (Lengua Catalana, Castellana, Gallega, Euskera, Inglesa y Matemáticas en las distintas lenguas). Cuando se activa una asignatura, se puede escoger que nivel de aprendizaje se quiere trabajar y, se decide a quien se le activará la asignatura en su tableta. Por ejemplo, un alumno puede tener activada Lengua Catalana de 6º curso y, también, de cualquier otro nivel si así lo requiere. Además, después de activar la asignatura, el profesorado puede enviar las lecciones que le interese, o el tema completo, con examen incluido. Todas las lecciones tienen la misma estructura (explicación, ejercicios conjuntos y ejercicios adaptativos para reforzar o ampliar). Esta nueva generación de programas tiene la capacidad de recopilar datos de registro del sistema que permiten el diseño y la construcción de un modelo de estudiante más preciso, y, en muchos casos, utiliza técnicas de lenguaje natural que ayudan a generar comentarios que se adaptan mejor a las necesidades individuales de cada estudiante (Rebolledo *et al.*, 2020). De esta manera, la plataforma digital educativa *Snappet* se caracteriza por la individualización del proceso de aprendizaje, optimizando el tiempo y el ritmo, recibiendo una retroalimentación inmediata y disponiendo del seguimiento por parte del profesorado. Por lo tanto, un buen diseño de las actividades del programa, *feedback* significativos y refuerzos específicos, inciden sustancialmente en la disposición del estudiante para avanzar al siguiente paso en la adquisición de las habilidades (Rebolledo *et al.*, 2020). En la educación a distancia también se encuentran estudios sobre la influencia de las herramientas digitales y el desarrollo de la comprensión lectora, como el de Quinto (2021), donde se concluyó que su influencia es significativamente positiva. Así también es importante considerar que un profesor no solo debe tener conocimientos en el manejo de las TIC, sino que debe poseer conocimiento pedagógico y disciplinar, por lo que debe ser capaz de combinar estos conocimientos para el logro de aprendizajes (Laureano *et al.*, 2022). Además, Quinto (2021) indica que la realidad educativa está sufriendo cambios y transformaciones a nivel tecnológico, ante lo cual, los maestros deben estar preparados para seguir cumpliendo su rol mediador en la construcción de los aprendizajes de cada educando a través de las herramientas digitales.

En conclusión, podemos confirmar que las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) se consideran herramientas ideales para la enseñanza y aprendizaje en cualquier área. Su enorme difusión y empleabilidad en los ámbitos social y económico las han llevado a tener un lugar en la educación (Tamayo *et al.*, 2020) donde se da importancia a las TIC-TAC como elementos que captan la atención de los sujetos, motivan, mejoran la atención y concentración, agilizan la memoria y favorecen la comprensión. Finalmente, haciendo referencia al ambiente de aprendizaje para favorecer la comprensión lectora, este se debe caracterizar por incorporar uno o más dispositivos digitales en el lugar de aprendizaje, sea el aula física de la escuela, biblioteca, o la casa del estudiante, al igual que recursos específicos para el aprendizaje y la implementación mediante la práctica intensiva de las estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión lectora. Estos recursos pueden integrarse en plataformas que permitan anotaciones multimediales, editar y expresar de múltiples maneras el aprendizaje, además de permitir el seguimiento de analíticas de desempeño de los estudiantes por parte del docente (Pérez y Ricardo, 2021).

3. METODOLOGÍA

3.1 Enfoque

La investigación se enmarca dentro del paradigma positivista, con el pretexto de explicar los fenómenos de una realidad concreta. Es objetiva y tangible, porque se ha escogido la metodología cuantitativa, concretamente el método cuasi-experimental, orientado a la verificación de la hipótesis (Bisquerra *et al.*, 2009).

El paradigma positivista sustentará la investigación ya que tiene como objetivo comprobar una hipótesis por medios estadísticos o determinar los parámetros de una determinada variable mediante la expresión numérica (Ramos, 2015). Esta expresión numérica está determinada por la prueba estandarizada aplicada como pre-test y post-test, es decir, la Evaluación de la Comprensión Lectora (ACL). De esta manera la investigación de tipo cuantitativo utiliza la recopilación de información para poner a prueba o comprobar las hipótesis mediante el uso de estrategias estadísticas basadas en la medición numérica.

3.2 Instrumentos

Las técnicas escogidas para la obtención de la información es el test estándar ACL, el cual se ha aplicado como pre-test y post-test, instrumento de medida que da credibilidad, transferibilidad y conformación de los criterios de calidad. De acuerdo con Castro *et al.* (2014), los resultados de las pruebas estandarizadas permiten evidenciar problemas críticos en cuanto a los niveles de comprensión lectora. Esta prueba se presenta en formato libro, donde se expone como aplicarla y el material necesario para hacerlo. La ACL está compuesta de una prueba para cada nivel, desde 1º a 6º de educación primaria. Cada prueba consiste en la lectura de distintos textos donde se evalúan los cuatro tipos de comprensión lectora (literal, reorganizativa, inferencial y crítica o profunda). Se evalúa a partir de la suma de ítems correctos. El número de respuestas corresponde a otra valoración nombrada decatipos, el cual equivale a un nivel de comprensión lectora y, consecuentemente, a una interpretación. En la Tabla 2 (Català *et al.*, 1996) se especifican los decatipos y los niveles de comprensión lectora correspondientes.

Tabla 1. Prueba ACL: decatipos y correspondencia con los niveles de comprensión lectora

Primer ciclo (1º y 2º curso de educación primaria)		Segundo y tercer ciclo (de 3º a 6º de educación primaria)	
Decatipos	Nivel de comprensión lectora	Decatipos	Nivel de comprensión lectora
1 – 2 – 3	Inferior	1	Muy inferior
4	Bajo	2	Bajo
5 – 6	Normal	3	Moderadamente bajo
7	Moderadamente alto	4 – 5 – 6	Normal
8 – 9	Alto	7 – 8	Moderadamente alto
10	Superior	9	Alto
		10	Muy alto

Fuente: Elaboración a partir de Català *et al.*, 1996.

3.3 Procedimiento

En primer lugar, se concretó, mediante una reunión con los tutores de los grupos, cuál era el nivel de aprendizaje del alumnado para realizar la prueba ACL como pre-test correspondiente. A partir de la evaluación, cada grupo dedicó media hora semanal a trabajar la comprensión lectora en lengua catalana a través de la plataforma educativa digital *Snappet* durante 4 meses. Cada tutor o tutora enviaba lecciones adecuadas al nivel

de cada estudiante, las cuales estaban compuestas por la lectura de textos de diferente tipología y las actividades adscritas a estos. La implicación del profesorado fue un pilar fundamental como guía y referencia de soporte para el alumnado en el trabajo con la plataforma, y el intercambio constante sobre el seguimiento con la investigadora también fue clave para la investigación. Pasados los 4 meses, se evaluó el alumnado con la misma prueba ACL como post-test con la finalidad de obtener unos resultados cuantificables y comparables para ser analizados y, de esta manera, poder extraer las conclusiones expuestas en este artículo.

3.4 Participantes

El estudio se ha realizado en la escuela La Floresta de la ciudad de Tarragona (Cataluña). Esta escuela es un centro público de educación infantil y primaria compuesto por una línea, por lo que todos los grupos estudiados son experimentales. Para llevar a cabo la investigación, se escogieron los grupos de 3º, 4º, 5º y 6º, con un total de 70 alumnos, los cuales se habían iniciado con el manejo de la plataforma digital educativa *Snappet* este mismo curso.

El alumnado se agrupó según su nivel de aprendizaje, determinado por su expediente académico, es decir, por las notas trimestrales y finales, las posibles adaptaciones curriculares o planes individualizados, los seguimientos por parte de servicios externos al centro (Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico, Centro de Salud Mental Infantil y Juvenil, Centro de Desarrollo Infantil y Atención Precoz...) y, finalmente, después de la reunión mantenida con cada tutor/a del grupo-clase.

Tabla 2. Agrupación del alumnado según su nivel de aprendizaje

Nivel de aprendizaje	Número de alumnado
1º	3
2º	12
3º	7
4º	18
5º	15
6º	15

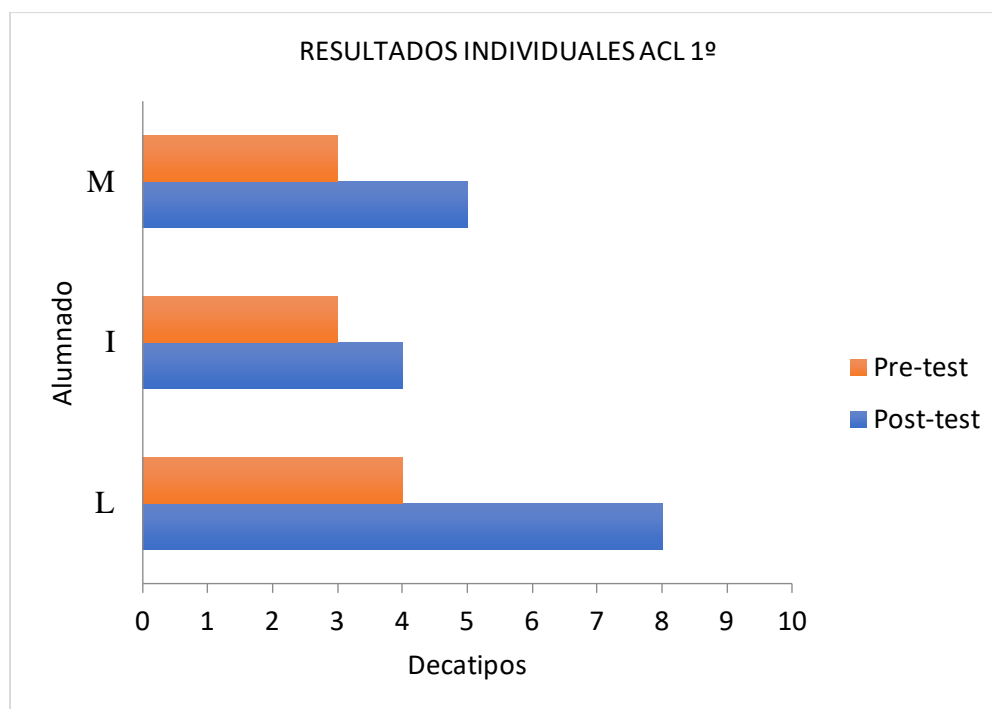
Fuente: Elaboración propia

4. RESULTADOS

Los resultados que se presentan a continuación, surgen del test ACL usado para comprobar el nivel de comprensión lectora del alumnado antes y después de la aplicación de la plataforma educativa digital *Snappet* en las clases de lengua catalana, es decir, como pre-test y post-test. Seguidamente, se exponen distintas figuras con el nivel correspondiente al alumnado, a cada tipo de comprensión lectora y a las medias grupales.

En la Figura 1, se comprueba que los tres alumnos mejoraron uno, dos y hasta cuatro grados su nivel de comprensión lectora, llegando al nivel de normalidad o superándolo hasta el nivel alto.

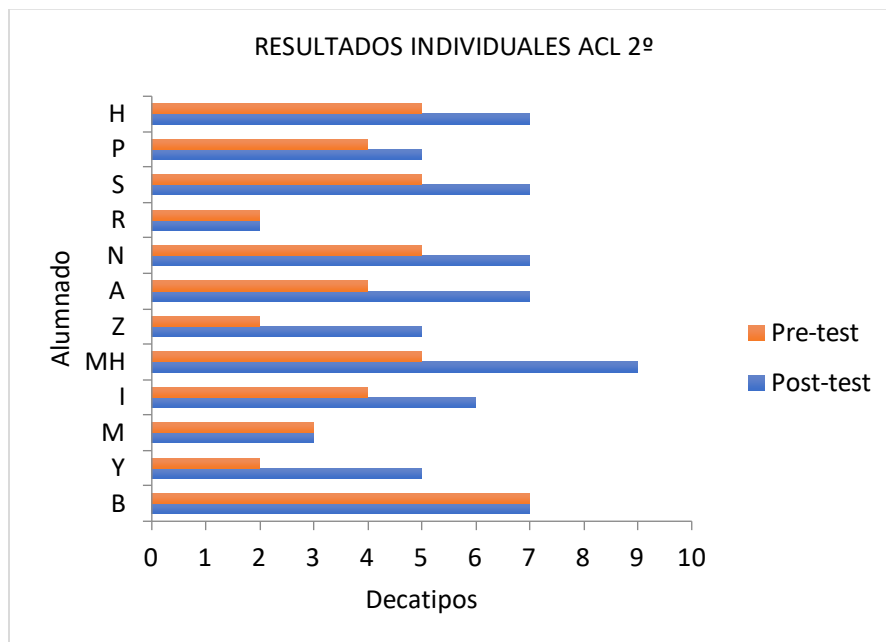
Figura 1. Resultados individuales de la prueba ACL del nivel de aprendizaje de 1º.



Fuente: Elaboración propia

Podemos observar, en la Figura 2, como diez alumnos llegaron y superaron el nivel de normalidad en uno, dos y hasta cuatro grados su nivel de comprensión lectora. Pero, dos alumnos se quedaron en el nivel inicial y no llegaron al nivel de normalidad.

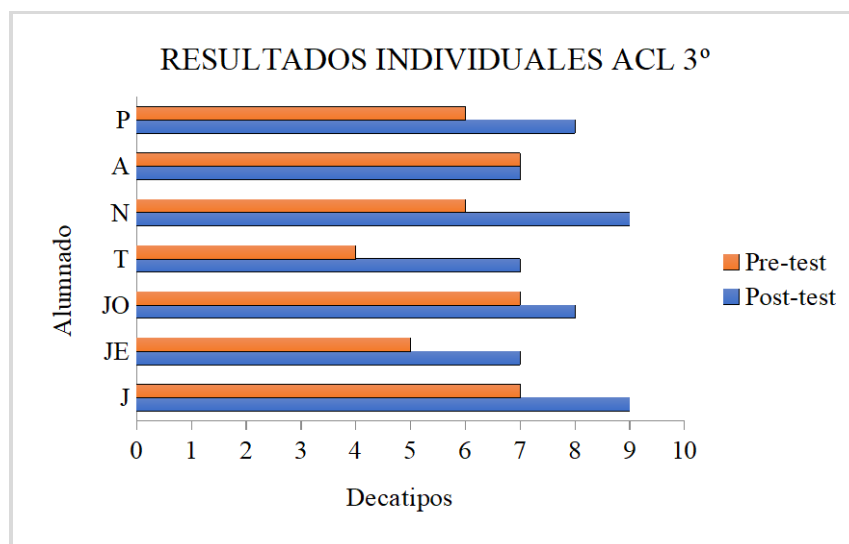
Figura 2. Resultados individuales de la prueba ACL del nivel de aprendizaje de 2º.



Fuente: Elaboración propia

En la Figura 3, observamos que todo el alumnado llegó a la normalidad en el pre-test y, en el post-test, mejoraron uno, dos, tres y cuatro grados, alcanzando el nivel alto de comprensión lectora.

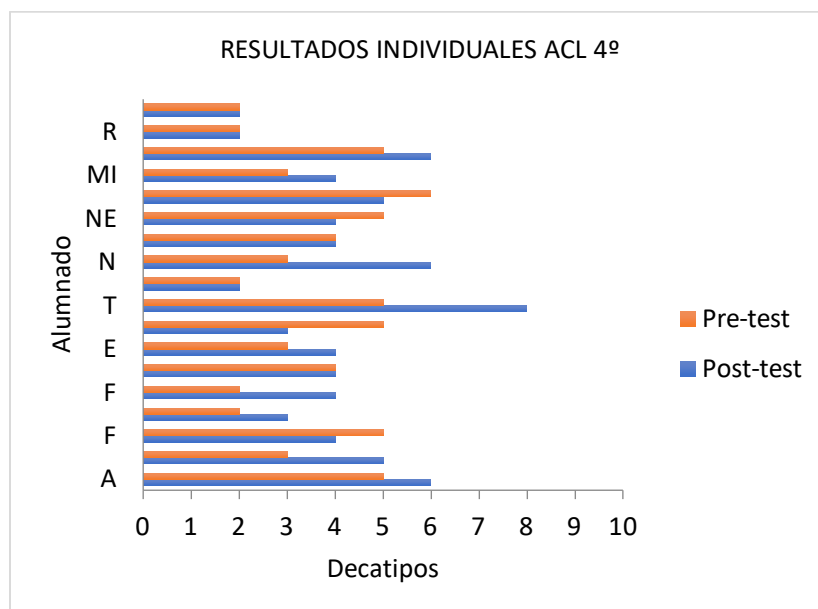
Figura 3. Resultados individuales de la prueba ACL del nivel de aprendizaje de 3º.



Fuente: Elaboración propia

La Figura 4 nos presenta los resultados de dieciocho alumnos. Un alumno bajo su nivel de comprensión por debajo de la normalidad. Dos estudiantes también bajaron un grado su nivel de comprensión lectora en el post-test, pero dentro de la normalidad. Tres de ellos se quedaron en el nivel inicial sin alcanzar el grado de normalidad. Los otros doce mejoraron uno, dos y tres grados, alcanzando, uno de ellos, el nivel moderadamente alto.

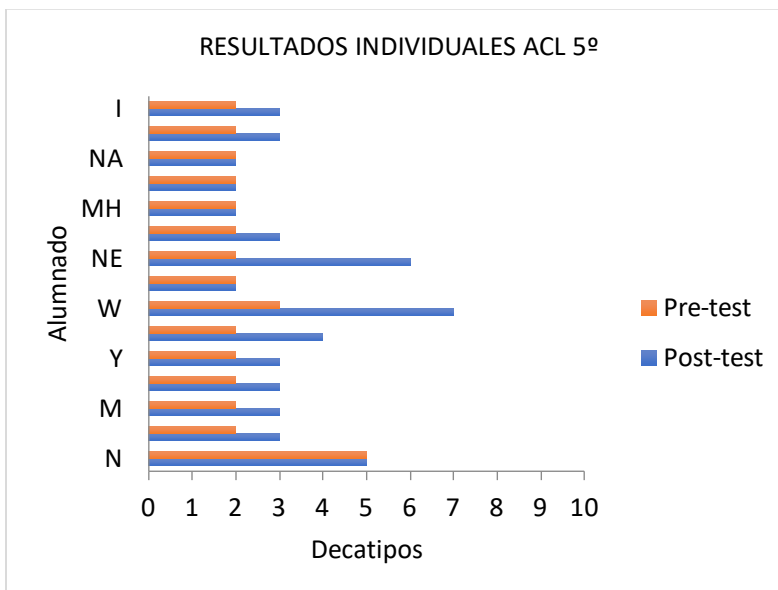
Figura 4. Resultados individuales de la prueba ACL del nivel de aprendizaje de 4º.



Fuente: Elaboración propia

En la Figura 5, vemos que once de los quince alumnos no llegaron al nivel de normalidad en el post-test y, entre estos, sólo siete, aumentaron un grado su nivel de comprensión lectora. En cambio, tres alumnos alcanzaron el nivel de normalidad o el de moderadamente alto. Por último, un estudiante se quedó en el mismo nivel que en el pre-test

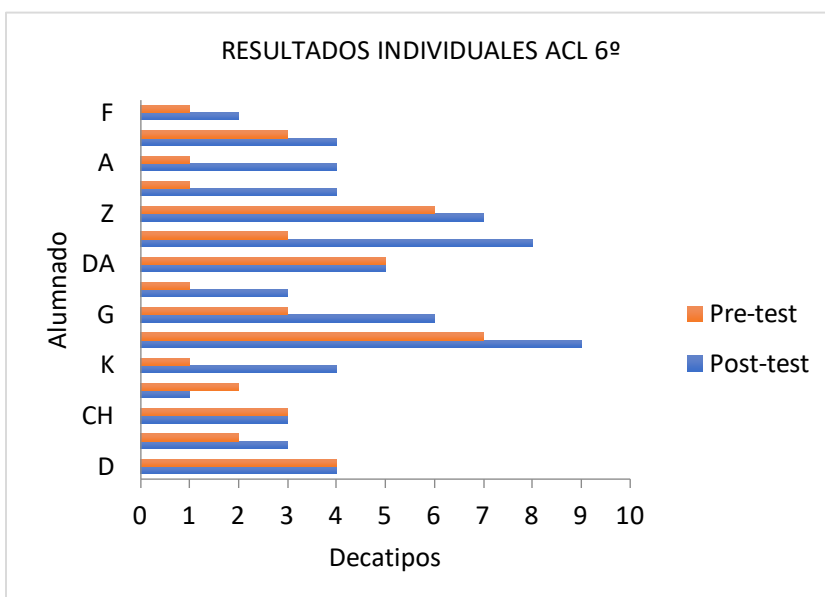
Figura 5. Resultados individuales de la prueba ACL del nivel de aprendizaje de 5º.



Fuente: Elaboración propia

En la Figura 6, se puede observar que cinco alumnos no lograron el nivel de normalidad. Uno de ellos llegó a disminuir en un grado su nivel. Los otros diez alumnos mejoraron de uno a cinco grados su nivel de comprensión lectora, llegando al nivel alto.

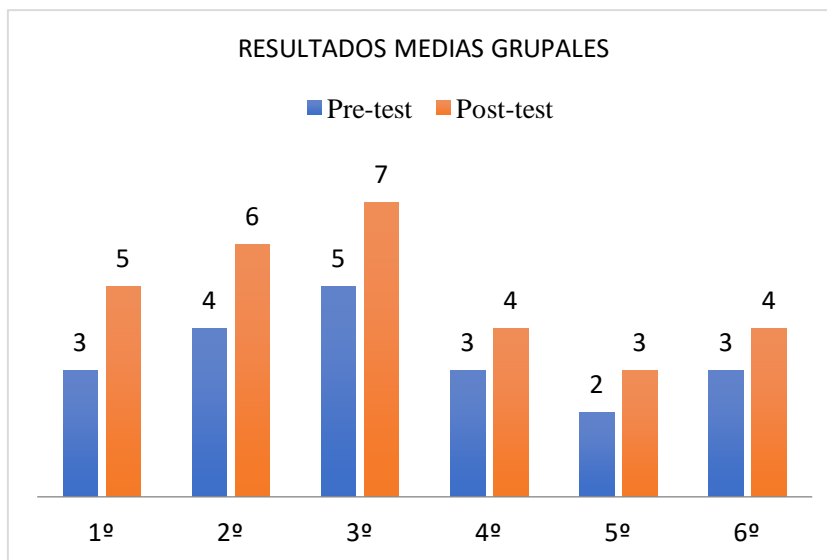
Figura 6. Resultados individuales de la prueba ACL del nivel de aprendizaje de 6º.



Fuente: Elaboración propia

La Figura 7 muestra las medias del pre-test y del post-test de cada grupo. Recordamos que el alumnado fue clasificado según su nivel de aprendizaje a partir de su expediente académico y de una reunión con cada tutor/a del grupo para decidirlo. Se puede observar como el primer grupo presentaba un grado inferior a la normalidad en el pre-test y, al finalizar la investigación, aumento dos grados, alcanzando dicho nivel. El segundo grupo partió de un grado bajo y, en el post-test, también llegó al nivel de normalidad. El tercer grupo se caracterizó por llegar a un nivel de normalidad ya en el pre-test y finalizando con un nivel moderadamente alto. Por lo que hace al cuarto grupo, este empezó la investigación en un nivel moderadamente bajo y aumentó un grado en el post-test, llegando al grado de normalidad. La mediana del quinto grupo mejoró en un grado su resultado en el post-test, pero pasó, apenas, de un nivel bajo al moderadamente bajo. Finalmente, el sexto grupo, se inició en el nivel moderadamente bajo y, aumentó un grado, alcanzando la normalidad.

Figura 7. Resultados de las medias grupales de la prueba ACL. Elaboración propia

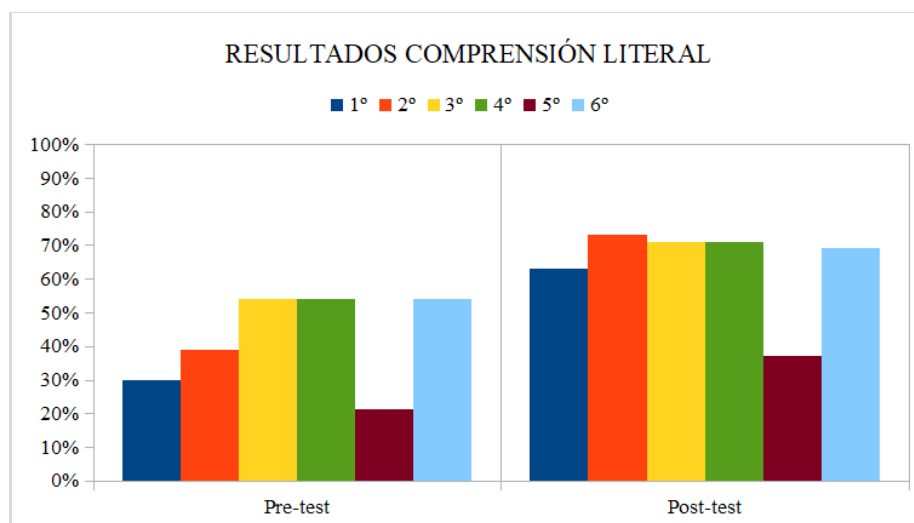


Fuente: Elaboración propia

Seguidamente, se presentan los resultados de cada tipo de comprensión lectora por cursos. Como se puede observar en la Figura 8, el grado de comprensión lectora de los grupos del nivel de aprendizaje de 1º, 2º y 5º no llegaba al nivel de suficiencia en el pre-test. Pero, en el post-test, el nivel de 1º y de 2º ha mejorado más de 30 puntos

porcentuales. En cambio, en el nivel de 5º, aunque ha mejorado más de 10 puntos porcentuales, no ha llegado al nivel de suficiencia. Observando los resultados de los niveles de 3º, 4º y 6º, en el pre-test, llegaron el nivel de comprensión literal llegó al grado de normalidad y, en el post-test, aumentó más de 10 puntos porcentuales en cada grupo.

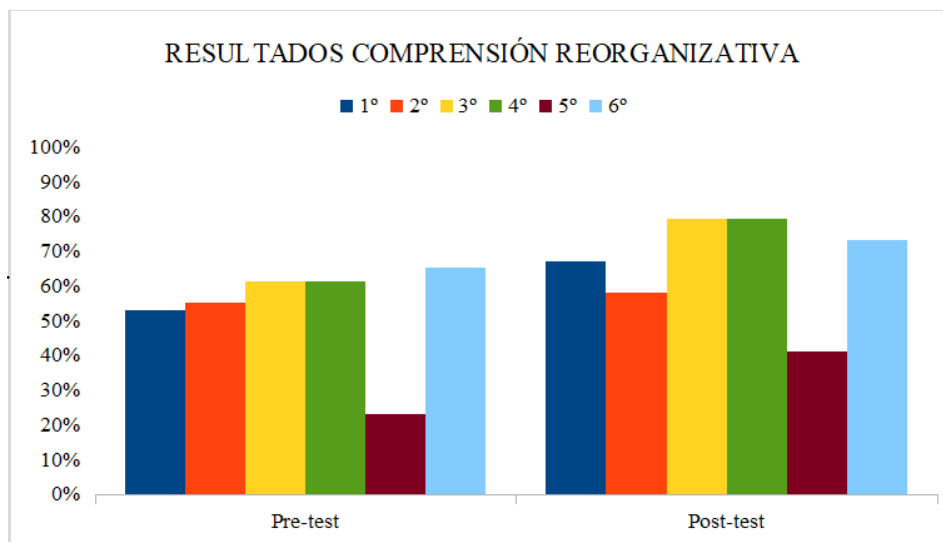
Figura 8. Resultados de las medias grupales de la comprensión literal.



Fuente: Elaboración propia

En la Figura 9, podemos observar que los grupos del nivel de aprendizaje de 3º, 4º y 6º llegaron al grado de normalidad en el pre-test y, en el post-test, los tres grupos superaron en más de 10 puntos porcentuales su nivel. El grupo de 1º y 2º llegaron a la suficiencia en el pre-test y, en el post-test, mejoró la media. El grupo de 5º llegó a un grado bajo en el pre-test y, en el post-test, se quedó a 9 puntos porcentuales de la suficiencia.

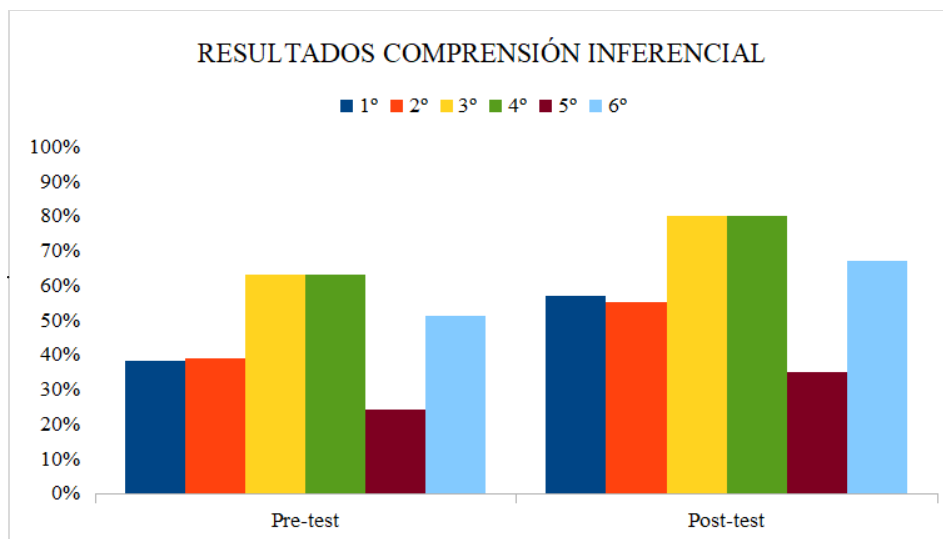
Figura 9. Resultados de las medias grupales de la comprensión reorganizativa.



Fuente: Elaboración propia

En la Figura 10 podemos ver que los grupos del nivel de aprendizaje 3º, 4º y 6º llegaron ya a la suficiencia en el pre-test, mejorando hasta 20 puntos porcentuales en el post-test. Los grupos de 1º y 2º llegaron al nivel de suficiencia en el post-test y, el grupo de 5º mejoró 10 puntos porcentuales, pero se quedó por debajo de la normalidad.

Figura 10. Resultados de las medias grupales de la comprensión inferencial.

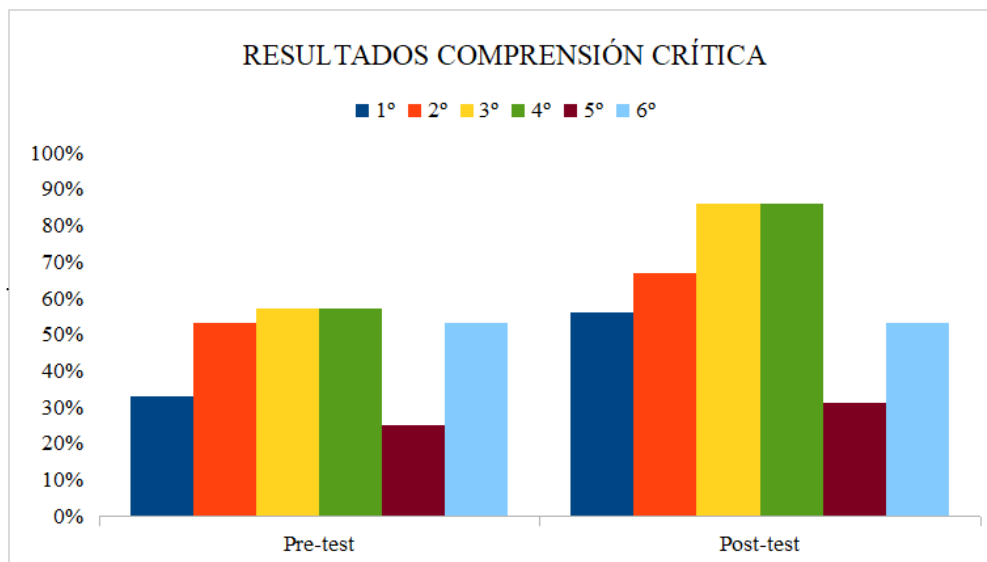


Fuente: Elaboración propia

Finalmente, observando la Figura 11, el grupo del nivel de aprendizaje de 1º y 5º no llegaron a la suficiencia en el pre-test. En cambio, los otros niveles sí lo hicieron. En el

post-test, todos los grupos, menos el de 5º mejoraron su nivel. Concretamente, el grupo de 1º mejoró 23 puntos porcentuales, el de 2º, 14 puntos, el de 3º y 4º mejoraron 29 puntos porcentuales y, el grupo de 6º se quedó en el mismo nivel.

Figura 11. Resultados de las medias grupales de la comprensión crítica.



Fuente: Elaboración propia

5. CONCLUSIONES

Los resultados muestran que dos tercios del alumnado (unos 50 alumnos de 70) llegó a la normalidad o la superó, y que un tercio del alumnado (unos 20 de los 70 evaluados) no llegó al nivel de normalidad. Por otro lado, haciendo referencia a la Figura 13, las medias grupales muestran que todos, excepto el grupo de quinto, llegaron a la normalidad o la superaron con creces. Si profundizamos en la excepción, 11 de los 22 alumnos que no llegaron al nivel de normalidad, pertenecen al grupo del nivel de aprendizaje de 5º, el cual está formado por un gran número de estudiantes que tienen, en general, unos resultados académicos muy bajos desde hace varios cursos. En este caso, conviene destacar la falta de trabajo y de esfuerzo en años anteriores e incluyendo el curso en el cual se llevó a cabo la investigación, ya que sólo hay una alumna que tiene dislexia, los demás estudiantes no presentan ninguna dificultad de aprendizaje.

A partir de estos datos, podemos concluir que la hipótesis se corrobora ya que la utilización de plataformas digitales educativas, en este caso la plataforma digital *Snappet*, en las sesiones de clase de lengua catalana en educación primaria, mejora los resultados de la prueba ACL sobre el nivel de comprensión lectora del alumnado, con y sin dificultades. Y podemos afirmar que todo el alumnado ha sido beneficiado, sobre todo analizando las cinco primeras Figuras, las cuales corresponden al alumnado evaluado a partir de un nivel inferior al correspondiente por edad para adaptar el estudio a su nivel de aprendizaje y, potenciar desde éste el mayor éxito dentro de sus capacidades. Por lo tanto, una tecnología que se adapte a las características individuales ayudará a estudiantes con y sin NESE a mantener la motivación, y a que los recursos del programa sean más efectivos para cada sujeto (Rebolledo *et al.*, 2020). Así pues, el uso de las TIC genera que los estudiantes se sientan motivados, aumenten su capacidad crítica y reflexiva a nivel de comprensión de textos, y su capacidad de redacción con coherencia y cohesión a nivel de producción de textos (De Castro *et al.*, 2014; Rosas, 2018). Al respecto, y según las conclusiones del uso de la tecnología en el aprendizaje de la lengua inglesa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras de Melero (2018), se observa que la tecnología modifica totalmente la respuesta del alumnado ante diferentes contenidos, debido al interés que suscita esta metodología digitalizada en los alumnos, como el incremento de su motivación. Y, en la misma línea, Rosas (2018) y Arizga (2018) concluye que existe una correlación positiva entre uso de las TIC y comprensión lectora, es decir, a mayor uso de las TIC mayor comprensión lectora. Además, los resultados de Rosas (2018) son similares a los nuestros. Finalmente, la conclusión de Durán *et al.* (2018) se asemeja con nuestros resultados, ya que señala que la comprensión lectora de los estudiantes aumentó considerablemente gracias a la utilización de herramientas tecnológicas como estrategia de aplicación potenciado sus competencias lo que permitió mejorar el rendimiento académico.

Se tiene que tener claro que para generalizar estos resultados se tendría que seguir con la línea de trabajo ampliando la muestra, ya que los resultados que se exponen en este artículo están centrados en la investigación aplicada en la escuela La Floresta de Tarragona.

Finalmente, no se tiene que dejar de focalizar el estudio de los recursos educativos digitales tecnológicos que aplicamos en la escuela o en cualquier actividad educativa y comprobar que sean los idóneos para alcanzar los objetivos que se hayan propuesto, ya que la tecnología educativa tiene un gran potencial y, a partir de su implementación, el alumnado podrá desarrollar al máximo su competencia digital, siempre y cuando los docentes dispongan de un buen nivel de la misma.

6. REFERENCIAS

- Arizga Prado, S. S. (2018). *Uso de tecnologías de información y comunicación en la comprensión lectora de los estudiantes del aula multigrado del IV ciclo de la institución educativa rural N°40102, Yura-Arequipa, 2017*. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de San Agustín, Perú. <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/7652>
- Bisquerra Alzina, R. (Ed.). (2009). *Metodología de la investigación educativa*. [versión Adobe Acrobat PDF] Recuperado de <https://hdl.handle.net/11441/70259>
- Castro (2019). *Gran Diccionario de uso del español actual*. Madrid, SGEL.
- Català, G., Català, M. Molina, E., y Monclús, R. (1996). *Avaluació de la comprensió lectora. Vol. II*. Graó
- De Castro, A. E., Oliveros, M. O. C., Carbonó, V. I., Robles, H. S., Plaza, D. D., Florez, D. G. y Álvarez, S. (2014). Comprensión lectora y TIC en la universidad. *Apertura*, 6(1), 46-59. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/688/68831999005.pdf>

- Del Moral, M. E., Villalustre, L., y Neira, M. D. R. (2014). Oportunidades de las TIC para la innovación educativa en las escuelas rurales de Asturias. *Aula abierta*, 42(1), 61-67. Recuperado de <https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/article/view/11695>
- Durán, G., Rozo, Y., Soto, A., Arias, L. y Palencia, E. (2018). Fortalecimiento de la comprensión lectora a través del uso de las TIC en estudiantes de educación primaria. *Cultura, Educación y Sociedad*, 9(3), 401-406. <http://dx.doi.org/10.17981/culteducoc.9.3.2018.46>
- Generalitat de Catalunya (2020). *Resolución EDU/1051/2020, de 15 de maig, per la qual es dicten les instruccions sobre l'adjudicació de destinacions provisionals amb efectes de 1 de setembre de 2020 per al personal funcionari de carrera, en pràctiques i interí dels cossos docents i sobre els desplaçaments forçosos per modificació de plantilles dels centres i serveis educatius públics dependents del Departament d'Educació*, 8137, 11. <https://django.sindicat.net/media/main/uploads/2020/05/20/resolucio-edu-1051-2020-de-15-de-maig.pdf>
- Generalitat de Catalunya (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de educación (LOE)*. BOE, n. 106, 17158-17207. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Jiménez, G., Ortiz, W., Pérez, E., Romo, E. y Crespo, L. (2018). Pertinencia de las tecnologías de la información y la comunicación para el fortalecimiento de la comprensión lectora. *Cultura. Educación y Sociedad* 9(3), 603-612. DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/culteducoc.9.3.2018.71>

- Laureano, D.C., Valero, V.N. y Suaña, M.C. (2022). Uso de las TIC en la comprensión y producción de textos, un desafío en la educación básica. En Instituto de Investigación y Capacitación (Ed.), *Desafíos y perspectivas de la educación* (pp. 43-58) DOI: <http://doi.org/10.53595/eip.006.2022.ch.3>
- Melero, S. (2018). *La relevancia de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera (inglés)*. Tesis de Grado. Universidad de Valladolid, España. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/32388>
- Pérez, W. y Ricardo, C. (2021). Características de los ambientes de aprendizaje enriquecidos con TIC para la comprensión lectora en el ciclo de la Educación Básica. *Saber, Ciencia y Libertad*, 16(1), 278-300. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2021v16n1.7533>
- Queralt, E. (2015). Llegir en pantalles. En *L'Impuls de la lectura. Servei d'Immersion i Acolliment Lingüístics del Departament d'Ensenyament*. Subdirecció General de Llengua i Plurilingüisme. http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0070/a36ee540-1725-4606-b5c4-c16eaaf15fb2/llegir_en_pantalles.pdf
- Quinto-Román, M. C. (2021). Herramientas digitales para el desarrollo de la comprensión lectora en la educación a distancia. *Desafíos*, 12(2), 109-15. DOI: <https://doi.org/10.37711/desafios.2021.12.2.348>
- Rebolledo, V., Gutiérrez, F., Soto, C., Rodríguez, M.F. y Palma, D. (2020). Tecnologías para la comprensión lectora: estado actual y nuevos desarrollos. *Revista Digital Universitaria*, 21(6), 1-12. <http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2020.21.6.7>

- Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Unife. Av. Psicol.* 23(1), 9-19. http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2015_1/Carlos_Ramos.pdf
- Rosas, C. (2018). *El uso de las TICS y la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la institución educativa N° 20788, Chancay, 2018* (Tesis de Maestría en Educación con mención en Docencia y Gestión educativa. Universidad Cesar Vallejo, Perú. Recuperado de <https://hdl.handle.net/20.500.12692/25713>
- Sarmiento, C. y Ojeda, L. (2018). Fortalecimiento de los procesos de lectoescritura a través de la implementación de estrategias pedagógicas apoyadas en las TIC. *Cultura. Educación y Sociedad*, 9(3), 945-950. <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.1112>
- Tamayo, E.A., Páez, J. y Palacios, J.J. (2020). Influencia de estrategias de aprendizaje con herramientas TIC en la competencia de la comprensión lectora en inglés. *Revista Espacios*. 41(26), 208-219. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n26/a20v41n26p18.pdf>

Hábitos de lectura de futuros docentes en Educación Infantil y Primaria

Reading habits of prospective teachers in Kindergarten and Primary Education

VÍCTOR SOLER-PENADÉS

Universitat de València

victor.soler-penades@uv.es

ORCID ID: 0000-0003-1620-1475

Resumen: Los hábitos de lectura son fundamentales en la formación de futuros docentes de educación infantil y educación primaria, dado que en sus manos estará el fomento de una cultura lectora en las futuras generaciones. El presente estudio indaga en los hábitos que presenta el alumnado de primer curso de los Grados en maestro/a en Educación Infantil y Primaria que ofrece Florida Universitaria (Catarroja), centro adscrito a la Universidad de Valencia. Para ello se realizó una encuesta de carácter cualitativo que se materializó en el diseño de un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas. Este permitió acceder a la (auto)percepción del alumnado en cuestión, por un lado, contrastando los hábitos de lectura previos al acceso a estudios de Grado con los adquiridos una vez iniciados dichos estudios, y por otro lado, atendiendo a los aspectos relevantes del contexto familiar, escolar, social y tecnológico que han podido ejercer una influencia sobre dichos hábitos. Aunque hay diversidad en cuanto al hábito lector de los estudiantes participantes, una buena parte carece de él, al tiempo que reconoce la importancia de adquirirlo para su formación. Asimismo, los resultados del estudio revelan que hay una clara influencia de la familia –los hábitos de lectura del hogar en general–, del grupo de iguales, del uso de las nuevas tecnologías y de la escuela sobre los hábitos de lectura que presentan los futuros docentes en su etapa inicial de formación.

Palabras clave: hábitos de lectura, formación docente, Educación Infantil, Educación Primaria, estudiantes universitarios.

Abstract: Reading habits are fundamental in the training of future early childhood and primary education teachers, given that it is in their hands to foster a reading culture in future generations. This study investigates the habits of students in the first academic year of the

Degrees in Early Childhood and Primary Education offered by Florida Universitaria (Catarroja), an institution affiliated to the University of Valencia. For this purpose, a qualitative survey was carried out, which took the form of a questionnaire with open and closed questions. This allowed access to the (self)-perception of the students, on the one hand, by contrasting the reading habits prior to accessing undergraduate studies with those acquired once these studies had begun, and on the other hand, by looking at the relevant aspects of the family, school, social and technological context that may have had an influence on these habits.

Although there is diversity in terms of the reading habits of the participating students, a good part of them do not have them, while recognising the importance of acquiring them for their education. Likewise, the results of the study reveal that there is a clear influence of the family—the reading habits of the home in general—, of the peer group, of the use of new technologies, and of the school on the reading habits of future teachers in their initial stage of training.

Keywords: reading habits, teacher training, Early Childhood Education, Primary Education, university students.

1. INTRODUCCIÓN

El hábito de la lectura constituye una competencia básica para la formación de futuros docentes en educación infantil y educación primaria. Incide de manera significativa en su desarrollo académico, en su crecimiento intelectual —y emocional—, en su bagaje cultural y sus conocimientos, en su imaginación y creatividad, así como en sus habilidades lingüísticas y de comunicación. La lectura proporciona herramientas que contribuyen a un desarrollo integral, lo cual es trascendental no solamente a nivel individual a lo largo de su paso por los estudios de magisterio y en el ejercicio de su profesión, sino también a nivel social, en la medida en que contribuye a generar una sociedad más culta y comprometida con el conocimiento. Este punto lleva a la necesidad de prestar atención a los hábitos y el gusto por la lectura que muestra el alumnado que inicia su formación en estudios de magisterio, en la medida en que este alumnado ejercerá en el futuro la profesión docente y participará, por lo tanto, en la formación de las nuevas generaciones y en el fomento de la cultura lectora, con todo lo que ello implica. Es por eso que, con un carácter exploratorio, este estudio tiene como

objetivo principal abordar los hábitos de lectura del alumnado matriculado en primer curso de los Grados en Maestro/a en educación infantil y primaria de Florida Universitaria (Catarroja), en concreto, los hábitos previos a su entrada en los estudios de magisterio, los posibles cambios de hábito que a este respecto hayan podido suscitarse una vez iniciados estos y las posibles influencias y causas subyacentes.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Panorama general de los hábitos de lectura en España

El Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros (Conecta, 2024) ofrece un panorama general de los hábitos de lectura en España. En él se distinguen tres niveles en lo que se refiere a hábitos de lectura, centrados especialmente en la lectura por placer, no por obligación. En concreto, distingue entre lectores/as frecuentes o regulares, que afirman leer una o más veces a la semana; lectores/as ocasionales, que dicen leer una o más veces al mes o al trimestre; y no lectores/as, que no leen nunca o casi nunca. Así, el 52'5% de la población encuestada de 14 o más años afirma leer por placer de manera frecuente, mientras que el 35'2% dice no leer nunca o casi nunca y el 12'3% lee solamente de manera ocasional. Los hábitos de lectura por placer parecen haber aumentado en la población española del 2012 al 2023. La media de España de población de 14 o más años que se definía como lectora de libros en su tiempo libre se situaba en el 59'1% en el 2012. En el 2023, sin embargo, dicha cifra ha aumentado a 64'1%. La evolución del número de personas lectoras es positiva en todas las Comunidades Autónomas, también en el caso de la Comunidad Valenciana, situándose en 56'8% en el 2012 y aumentando a 64% en el 2023.

Si se atiende a los datos según sexo, en el año 2023 parece haber más mujeres lectoras que hombres. El 68'6% de las mujeres de 14 o más años encuestadas afirma leer libros en su tiempo libre al menos una vez por trimestre, aproximadamente 10 puntos porcentuales más que en el caso de los hombres, que se sitúan en el 59'3%. Paralelamente, los datos muestran que, a mayor nivel de estudios, mayor parece ser el hábito de lectura. En ese sentido, el 39% de la población con un nivel de estudios máximo de primaria lee libros en su tiempo libre al menos una vez al trimestre. Esta cifra asciende a 62'3% en el caso de población con estudios secundarios y a 86'5% en el caso de población con estudios universitarios. Por último, considerando la edad, los datos reflejan que, a mayor edad, parece haber menor hábito de

lectura. En 2023, el 74% de la población en edades comprendidas entre los 14 y los 24 años afirma leer libros en su tiempo libre al menos una vez al trimestre. Dicha cifra sería de 85'7% si se atiende solamente a la población de 10 a 14 años y de 74'1% si se atiende a la de 15 a 18 años. Los datos descienden considerablemente a medida que aumenta la edad. En el caso de la población de 25 a 64 años la cifra desciende a 65'8%, y a 53'7% cuando se contempla la población de 65 y más años.

2.2. Factores que influyen en los hábitos de lectura

Centrando la atención en la población española de 14 o más años que afirma no leer libros en su tiempo libre o hacerlo solamente de manera ocasional —lo que según Conecta (2024) engloba al 47'5% de las personas encuestadas—, los motivos que proporcionan cuando se les pregunta a qué se debe que no lean libros o que no los lean con mayor frecuencia, son muy diversos. El más frecuente —con un 44'3% de las respuestas— es la falta de tiempo derivada de la necesidad de atender otras responsabilidades (la familia, los estudios, el trabajo, entre otros). Después de la falta de tiempo, los otros dos motivos más señalados son la preferencia por otros entretenimientos cuando se trata de tiempo libre (31'1%) y la falta de interés (29'7%). Por “otros entretenimientos” se entiende principalmente actividades relacionadas con el deporte (hacer senderismo, dar un paseo, hacer deporte al aire libre o ir al gimnasio en un 48% de las respuestas) o con las nuevas tecnologías (ver la televisión o internet, redes sociales, plataformas de *streaming* para la visualización de series o películas o jugar a videojuegos en un 42% de las respuestas).

En línea con estos resultados, los hábitos de lectura dependen de múltiples factores. Estudios como el de Romero Oliva, Ambrós Pallarés y Trujillo Sáez (2020), Magadán-Díaz y Rivas-García (2019) o Fernández-Blanco, Prieto-Rodríguez y Suárez-Pandiello (2015), atienden al género, a la influencia de la familia, la disponibilidad de tiempo o de tecnología como elementos que inciden en los hábitos de lectura. La influencia de los progenitores es fundamental especialmente a edades tempranas, teniendo en cuenta que de ellos depende el acceso a libros y a lecturas en general, así como el modelaje de conductas de lectura y el consiguiente desarrollo de hábitos, por ejemplo, proporcionando espacios y momentos de lectura, leyéndoles a los niños/as o participando juntos en actividades relacionadas con la lectura (Marti y Labibah, 2024; Simsar, Coşkun y Dinler, 2024; Xu, 2023; Jiménez-Pérez,

Martínez-León y Cuadros-Muñoz, 2020; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2017). Según Davidovitch y Gerkerova (2023), este punto guarda relación con su nivel de estudios. A mayor nivel educativo de los progenitores, mayores probabilidades de generar un entorno más favorable para la lectura, lo que va en consonancia con lo abordado en Conecta (2024). Los infantes a edades tempranas suelen emular las conductas que observan en su entorno familiar, en la medida en que este constituye, no sólo su grupo de pertenencia, sino también su grupo de referencia, y si sus progenitores tienen hábitos regulares de lectura y demuestran interés y amor por los libros, es muy probable que los hijos e hijas también muestren esta tendencia. Al mismo tiempo, visitar bibliotecas, proporcionar materiales de lectura o tener conversaciones sobre libros son estímulos que alientan a cultivar una cultura de lectura en el hogar. Ligada frecuentemente con el nivel de estudios, el nivel socioeconómico de la familia es, también, muy importante, en la medida en que de él depende el acceso a libros y a los recursos educativos y culturales en general (Chen, 2024; Xu, 2023). En ese sentido, una familia de bajo nivel socioeconómico más difícilmente puede enfrentarse a las barreras que supone la falta de recursos. Todo ello al margen de los recursos que *per se* ofrezca el entorno en el que se ubica el hogar (la proximidad o no de bibliotecas públicas o librerías, por ejemplo).

La influencia del grupo de iguales es también un factor importante, especialmente cuando este empieza a constituir el principal grupo de referencia. De esta manera, las actitudes que este muestre hacia la lectura pueden constituir elementos que desalienten o motiven a tener hábitos de lectura (Octova Seventilova, 2024; Kiuru et ál., 2017). Así, tener compañeros/as con escasos hábitos de lectura como grupo de referencia puede representar un obstáculo para desarrollar una cultura de la lectura, y al contrario cuando se tiene como grupo de referencia a compañeros/as con intereses afianzados hacia la lectura.

De modo similar a los anteriores factores, la escuela puede influir en los hábitos de lectura del alumnado (Martínez Díaz y Torres Soto, 2019). La ubicación del entorno educativo (Prabowo, et al., 2024) y los recursos de los que disponga el entorno escolar, tales como materiales de lectura, biblioteca o espacios óptimos para la lectura, pueden favorecer o entorpecer el desarrollo de una cultura lectora entre el estudiantado (Haris, Mas y Naway, 2016). Asimismo, son cruciales la organización de currículum y el papel del profesorado a la

hora de promover activamente la lectura, una promoción que incluya actividades de alfabetización y comprensión lectora que alienten al estudiantado a ampliar la frecuencia de lectura por placer más allá de la escuela (Madjdi et ál., 2024; Muhamad, Hoang y Chu, 2023).

Todos estos factores, entre otros, interactúan al mismo tiempo con el desarrollo de las nuevas tecnologías y el auge de nuevos entretenimientos digitales como puedan ser, por ejemplo, las plataformas de *streaming* (especialmente tras la pandemia de COVID-19), que ejercen también su influencia sobre los hábitos de lectura, presentando oportunidades al tiempo que desafíos. En esta era tecnológica se transforman las maneras de acceder a la lectura, dado que se opta de manera creciente por recursos digitales, también cada vez más en los entornos escolares (Zenelaga, Miftari y Shehu-Lokaj, 2024; Fernández-Blanco, Prieto-Rodríguez y Suárez-Pandiello, 2015). Estas transformaciones afectan, por tanto, al tiempo que se dedica a la visualización de los medios de comunicación, de las plataformas de *streaming* y redes sociales. El tiempo dedicado a estos medios ha pasado a competir con el tiempo dedicado a la lectura, en perjuicio de este último (Spjeldnæs y Karlsen, 2024). En la era de la prevalencia de los dispositivos digitales, de las redes sociales y de las notificaciones, queda mermada y fragmentada la capacidad de atención y es creciente la preferencia por contenidos más cortos y sencillos (Yessenbayev, Ahmed y Nandakumar, 2024).

2.3. La importancia de los hábitos de lectura en la formación docente

La adaptación al Plan Bolonia conllevó una mayor atención al desarrollo de competencias (y con ellas, habilidades, conocimientos y actitudes) como parte de los resultados de aprendizaje en las universidades para un adecuado desarrollo profesional (Rodríguez Legido, 2009; Díaz Fondón, 2007). Para el logro de competencias y para un adecuado rendimiento académico y enriquecimiento intelectual en general, así como para enfrentar los textos especializados que requieren los estudios universitarios, resulta clave el desarrollo de la competencia lectora y disponer, en concreto, de habilidades lectoescritoras avanzadas, la alfabetización académica y con ella la capacidad de lectura crítica y reflexiva de textos académicos y científicos. Estas capacidades no se pueden desarrollar sin un hábito estable de la lectura ni de la escritura, según estudios como el de Carlino (2013), Quadri y Abomoge (2013), Ögeyik y Akyay (2009) o Cassany y Morales (2008).

Son muchas las investigaciones que abordan los beneficios de tener hábito de lectura (Loayza-Maturrano, 2022; Sotelo de Mendiola y Espíritu Orihuela, 2020; Flores, 2016; Ögeyik y Akyay, 2009...). Estas centran su atención principalmente en la lectura que se lleva a cabo por placer, pero también en aquella de carácter obligatorio y que en niños/as y jóvenes suelen corresponderse con las lecturas escolares o académicas. En general, se atiende al gran impacto positivo que desarrollar un hábito de lectura regular tiene sobre el rendimiento académico y las oportunidades de aprendizaje. De hecho, resulta un predictor de éxito escolar más importante que el estatus socioeconómico de la familia de pertenencia, reduciendo los obstáculos que pueden derivar de la tenencia de dificultades del aprendizaje que afecten incluso a su habilidad cognitiva.

Estudios como el de Salvador Oliván y Agustín Lacruz (2015) y, muchos años antes, los de González-Maura (2006) o Cunningham y Stanovich (1998), apuntan las diferencias notables a nivel de herramientas lingüísticas y recursos comunicativos, expresión y vocabulario que se observan cuando existe el hábito de lectura en los niños y niñas, además del bagaje cultural, el conocimiento en general, las habilidades sociales y la participación comunitaria.

Tener hábito de lectura, en general, permite adquirir conocimiento y aprendizaje sobre diferentes situaciones particulares, campos y contextos específicos sobre los cuales aumenta su comprensión. Al mismo tiempo, permite el desarrollo integral de la persona —a nivel personal, social y profesional—, así como de las habilidades críticas, analíticas y cognitivas que vertebran la capacidad de comprensión y de aprendizaje mismo (Yubero y Larrañaga, 2015; Salvador Oliván y Agustín Lacruz, 2015; García Delgado, 2011). Esto es básico para el aprendizaje permanente a lo largo de la vida al cual estamos abocados especialmente en la sociedad de la información y del conocimiento, donde los cambios (sociales, tecnológicos, por ejemplo) son tan frecuentes. Todo esto es fundamental especialmente cuando se habla de futuros docentes, dado que, una vez terminada la formación universitaria, cuando se inicien en el ejercicio de su profesión, necesitarán el desarrollo integral que permite la lectura regular y a su vez la promoción de la lectura como hábito. Si los futuros docentes no tienen hábito de lectura, difícilmente pondrán promover el deseo de leer, ni influir en los hábitos de lectura de su futuro alumnado en la medida en que tampoco tendrán la capacidad para integrar la lectura en el currículum —en sus diversos formatos electrónicos o impresos— ni generar

ambientes estimulantes propicios para la práctica de la lectura (Magadán-Díaz y Rivas-García, 2019; Jiménez-Pérez, 2018).

Según Yubero y Larrañaga (2015), mientras el 60'2% de los estudiantes universitarios españoles afirma leer libros, buena parte de los estudiantes no dispone de un hábito de lectura arraigado, especialmente cuando se trata de lectura voluntaria, es decir, por placer (novelas, especialmente). Sólo el 27'1% de los estudiantes españoles universitarios dedica tiempo a la lectura voluntaria todos o casi todos los días y el 27'9% afirma hacerlo alguna vez a la semana. La motivación que acompaña al hábito de lectura suele ser, según este estudio, el gusto mismo por la lectura, la diversión o la evasión.

La importancia de la lectura en la formación integral explica que la competencia lingüística y de comunicación sea una de las piezas clave del sistema escolar español. Así lo reconoce el marco normativo vigente en la actualidad. En educación infantil, que tiene un carácter voluntario, la LOMLOE (2020) pone énfasis en la necesidad de atención «[progresiva al desarrollo afectivo, a la gestión emocional, [...] a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como [a] la educación en valores», entre otras muchas cuestiones importantes (artículo único, apartado ocho).

Por su parte, en educación primaria, la LOMLOE (2020) enfatiza la necesidad de trabajar en todas las áreas «la comprensión lectora, la expresión oral y escrita». En esta misma línea, se afirma que «a fin de fomentar el hábito y el dominio de la lectura, todos los centros educativos dedicarán un tiempo diario a la misma, en los términos recogidos en su proyecto educativo», y se añade, además, que «las Administraciones educativas promoverán planes de fomento de la lectura y de alfabetización en diversos medios, tecnologías y lenguajes» (artículo único, apartado once).

El marco normativo reconoce, pues, la necesidad de que los centros escolares contribuyan al desarrollo de la competencia lingüística y de comunicación de las nuevas generaciones. Esta contribución presupone el hecho de que el personal docente, fruto de su formación, tenga también adquiridas estas competencias —competencias que por otro lado no sólo necesita para trabajar directamente con su futuro alumnado, sino también de manera general para el ejercicio de su profesión, lo que implica también el trabajo y la comunicación con las familias, con la administración, la burocracia a la que tendrá que hacer frente en su día a día o la

coordinación con el resto de personal docente, por poner algunos ejemplos—. Todas esas competencias aparecen directa o indirectamente recogidas en los planes de estudio establecidos para los Grados en Maestro/a en Educación Infantil y en Educación Primaria que promueve la Universidad de Valencia y su centro adscrito, Florida Universitaria, siendo este último el marco territorial en el que se centra el presente estudio, tal como se expondrá a continuación.

3. METODOLOGÍA

La presente investigación tiene un carácter cualitativo, descriptivo y explicativo. Para su realización, se ha optado por el desarrollo de una encuesta basada en la configuración de un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas que ha tenido por objetivo explorar en los hábitos de lectura de alumnado de magisterio —antes y después de su acceso a sus estudios de Grado—, sus preferencias y motivaciones, así como los factores que según su percepción y autopercepción han podido influir o influyen en la configuración de esos hábitos. Con el propósito de garantizar la validez y precisión del cuestionario, fue sometido a pruebas piloto que permitieron ajustar la cantidad de preguntas y su formulación.

La muestra de alumnado participante se obtuvo de Florida Universitaria, cuyo campus está en Catarroja (Valencia), forma parte de la cooperativa valenciana *Florida Centre de Formació* y es centro adscrito a la Universidad de Valencia y a la Universidad Politécnica de Valencia. Como tal, imparte diversas titulaciones universitarias, entre las cuales se encuentran los Grados en Maestro/a en Educación Infantil y Primaria. Dentro de este contexto, la muestra finalmente obtenida fue de 118 estudiantes de primer curso, en concreto 53 del Grado en Maestro/a en Educación Infantil y 65 del Grado en Maestro/a en Educación Primaria, la inmensa mayoría procedentes de la provincia de Valencia (el 95'8%) y el resto (4'2%) procedentes de otras provincias y Comunidades Autónomas. Teniendo en cuenta que en el curso 2023-24 hubo en Florida Universitaria un alumnado total matriculado de 54 en el caso de educación infantil y de 83 en el caso de educación primaria, la muestra obtenida representa el 98'1% del alumnado en el primer caso, y el 78'3% en el segundo caso. Resulta por lo tanto muy significativa si se atiende al contexto específico del centro objeto de estudio.

La Tabla 1 muestra la distribución de la muestra por edades, sexo y Grados. En ella se observa que ambos Grados están feminizados (muy especialmente en educación infantil) y

que el intervalo de edades predominante en educación infantil es de 20 a 22 años (dado que muchas de ellas y de ellos han pasado previamente por el ciclo formativo de grado superior en educación infantil) y el que se encuentra en educación primaria es mayoritariamente de 17 a 19 años de edad.

Tabla 1. Perfil de las personas encuestadas, por sexo, titulación e intervalo de edad

Edad	Grado en Maestro/a en						Total por intervalo de edad
	Educación Infantil			Educación Primaria			
	Mujer	Intersexual	Hombre	Mujer	Intersexual	Hombre	
17-19 años	11	-	2	30	-	11	54
20-22 años	26	-	3	12	-	9	50
23-25 años	4	1	1	-	-	2	8
26-30 años	4	-	1	1	-	-	6
Total por sexo y grado	45	1	7	43	0	22	118

Fuente: Elaboración propia.

El cuestionario era de carácter anónimo —lo que ayudó a fomentar la honestidad en las respuestas— y se compartió con alumnado matriculado, durante el curso 2023-24, en primer curso de los Grados en maestro/a en Educación Infantil y en Educación Primaria para su cumplimentación, lo que tuvo lugar a lo largo del mes de marzo de 2024. El motivo de compartir el cuestionario con el alumnado en el segundo semestre y no en el primero radicaba en aumentar las posibilidades de acceder a discursos en torno a los posibles cambios en los hábitos de lectura a raíz de haber accedido a estudios de magisterio, lo que no habría sido posible de haber enviado el cuestionario durante el primer semestre, que es, al fin y al cabo, un semestre de adaptación a la vida universitaria.

El análisis de los resultados se ha realizado mediante la herramienta Excel y las respuestas de las personas encuestadas han sido clasificadas por unidades de significado a medida que se iban revisando. Sin renunciar a los discursos específicos que han ofrecido las personas encuestadas, esta clasificación por unidades semánticas ha permitido contabilizar las respuestas en función del tipo de aspectos que en ellas se ha enfatizado en cada caso, para dar cuenta de la representatividad de las mismas dentro del contexto específico de Florida Universitaria y, en concreto, de su primer curso de los Grados contemplados.

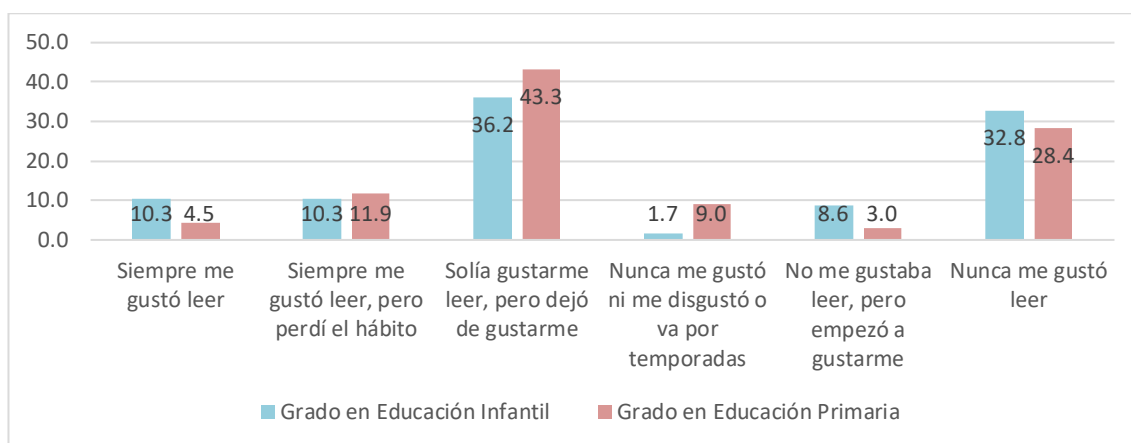
4. RESULTADOS

Los resultados de este estudio se han organizado de la siguiente manera. En primer lugar, se atiende a la evolución de los hábitos de lectura que, según el alumnado de primer curso encuestado, han tenido a lo largo de los años previos a su entrada en los estudios de magisterio. En segundo lugar, se explora en los motivos que subyacen a dicha evolución. Por último, se aborda una comparativa entre los hábitos antes y después de la entrada en magisterio, indagando en la importancia que los hábitos de lectura pueden tener en la formación de futuros docentes y el tipo de lecturas que el alumnado encuestado afirma realizar por placer o por obligación.

4.1. Evolución de los hábitos de lectura previos a la entrada en magisterio

En términos generales, cuando al alumnado de primer curso de los Grados en Maestro/a en Educación Infantil o en Educación Primaria de Florida Universitaria se le pregunta por sus hábitos de lectura previos a su paso por los estudios de magisterio, la respuesta suele ser “Solía gustarme leer, pero dejó de gustarme” (50 respuestas, el 36’2% del total en educación infantil y el 43’3% en educación primaria) o “Nunca me gustó leer” (38 respuestas, el 32’8% y el 28’4% respectivamente). A estas cifras puede añadirse la cantidad de alumnado que, no habiendo perdido nunca el gusto por la lectura, sí acabó perdiendo en algún momento el hábito (otras 14 respuestas, 10’3% y 11’9% respectivamente) (Figura 1).

Figura 1. Hábitos de lectura previos al inicio de los estudios de magisterio en el alumnado de Florida Universitaria. Curso 2023-24



Fuente: Elaboración propia.

Seguendo con los mismos datos, aparentemente son pocas las personas encuestadas que mantuvieron no sólo el gusto por la lectura, sino también cierto hábito, en concreto, el 10'3% del alumnado de educación infantil y el 4'5% del alumnado de educación primaria. En la misma línea, también son pocas las que afirman que, no sintiendo gusto por la lectura en el pasado, sí empezó a gustarles en algún momento. De las 64 personas que tenían gusto por la lectura pero que, o bien dejó de gustarles, o bien sencillamente perdieron el hábito, 11 expresan el deseo de volver a recuperarlo, lo que representa un 17'2% del total. Asimismo, de las 38 personas que nunca sintieron gusto por la lectura, solamente 3 expresan el deseo de que llegue a gustarles y de adquirir un hábito, lo que representa un 7'9% del total. Cabe ser cautos con estos resultados, teniendo en cuenta que el hecho de no haber expresado explícitamente dicho deseo no implica necesariamente no tenerlo.

4.2. Factores que subyacen al interés o falta de interés por la lectura

Para iniciar la exploración en los factores que han podido despertar el interés por la lectura o, por el contrario, apagarlo, se ha indagado en primer lugar de una manera general, preguntando abiertamente por los motivos que subyacen en un caso u otro en función de la experiencia de cada uno de los alumnos/as encuestados, si bien son muchas más las respuestas relacionadas con elementos que propiciaron la falta de interés o de hábito de lectura (62 en total) que al contrario (7 en total), lo cual es en sí mismo significativo.

Reseñando solamente el tipo de respuestas más comunes, el alumnado encuestado que ha pasado por momentos en los que ha visto descender su interés por la lectura atribuye los motivos de este descenso sobre todo al paso mismo por la escuela (11 respuestas en el Grado en Educación Infantil y 12 en el Grado en Educación Primaria), pero también a la falta de tiempo, especialmente a medida que han ido superando cursos y aumentando la cantidad de responsabilidades (8 respuestas en el Grado en Educación Infantil y 9 en el Grado en Educación Primaria). Otro motivo que resaltan es el de la entrada en la adolescencia, que aparentemente ha supuesto poner el foco en otros intereses que les han alejado de la lectura (4 respuestas en el Grado en Educación Infantil y 8 en el Grado en Educación Primaria). El resto de las respuestas son muy minoritarias y se refieren bien a cuestiones o dificultades personales, bien a la tecnología y las redes sociales.

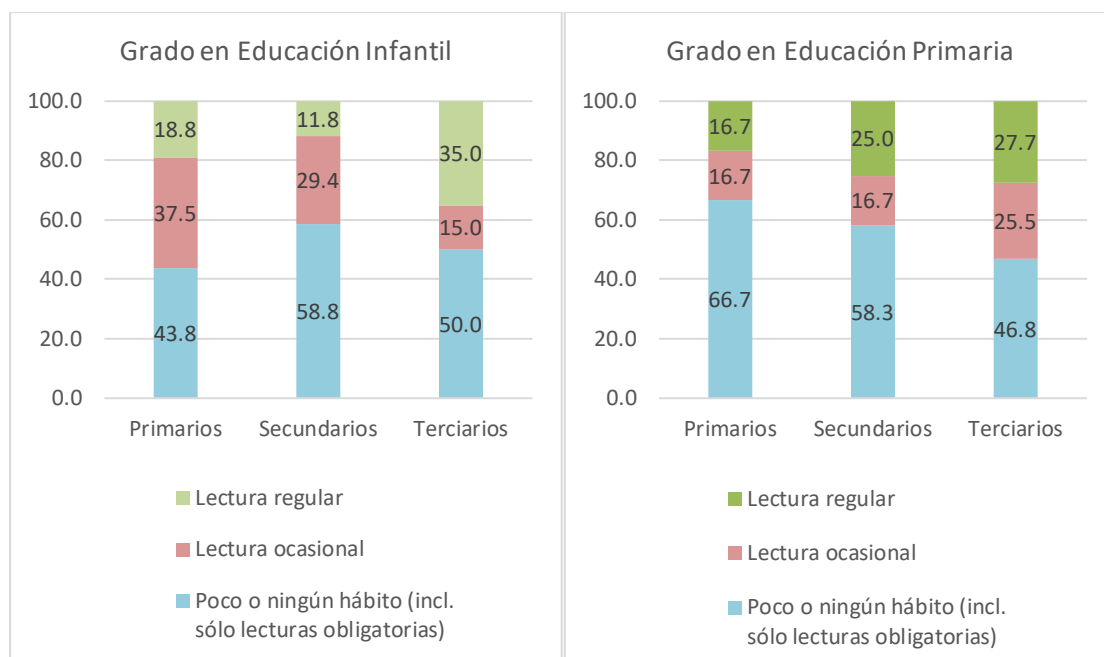
En cuanto al alumnado que afirma haber pasado por momentos en los que ha visto aumentar el hábito y su interés por la lectura, los motivos que señalan son, de nuevo, el paso por la escuela, pero también la entrada en magisterio, la entrada en la adolescencia, el confinamiento por pandemia acontecido en 2020, la adquisición del hábito como reto personal o como reacción ante circunstancias personales difíciles. Ninguna de las respuestas destaca sobre otras y además en sí mismas son muy minoritarias.

Teniendo en cuenta que esta primera aproximación resulta insuficiente por sí misma, se complementa con la exploración en determinados actores que anteriormente se han señalado como principales factores susceptibles de influir en los hábitos y el interés por la lectura. Estos son la familia, el grupo de iguales, las nuevas tecnologías y la escuela.

4.2.1. Influencia de la familia

Para indagar en la posible influencia de la familia sobre los hábitos y el interés por la lectura del alumnado de magisterio, en primer lugar, se ha atendido a la relación que pueda haber entre los hábitos de lectura del alumnado encuestado y el nivel de estudios máximo de los progenitores. Esto se representa en la Figura 2, que distingue entre el alumnado del Grado en Educación Infantil y el del Grado en Educación Primaria.

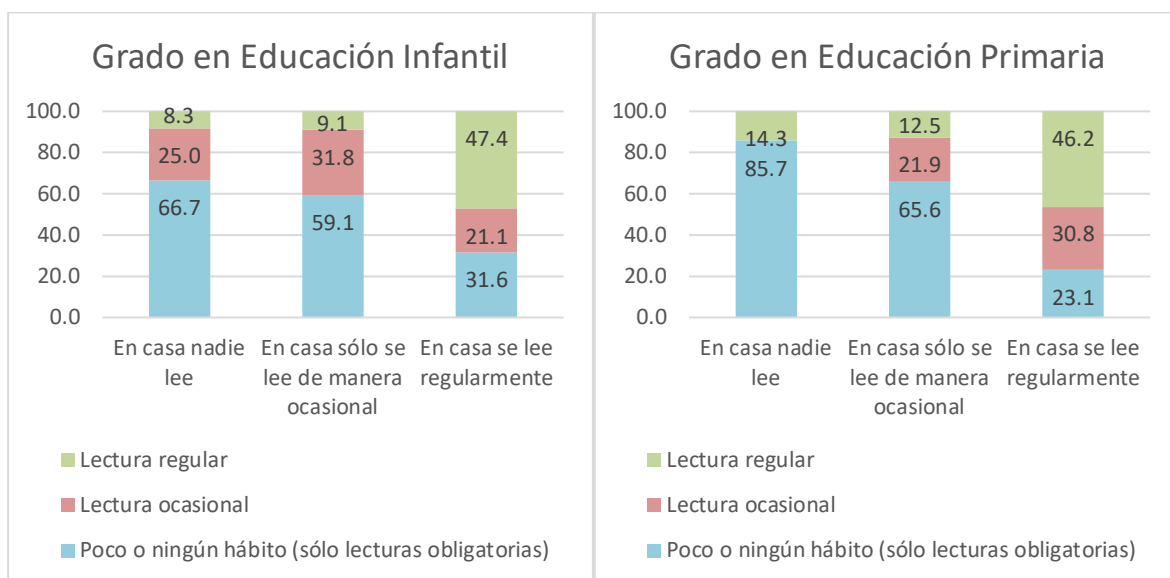
Figura 2. Hábitos de lectura del alumnado en función del nivel de estudios máximo de los progenitores (%)



Fuente: Elaboración propia.

Se observan diferencias entre un Grado y otro. En el de Educación Primaria, por ejemplo, sí se puede ver una cierta correlación entre una variable y otra, teniendo en cuenta que, a mayor nivel de estudios de los progenitores, parece haber mayor hábito de lectura por parte del alumnado encuestado. Si se atiende a un hábito basado en la lectura regular, la cifra asciende, en ese sentido, de 16'7% a 27'7%. Asimismo, la cifra de alumnado sin hábitos de lectura desciende de manera progresiva a medida que el nivel de estudios máximo de los progenitores aumenta, pasando de un 66'7% (en el caso de estudios primarios) a un 46'8% (en el caso de estudios terciarios). Esta correlación no se observa, sin embargo, en el Grado en Educación Infantil. En él, si se comparan los datos referidos a estudios primarios y terciarios, puede observarse que aumentan las cifras de alumnado que afirma leer regularmente (de 18'8% a 35'0% respectivamente), pero al mismo tiempo suben las cifras de alumnado sin hábitos o con hábitos escasos (de 43'8% a 50%), lo que invita a seguir profundizando en la cuestión en ulteriores estudios. Sí que parece existir correlación en un Grado y en otro, sin embargo, cuando se atiende a los hábitos de lectura predominantes en el hogar (Figura 3).

Figura 3. Hábitos de lectura del alumnado en función de los hábitos de lectura que se tienen en casa (%)



Fuente: Elaboración propia.

En ese sentido, tanto en un Grado como en otro, se observa que el hábito de lectura crece cuanto mayor es el hábito de lectura que prevalece en el hogar por parte del entorno familiar,

especialmente cuando se comparan los extremos, es decir, la situación en la que no hay hábito de lectura en casa con la situación en la que se afirma que en casa se lee regularmente. Cuando se les pregunta abiertamente por sus hábitos en relación con los de su entorno familiar y su posible influencia, la mayor parte del alumnado encuestado reconoce la influencia que en ello ha tenido la familia. Esto puede verse tanto en el Grado en Educación Infantil como en el de Educación Primaria. Los datos analizados permiten ver, además del reconocimiento o no de dicha influencia, hasta qué punto los hábitos de lectura del alumnado encuestado coinciden o no con los hábitos de los miembros de su entorno familiar.

Asimismo, la totalidad del alumnado que reconoce no tener hábitos de lectura afirma que lee igual o menos que su familia. En concreto, tienen hábitos similares el 40'7% en el caso del Grado en Educación Infantil y el 33'3% en el caso del Grado en Educación Primaria. El resto afirma leer menos, lo que puede explicarse por otros factores que pueden estar alejando todavía más de la lectura al alumnado en cuestión. Si se atiende al otro extremo, todo el alumnado que afirma tener un hábito de lectura consolidado y regular reconoce leer igual o más que los miembros de su familia. Concretamente, el 75% del alumnado del Grado en Educación Infantil y el 76'5% del alumnado del Grado en Educación Primaria observan que sus hábitos son similares a los de sus familias, mientras que el resto afirma tener un mayor hábito de lectura. Cuando se trata de alumnado con un hábito de lectura ocasional, las respuestas son más heterogéneas y de ellas cabe resaltar que el 50% reconoce tener hábitos similares a los de sus familias.

4.2.2. Influencia del grupo de iguales

El grupo de iguales, en tanto que grupo de referencia, constituye otro de los actores susceptibles de influir sobre los hábitos de lectura. De nuevo en este caso, se cumplen ciertos patrones, al menos si se atiende a la percepción que muestra el alumnado encuestado. Así, la totalidad del alumnado que reconoce no tener ningún hábito de lectura resalta el hecho de leer igual o menos que su círculo de amistades. En ese sentido, el 51'9% del alumnado del Grado en Educación Infantil y el 78'9% del alumnado en Educación Primaria creen tener hábitos similares a su grupo de iguales. El resto, el 48'1% y el 21'2% respectivamente, dice leer menos.

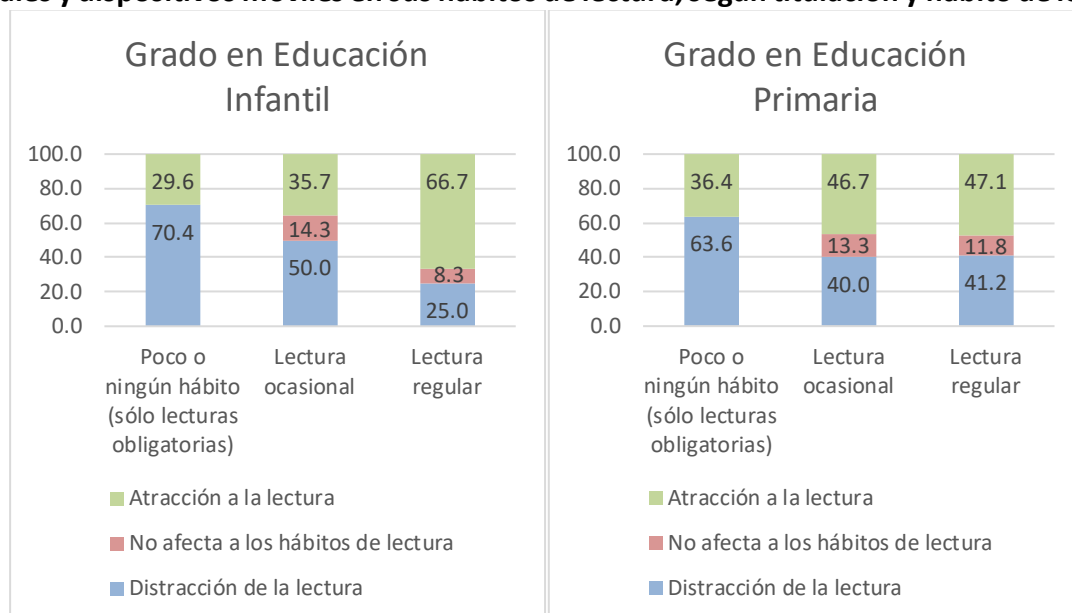
Cuando se trata de alumnado con hábitos de lectura regulares y consolidados, estos afirman tener unos hábitos similares o mayores que los de su grupo de amistades (en este último caso no reconociendo la influencia de su círculo de amistades, lo cual también es significativo). Así, el 75% del alumnado encuestado del Grado en Educación Infantil observa hábitos similares con respecto al grupo de iguales y además reconoce su influencia. Este porcentaje es, sin embargo, del 35'3% en el caso de alumnado del Grado en Educación Primaria. Un 64'7% de este alumnado afirma, por tanto, estar por encima de la influencia de sus amistades y leer con mayor asiduidad que ellas.

4.2.3. Influencia tecnológica

Las nuevas tecnologías, las redes sociales y los dispositivos móviles constituyen elementos que, según los discursos de las personas encuestadas, pueden suponer, o bien una distracción que aleja del hábito de la lectura, o bien todo lo contrario, un estímulo para la lectura.

La Figura 4 da cuenta de los resultados obtenidos en los Grados contemplados. Si se pone el foco en el alumnado con poco o ningún hábito lector, se observa claramente que la mayor parte de los discursos identifican las nuevas tecnologías, las redes sociales y los dispositivos móviles como elementos que distraen de la lectura (en concreto, un 70'4% en el caso del Grado en Educación Infantil, y un 63'6% en el caso del Grado en Educación Primaria).

Figura 4. Percepción del alumnado de magisterio sobre el papel que juega tecnologías, redes sociales y dispositivos móviles en sus hábitos de lectura, según titulación y hábito de lectura



Fuente: Elaboración propia.

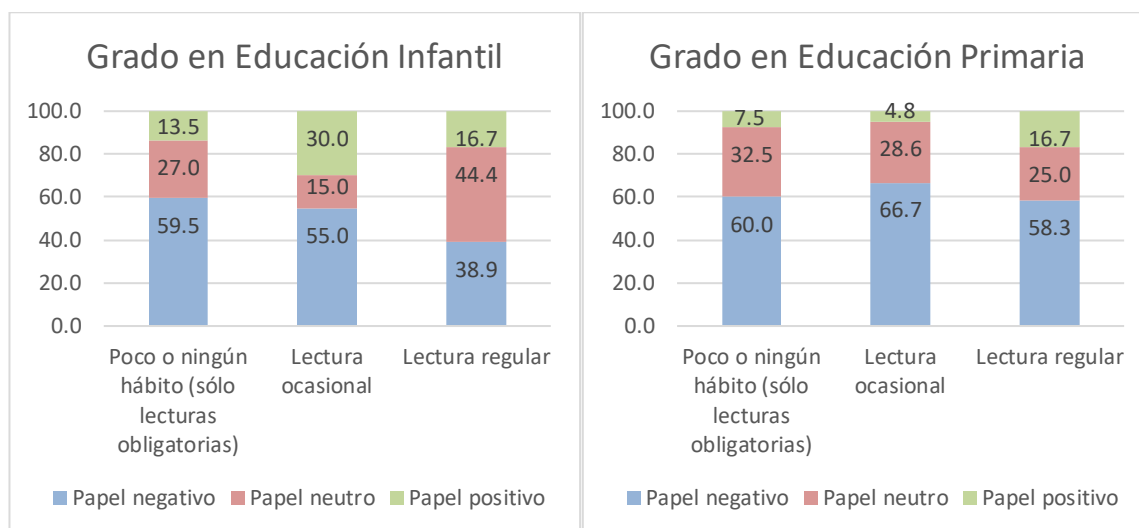
Estos datos contrastan con los referidos al alumnado que dice tener hábitos de lectura regular consolidados, en la medida en que estos últimos ven las nuevas tecnologías como elementos que, en su caso, contribuyen a afianzar sus hábitos de lectura. Esto es así en el 66'7% de las respuestas en el caso del Grado en Educación Infantil y en el 47'1% de las correspondientes al Grado en Educación Primaria.

4.2.4. Influencia de la escuela

Anteriormente se ha señalado que una parte importante del alumnado encuestado ve el paso por la escuela un elemento que ha influido negativamente en los hábitos y el gusto por la lectura. La Figura 5 ayuda a concretar mejor este punto.

Independientemente del hábito lector, predominan más los discursos en los que se atribuye un papel negativo a la escuela que los que ven la institución escolar como un agente que contribuye a consolidar el hábito de la lectura. Si se atiende a promedios, el 51'1% del alumnado encuestado en el Grado en Educación Infantil resalta el papel negativo de la escuela, yendo de un 59'5% en el caso de alumnado sin hábitos de lectura a un 38'9% en el caso de alumnado con hábitos de lectura regulares. En contraste, en torno a un 20% de las personas encuestadas reconocen que la escuela ha tenido un papel positivo en sus hábitos lectores, lo que está presente especialmente en el discurso del alumnado con hábitos de lectura ocasional (un 30%). En cuanto a los discursos que atribuyen a la escuela un papel neutro, es decir, enfatizando el hecho de que la escuela no ejerció influencia alguna en sus hábitos de lectura, estos están presentes especialmente en el alumnado del Grado en Educación Infantil que dicen tener hábitos de lectura regular, en concreto, un 44'4%, frente al 27% del alumnado que no tiene hábitos de lectura. Asimismo, en el caso del Grado en Educación Primaria, el 61'6% del alumnado de los tres perfiles contemplados observa ese papel negativo frente a un 9'6% que resalta, por el contrario, su papel positivo. Al mismo tiempo, un 28'7% le atribuye un papel neutro en la configuración de sus hábitos de lectura.

Figura 5. Papel que según el alumnado de magisterio ha jugado el papel de la escuela en la configuración de sus hábitos de lectura, según titulación y hábitos de lectura



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los motivos específicos que se observan en los discursos para enfatizar el papel de la escuela en uno u otro sentido, resaltan los siguientes. Cuando el alumnado encuestado se refiere al papel positivo de la escuela en la configuración de los hábitos lectores, sus motivos van más allá de haber desarrollado en ella la competencia lingüística necesaria como para iniciarse en el hábito de la lectura, y alude también a que la escuela, mediante determinados libros que, aunque de carácter obligatorio, resultaron atractivos e interesantes, les enseñó a sentir afecto por la lectura, desarrollando así un cierto hábito. Estos discursos son, no obstante, minoritarios en la muestra seleccionada.

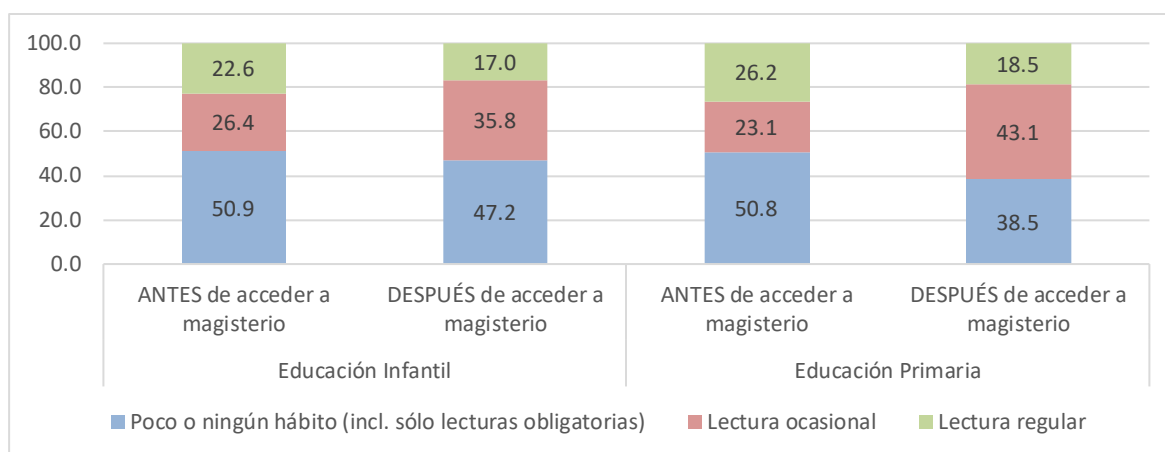
Por último, en lo referente a los argumentos que se utilizan para afirmar que la escuela ha tenido un papel negativo en los hábitos de lectura, destacan los siguientes. En primer lugar, aparentemente, el carácter obligatorio del cual en las escuelas se suele revestir la tarea de leer se observa en sí mismo un elemento que empuja al alumnado sentir desafección por la lectura. Relacionado con esto está el hecho de asociar a dicha tarea la realización de un examen que permita comprobar que efectivamente el libro en cuestión se ha leído y comprendido (examen que por otro lado cabría ver si realmente demuestra tal cosa). Si a ello se añade el hecho de que muchas lecturas no resultan atractivas ni interesantes o que las actividades que se realizan para el fomento de la lectura no son suficientes o se implementan de manera contraproducente, las probabilidades de sentir desafección por la lectura

aumentan considerablemente. Asimismo, teniendo en cuenta que tener hábitos o no de lectura normalmente se asocia con hábitos de lectura por placer y no por obligación, buena parte del alumnado apunta también a que el paso por el sistema escolar, especialmente a medida que se promociona de cursos y se avanza en etapas escolares, lleva a disponer de menos tiempo para la lectura por placer, lo que explica también el descenso progresivo de los hábitos de lectura.

4.3. La entrada en magisterio. ¿Un antes y un después en los hábitos de lectura?

En la encuesta realizada se abordó también la cuestión de si la entrada en los estudios de magisterio supuso un cambio en los hábitos de lectura, lo que se representa en la Figura 6. De nuevo aquí el alumnado encuestado identificó los hábitos de lectura con la regularidad con la que se leía por placer, no por obligación.

Figura 6. Hábitos de lectura del alumnado de magisterio antes y después de acceder a los estudios de Grado, por titulación



Fuente: Elaboración propia.

En líneas generales, los cambios que pueden verse son muy similares si se comparan los Grados en Educación Infantil y en Educación Primaria. En primer lugar, desciende el porcentaje de alumnado que dice tener poco o ningún hábito de lectura establecido, especialmente en el Grado en Educación Primaria, en el que desciende de 50'8% a 38'5% (en el Grado en Educación Infantil, el descenso existe también, pero es mucho menor, de 50'9% a 47'2%). En segundo lugar, aumenta la proporción de alumnado que afirma tener hábitos de lectura ocasional en su día a día: de 26'4% a 35'8% en el caso del Grado en Educación Infantil y de 23'1% a 43'1% en el caso del Grado en Educación Primaria. Parte de estos lectores

ocasionales, sin embargo, eran lectores habituales antes de iniciar sus estudios de magisterio, dado que estos últimos descienden en número al entrar en estudios de Grado. En el caso del Grado en Educación Infantil, el descenso es de algo más de 5 puntos porcentuales (de 22'6% a 17'0%), y en el caso del Grado en Educación Primaria, la diferencia es de alrededor de 8 puntos (de 26'2% a 18'5%). Esta evolución va en línea con lo dicho anteriormente: el avance a lo largo de las diferentes etapas académicas parece llevar aparejado menor tiempo para dedicar a las lecturas por placer, al margen de otros factores que sin duda ejercen o han ejercido su influencia sobre los hábitos de lectura.

En cuanto al tipo de materiales que se afirma leer después de acceder a estudios de magisterio, estos son principalmente artículos o libros académicos o científicos. Así lo apuntan 115 del total de las respuestas obtenidas. Este tipo de material se lee sobre todo por obligación, según el 86'1% de esas respuestas (el 13'9% dice hacerlo por placer). Las novelas, libros de relatos y cuentos infantiles o juveniles parecen ser leídos en segundo lugar, con 90 de las respuestas obtenidas. En este caso, el 87'8% de las respuestas apuntan a que se leen por placer, frente a un 12'2% que lo hace por obligación. Han sido 46 las respuestas que afirman leer blogs y contenido online en general, lo que parece leerse sobre todo por placer (45'7% de las respuestas), mientras que un 37'0% lo hace por obligación y un 17'4% simplemente no lo especifica ni se puede inferir de su respuesta. La poesía, los cómics o novelas gráficas, se han mencionado en muy pocas ocasiones, pero se señala que se leen por placer (no se especifica nada al respecto en lo que atañe a artículos periodísticos, mencionados solamente una vez).

La encuesta realizada ha permitido atender a los elementos que el alumnado encuestado identifica como los que hacen de la lectura algo atractivo (de nuevo se hace referencia a la lectura por placer). En el Grado en Educación Infantil, los elementos más mencionados son el desarrollo de la creatividad y la imaginación (28%), el aprendizaje que supone la actividad lectora (incluida la satisfacción de la curiosidad y avidez por el conocimiento) y la desconexión (relajación, diversión) que implica dedicar tiempo a la lectura (17'3%). Más minoritarias, pero también significativas, son las respuestas que apuntan hacia el desarrollo de la competencia lingüística y el desarrollo personal en general que supone el hábito de la lectura (8%) o el desarrollo de la empatía (el ponerse en el lugar del otro y entender mejor su visión del mundo)

o la mejora de las relaciones con los demás, en la medida en que leer te permite posteriormente compartir aprendizajes (50'3%).

En lo referente al Grado en Educación Primaria, se mencionan sobre todo elementos como la desconexión, la relajación y la diversión que se deriva de la lectura por placer (18'7%), seguidos del desarrollo de la creatividad y de la imaginación (16'5%) y el aprendizaje y la satisfacción de la curiosidad (15'4%). El desarrollo de la competencia lingüística y la empatía y el hecho de compartir aprendizajes son, igual que ocurre con el otro Grado, minoritarios, aunque significativos en las respuestas obtenidas (11% y 4'4% respectivamente). Por último, no son pocas las respuestas que, en ambos Grados, afirman no ver nada atractivo en la lectura. Así lo resalta el 17'3% del alumnado del Grado en Educación Infantil y el 25'3% del alumnado del Grado en Educación Primaria, presumiblemente porque ven la lectura como una actividad que se hace por obligación, no por placer.

En lo que respecta a los elementos que se consideran menos atractivos de la lectura, empujando a abandonar el hábito, lo más significativo de los resultados se observa en la cantidad de alumnado —en concreto el 38'3% en el caso del Grado en Educación Infantil y el 41'4% en el caso del Grado en Educación Primaria— que afirma no ver nada que sea poco atractivo de la lectura, lo cual es reseñable. Descendiendo a los elementos concretos que sí se ven poco atractivos por parte del alumnado encuestado, destacan dos por encima del resto y que están ligados entre sí: la falta de interés que suscita el hecho de leer (junto al hecho de que la falta de hábito hace más lenta y tediosa la lectura al no tener costumbre) y el aburrimiento que provoca. El primero de los elementos es señalado por el 21'7% del alumnado del Grado en Educación Infantil y el 20% del alumnado del Grado en Educación Primaria, mientras el segundo es mencionado por el 15% en el primer caso y el 12'9% en el segundo.

Para finalizar, en términos generales son muy escasas las respuestas que afirmen que tener hábito de lectura no es valioso en la formación de los docentes (solamente 2 respuestas en ese sentido en el Grado en Educación Primaria). En otra línea, 7 de las respuestas apuntan que sí es valioso, pero no imprescindible, en la medida en que la profesionalidad se ve como independiente del hábito lector. La inmensa mayoría simplemente señalan que sí es valioso, sin concretar hasta qué punto (en el Grado en Educación Infantil se registran 50 de las 53

respuestas totales, mientras que en el Grado en Educación Primaria se registran 57 de un total de 65 respuestas en ese sentido). Los beneficios que se resaltan de tener hábitos de lectura consolidados en la formación como futuros docentes son, en general, los siguientes. Aunque se valora la creatividad y la imaginación que se generan mediante el hábito de leer, este posibilita, como mínimo, dos aspectos cruciales: 1) el desarrollo de la competencia lingüística, y 2) la adquisición de conocimientos y de bagaje cultural, ambos vistos como fundamentales para el ejercicio de la profesión docente.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La presente investigación resalta varios puntos clave que concuerdan con estudios previos. En primer lugar, según la (auto)percepción del alumnado de magisterio encuestado, la evolución de sus hábitos de lectura guarda relación con el entramado de relaciones que han caracterizado sus trayectorias dentro y fuera de la escuela. La familia y los hábitos de lectura predominantes en el hogar tienen un peso relevante, pero también la escuela misma, entendida como sistema educativo en general, en sus etapas previas a los estudios de Grado que cursan en la actualidad. El papel que buena parte del alumnado encuestado le atribuye a la escuela en la configuración de los hábitos de lectura es negativo. Las actividades que esta promueve, por lo general, poco atractivas, y la obligatoriedad de la lectura parecen haber ido contribuyendo a que disminuya su interés en la lectura por placer, como se advierte en Martínez Díaz y Torres Soto (2019) y el de Haris, Mas y Naway (2016). Este discurso es predominante en alumnado con unos hábitos de lectura poco o muy poco regulares. No ocurre así en el alumnado con hábitos de lectura regular consolidados, que resaltan los aspectos positivos de su paso por la escuela, elementos que ya ponen de relieve estudios como el de Madjdi et ál. (2024) o el de Muhamad, Hoang y Chu (2023). Por último, la inmensa mayoría del alumnado encuestado subraya la importancia que los hábitos de lectura tienen en los futuros docentes, en su formación inicial y su posterior desarrollo profesional. Este punto es crucial para el fomento de la cultura lectora en las futuras generaciones, con lo que ello implica en términos de desarrollo integral, tal como se apunta en los trabajos de Yubero y Larrañaga (2015) o Magadán-Díaz y Rivas-García (2019). Asimismo, de este estudio se deduce la necesidad de que universidades, centros escolares y bibliotecas sigan fomentando programas de promoción lectora para alumnado universitario, creando espacios y ofreciendo

recursos que inviten a la lectura por placer o a la formación de comunidades donde pueda compartirse (de manera presencial o virtual) la experiencia lectora y su análisis crítico.

El estudio que se ha ofrecido adolece de ciertas limitaciones como es el hecho de haberse focalizado en alumnado de primer curso y además en un centro muy concreto, Florida Universitaria, lo que dificulta la extrapolación de los resultados a ámbitos mayores como pudiera ser el alumnado de magisterio de la Universidad de Valencia (universidad de la cual Florida Universitaria es centro adscrito). Otra de las limitaciones radica en el hecho de basarse en la (auto)percepción del alumnado encuestado, lo que ha podido llevar a sesgos en la medida en que se hayan sobreestimado o subestimado los hábitos de lectura declarados, especialmente en la zona poco precisa que representa la “lectura ocasional”, siguiendo la definición de Conecta (2024).

Para ulteriores estudios se sugiere incluir un grupo demográfico más amplio, atendiendo a las diferentes trayectorias escolares y asumiendo un enfoque longitudinal que ayude a rastrear de una manera más precisa los posibles cambios en los hábitos de lectura a lo largo de la formación que ofrecen los estudios de magisterio. Todo ello atendiendo al posible impacto de la implementación de medidas de promoción de la lectura, lo que permitiría evaluar su eficacia y repensar estrategias para el futuro.

6. REFERENCIAS

- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica 10 años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-381.
- Cassany, D. y Morales, O. A. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memoralia*, (5), 69-82.
- Chen, X. (2024). Impact of Family Factor on Individuals Reading Habit in China. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, 43, 181-188. DOI: 10.54254/2753-7048/43/20240656.
- Conecta (2024). *Barómetro de hábitos de lectura y compra de libros*. Federación de Gremios de Editores de España. Recuperado de <https://www.federacioneditores.org/lectura-y-compra-de-libros-2023-presentacion.pdf>.
- Cunningham, A. E. and Stanovich, K. E. (1998). What reading does for the mind. *American Educator*, 22(1&2), 8-15.

- Davidovitch, N. y Gerkerova, A. (2023). Social factors influencing students' reading habits. *African Educational Research Journal*, 11(3), 351-359. DOI: 10.30918/AERJ.113.21.057
- Díaz-Fondón, M. A. (2007). *Cómo planificar asignaturas para el aprendizaje de competencias*. Oviedo: ICE Universidad de Oviedo.
- Fernández-Blanco, V., Prieto-Rodríguez, J. y Suárez-Pandiello, J. (2015). *A quantitative analysis of reading habits*. ACEI Working Paper Series. Recuperado de <https://cercles.diba.cat/documentsdigitals/pdf/E150201.pdf>.
- Flores, D. (2016). La importancia del hábito de la lectura, reacción y pensamiento. *Revista del Instituto de Estudios en Educación. Universidad del Norte*, (24), 128-135.
- García-Delgado, B. (2011). Estudio de los hábitos lectores de los estudiantes de la Universidad Europea de Madrid. *Ibersid. Revista de sistemas de información y documentación*, 5, 99-107.
- González-Maura, V. (2006). La formación de competencias profesionales en la universidad: reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa. *XXI, Revista de educación*, 8, 175-188.
- Haris, I., Mas, S. R. y Naway, F. A. (2016). A Scalable Management Model for Developing Reading Habits in Children through "Proactive-Reading" and "Early-Literacy-Awareness" Approach. *Advances in Economics, Business and Management Research*, 14, 321-325. DOI: 10.2991/ICEMAL-16.2016.66.
- Jiménez-Pérez, E. (2018). La inteligencia emocional como predictor del hábito de lectura y la competencia lectora en estudiantes universitarios. *Investigaciones sobre Lectura. Málaga*, 10, 30-54. DOI: 10.37132/isl.v0i10.256.
- Jiménez-Pérez, E., Martínez-León, N. y Cuadros-Muñoz, R. (2020). La influencia materna en la inteligencia emocional y la competencia lectora de sus hijos. *Ocnos*, 19(1), 80-89. DOI: 10.18239/ocnos_2020.19.1.2187.
- Kiuru, N., DeLay, D., Laursen, B., Burk, W. J., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M. y Nurmi, J. E. (2017). Peer selection and influence on children's reading skills in early primary grades: a social network approach. *Reading and Writing*, 30, 1473-1500. DOI: 10.1007/S11145-017-9733-5.

- Loayza-Maturrano, E. F. (2022). Preferencias y hábitos de lectura en estudiantes universitarios. *Revista ConCiencia EPG*, 7(1), 36-51. DOI: 10.32654/CONCIENCIAEPG.7-1.3.
- Madjdi, A. H., Rusiana, R., Nurcahyo, A. D., Syafei, M. y Rokhayani, A. (2024). Nurturing Reading Logs to Foster Students' Reading Habits. *World Journal of English Language*, 14(3), 310-318. DOI: 10.5430/wjel.v14n3p310.
- Magadán-Díaz, M. y Rivas-García, J. (2019). The impact of digitization in Spanish scholarly publishers. *LIBER Quarterly*, 29(1), 1–22. DOI: 10.18352/lq.10261.
- Marti, M. y Labibah, L. (2024). Effort to get reading interest through parenting. *Jurnal Ilmu Perpustakaan dan Informasi*, 9(1), 51-57. DOI: 10.30829/jipi.v9i1.18080.
- Martínez Díaz, M. M. y Torres Soto, A. (2019). Hábito lector en estudiantes de primaria: influencia familiar y del plan lector del centro escolar. *Revista Fuentes*, 21(1), 103-114. Recuperado de <https://www.proquest.com/openview/ae83609986a8834552d32fb05b3d7d15/1?pq-origsite=gscholar&cbl=5163255>.
- Muhamad, B. K., Hoang, D. Y. y Chu, C. D. (2023). Reading Habits and Educational Achievement of Secondary Schools Learners in Bishan, Singapore. *Journal of education*, 6(1), 11-20. DOI: 10.53819/81018102t5155.
- Octova Seventilova, I. G. N. (2024). Exploring Low Reading Interest Among Indonesian Society: A Multidisciplinary Perspective. *Al-Qalbu: Jurnal Pendidikan, Sosial dan Sains*, 2(1), 52-57. DOI: 10.59896/qalbu.v2i1.68.
- Ögeyik, M. y Akyay, E. (2009). Investigating Reading Habits and Preferences of Student Teachers at Foreign Language Departments. *The International Journal of Language Society and Culture*, 8, 72-80.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). Involucrar a las familias en la alfabetización y el aprendizaje. *Noticias sobre política del UIL*, 9, 1-5. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000249463_spa.
- Prabowo, T. T., Marwiyah, Zain, L., Martias, L. D., Riani, N., Farhanah, N. y Sitthiworachart, J. (2024). Effect of demographic factors on reading habits: Study on Indonesian secondary school students. *Journal of Librarianship and information Science*. DOI: 10.1177/09610006241239078.

- Quadri, G. O. y Abomoge, S. O. (2013). A survey of reading and Internet use habits among undergraduate students in selected university libraries in Nigeria. *Information and Knowledge Management*, 13(11), 38-46.
- Rodríguez Legido, C. (2009). Usos y hábitos de lectura en torno a la Universidad en Andalucía. *Periférica: Revista para el análisis de la cultura y el territorio*, 10, 125-134.
- Romero Oliva, M. F., Ambrós Pallarés, A., y Trujillo Sáez, F. (2020). Adolescent Reading Habits in an Ecosystem Called School: Determining Factors in High School Students. *Investigaciones Sobre Lectura*, 13, 1-17.
- Salvador Oliván, J. y Agustín Lacruz, M. (2015). Hábitos de lectura y consumo de información en estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Zaragoza. *Anales de Documentación*, (18), 1-4. DOI: 10.6018/analesdoc.18.1.201971
- Simsar, A.; Coşkun, L. y Dinler, H. (2024). Impacts of parent's reading habits at home on children's listening skills. *International journal on studies in education*, 6(2), 240-254. DOI: 10.46328/ijonse.202.
- Sotelo de Mendiola, R. J. y Espíritu Orihuela, J. C. (2020). Formación General Humanista en Universidades Públicas. *Revista Ciencias y Humanidades*, 10(10), 277-295.
- Spjeldnæs, K. y Karlsen, F. (2024). Attention, ambivalence and algorithms publishers in the era of ubiquitous connectivity and expanding platforms. *Media, Culture & Society*, 46(2), 292-307. DOI: 10.1177/01634437231191361.
- Xu, R. (2023). Family Factors Affecting Children's Reading Ability. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, 6, 589-597. DOI: 10.54254/2753-7048/6/20220535.
- Yessenbayev, O., Ahmed, T. y Nandakumar, R. (2024). *Digital Bites: Using Visual Feedback to Manage Overeating Amidst Screen Distractions*. JMIR Preprints. DOI: 10.2196/preprints.63401.
- Yubero, S. y Larrañaga, E. (2015). Lectura y Universidad: Hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal. *El profesional de la información*, 24(6), 717-723. DOI: 10.3145/epi.2015.nov.03.
- Zenelaga, B., Miftari, V. y Shehu-Lokaj, A. (2024). New Trends in Students' Reading Habits. *Human Research in Rehabilitation*, 14(1), 177-192. DOI: 10.21554/hrr.042417.

Pseudodicotomías entre el mundo adulto y el infantil: elementos para pensar la representación social de la infancia en la escuela

Pseudo-dichotomies between the adult and child worlds: elements for thinking about the social representation of childhood at school

MARIA PATRÍCIA COSTA DE OLIVEIRA

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
patricia.oliveira@ufrn.br
ORCID ID: 0009-0001-0069-8125

ELDA SILVA DO NASCIMENTO MELO

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
elda.nascimento@ufrn.br
ORCID ID: 0000-0001-5146-4479

Resumen: Este artículo discute las pseudodicotomías sobre mundo infantil-mundo adulto para la educación de la infancia, lo que consideramos tener importancia crítica en el estudio de las representaciones sociales de los profesores de la socialización de los niños en la vida escolar. Para argumentar sobre las interpretaciones que podemos establecer sobre la socialización de los niños en el ámbito escolar, utilizamos como bases teóricas para explorarlas la teoría de las representaciones sociales, la psicología social y la sociología de la infancia. A partir de estos fundamentos, discutimos las oposiciones y falsas dicotomías que aún persisten en las concepciones y prácticas de los profesores sobre los aspectos que envuelven la vida social de los niños en la escuela. También discutimos lo que los nuevos estudios sociológicos sobre la educación de la infancia proponen sobre estos aspectos.

Palabras clave: sociología de la infancia, dicotomías mundo infantil-mundo adulto, socialización escolar, representaciones sociales, educación de la infancia.

Abstract: This article discusses the pseudo-dichotomies of the child-adult world for childhood education, which we consider to be of critical importance in the study of teachers' social representations of children's socialization in school life. In order to argue about the interpretations, we can establish about children's socialization in the school environment, we use as theoretical bases to explore them the theory of social representations, social

psychology and sociology of childhood. From these foundations, we discuss the oppositions and false dichotomies that persist in teachers' conceptions and practices about the aspects that involve children's social life at school. We also discuss what the new sociological studies on childhood education propose about these aspects.

Keywords: sociology of childhood, adult-child world dichotomy, school socialization, social representations, childhood education.

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo discute las pseudodicotomías sobre mundo infantil-mundo adulto para la educación de la infancia, lo que consideramos tener importancia crítica en el estudio de las representaciones sociales de los profesores de la socialización de los niños en la vida escolar. Para argumentar sobre las interpretaciones que podemos establecer sobre la socialización de los niños en el ámbito escolar, utilizamos como bases teóricas para explorarlas la teoría de las representaciones sociales, la psicología social y la sociología de la infancia. A partir de estos fundamentos, discutimos las oposiciones y falsas dicotomías que aún persisten en las concepciones y prácticas de los profesores sobre los aspectos que envuelven la vida social de los niños en la escuela. También discutimos lo que los nuevos estudios sociológicos sobre la educación de la infancia proponen sobre estos aspectos.

1.1. La falsa dicotomía entre el mundo social de los niños y el mundo social de los adultos

En sus orígenes, la palabra dicotomía deriva del término griego "dikhotomía", que significaba división entre dos partes idénticas, pero con Platón el significado pasó a ser el de división con carácter contradictorio, aunque puedan ser partes complementarias (*Dicionário Online de Português*, 2023). Desde entonces, el significado ampliamente aceptado de la palabra dicotomía ha sido el de oposición y separación, y también se ha utilizado como sinónimo de ramificación, bifurcación y división en dos elementos o la dualidad entre ellos. En astronomía, dicotomía se utiliza para el aspecto de un astro que, al separarse por la mitad, una mitad quedaría iluminada (brillante), mientras que la otra permanecería en la sombra (oscura). En botánica, dicotomía significa la división de una célula en dos iguales, manteniendo así la noción de división en partes idénticas que generarían nuevas totalidades. En las ciencias sociales y las humanidades, en cambio, el significado de dicotomía es casi exclusivamente el de una división entre conceptos, características de individuos o grupos humanos, en dos

partes generalmente contradictorias y excluyentes. Además, en lengua inglesa el diccionario Merriam-Webster (2023) añade:

(...) El significado más reciente de *dicotomía* denota algo que parece tener cualidades contradictorias, como un puesto de limonada en una zona de guerra. *Dicotomía* se encuentra a menudo en compañía de la palabra *falso*; una *falsa dicotomía* es un tipo de falacia en la que sólo se dan dos opciones cuando, en realidad, hay otras opciones disponibles.

En este reciente sentido contradictorio de la dicotomía, con una ironía sobre el mundo actual, probablemente asociaríamos el puesto de limonada con los niños y la zona de guerra con los adultos. Como lo haría la imagen de la bondad y la alegría de los niños *frente a* la maldad de la violencia brutal de los adultos; la ingenuidad del mundo de los niños *frente a* la realidad del mundo de los adultos; o la impertinencia de encontrar niños en espacios reservados a los adultos. Por supuesto, se trata de dicotomías estereotipadas, porque también hay agresividad entre los niños, al igual que hay adultos pacíficos.

Sin embargo, las representaciones sociales y la psicología social estarían de acuerdo en que, tanto para el sentido común como para el conocimiento científico, la existencia de una división objetiva entre el mundo de los niños y el mundo de los adultos es un supuesto indiscutible, aunque ambos mundos formen parte de una realidad histórica y cultural integrada, como un mundo social ampliado que abarca a todas las generaciones de la humanidad. Pero la presentación de estos mundos separados como una falsa dicotomía es poco discutida, asumiéndose o enfatizándose por encima de todo, las diferencias entre el mundo adulto y el mundo infantil, e incluso manteniéndose como algo naturalizado en el conocimiento de las ciencias sociales y de la educación.

En esta perspectiva, Pierre Bourdieu (2004), en su obra *Cosas dichas*, afirma que existen oposiciones en el campo de las "escuelas" sociológicas, pero que son oposiciones falsas, porque no tienen base científica en la realidad social y porque parecen "absolutamente ficticias y al mismo tiempo peligrosas, porque conducen a mutilaciones" (Bourdieu, 2004, p. 49). Según el sociólogo francés:

El ejemplo más típico es la oposición entre un enfoque que puede llamarse estructuralista, que pretende aprehender las relaciones objetivas, independientes de las conciencias y voluntades individuales, como decía Marx, y una postura fenomenológica, interaccionista o

etnometodológica, que pretende aprehender la experiencia que los agentes tienen realmente en las interacciones, en los contactos sociales, y la contribución que hacen a la construcción mental y práctica de las realidades sociales.

Así, en relación con la discusión sobre las representaciones sociales de los profesores sobre la socialización de los niños en la escuela, pensamos que puede haber una oposición errónea o falsa dicotomía a discutir desde la perspectiva de la sociología de la infancia: la existencia separada del mundo infantil en relación con el del mundo adulto. De hecho, dada la objetividad social de la infancia, con sus determinismos generacionales y sus características psicosomáticas, junto con las interacciones de los niños y las construcciones mentales de su vida cotidiana, es posible suponer que entienden que en la experiencia de la realidad los dos mundos están conectados, y que incluso forman un único mundo donde ambos coexisten.

Se trataría también de cuestionar la comprensión dicotómica que durante mucho tiempo se ha basado en la imagen de separación entre el mundo del niño y el mundo del adulto. Esta separación, que se explica con argumentos de sentido común, mostrando que la participación de estos dos actores tiene lugar en dimensiones sociales diferentes, considera también que el mundo social de los adultos está culturalmente más desarrollado y es cognitivamente superior al mundo de los niños. Sin embargo, la sociología de la infancia, una nueva área científica de la sociología que investiga todos los aspectos sociales en los que se insertan los niños, se basa en el supuesto epistemológico opuesto. Sostiene que, de hecho, existe una intersección social entre las distintas dimensiones de la vida común intergeneracional, en la que actores de diferentes grupos de edad se encuentran a diario, rompiendo con la idea de mundos sociales estructuralmente separados por criterios de diferencias etarias, entre niños y adultos.

En una visión sociológica realista e integrada, la idea de una separación ontológica radical entre el mundo social del niño y el mundo social del adulto es irrelevante. Aunque representen experiencias colectivas y personales con características intrínsecas y exclusivas, son mundos sociales que coexisten y se comunican intensamente. Para Manuel Jacinto Sarmiento existe incluso un “entremeio” (lugar intermedio) en el espacio-tiempo entre la infancia y la madurez, como condición generacional en la que los niños interactúan con la cultura adulta. En este espacio social de intersección e interacción:

(...) los niños viven la transición inherente a su desarrollo (esto no se niega, lo que se niega es que se trate de un proceso lineal, estandarizado en etapas y teleológico),

siendo su lugar ese punto de intercepción entre lo que es la transmisión de las culturas adultas, que son ellas mismas compuestas e híbridas, y las culturas infantiles, afirmadas por la interacción entre pares y el proceso de "socialización horizontal", es decir, la pertenencia a colectivos infantiles, con sus lenguajes, códigos, lógicas, artefactos, etc. (Sarmiento, 2006, p. 19).

Se entiende, por tanto, que existe un diálogo inevitable entre las esferas generacionales que coexisten, fusionándose en la realidad del convivio cotidiano la esfera del mundo social de la infancia y la esfera del mundo social del adulto. Surge así otra esfera: la intersección social entre ambos grupos, como espacio-tiempo en el que se absorben mutuamente sus influencias. Es también donde se consolida la pertenencia de ambos al mismo mundo social ampliado, con sus intersecciones, composiciones y complejidad.

Y son estos aspectos que rompen con la pseudodicotomía que segrega el mundo de la infancia del mundo del adulto, demostrando que existe una comunión esencial entre ambos. Aunque también se reconoce que existen diferencias y conflictos entre el mundo de los adultos y el de los niños. Es así cuando sus actores se interesan y participan en los debates sobre cualquier tema, pero es cuando también se demuestra en la práctica que adultos y niños conviven en el mismo mundo social, con sus visiones e intereses contrapuestos. De mismo es entonces que se produce una pluralización de las formas de ser niño, revelando la heterogeneidad de la infancia como categoría social generacional y la investidura creativa de los niños en nuevos papeles y estatus sociales que antes les eran negados.

Esta falsa dicotomía, que ha persistido a lo largo de los años, forma parte de la realidad simbólica y material de la cultura contemporánea, extendiéndose al ámbito escolar, que sigue percibiendo el papel social del niño como un ser pasivo que está en proceso de devenir. En su principio educativo, conserva la representación social de la infancia como categoría generacional que debe reproducir lo que el adulto selecciona como importante para su aprendizaje. A menudo esta idea de control indiscutible del adulto puede ser inconsciente y naturalizada a través del sentido común, pero está basada en nociones implícitas que contribuyen a la permanencia de argumentos erróneos que justifican la incompetencia social de los niños.

2. CONCEPCIONES DE LA SOCIALIZACIÓN INFANTIL

En el modelo clásico de socialización, a partir de las concepciones de Durkheim, que se ha generalizado en el sentido común y en los círculos escolares, es la sociedad la que se apropia culturalmente del niño. En cambio, en el modelo de la sociología de la infancia, es el niño quien se apropia de la cultura social al participar colectivamente en la vida social, estableciendo así su propia cadena de acciones e ideas para una reproducción interpretativa. Así, para esta nueva perspectiva sociológica, la socialización no es sólo una cuestión de adaptación e interiorización de normas y valores, sino también un proceso de apropiación y reinención cultural. Lo fundamental de esta visión de la socialización es el reconocimiento de la importancia de la actividad colectiva y conjunta: cómo los niños negocian, comparten, deciden y crean cultura con los adultos y entre sus iguales. Con estas premisas, en lugar de pensar en la socialización como formación individualista y progresiva y preparación para el futuro, Willian Corsaro (2011) propone otra noción, la de que la socialización de los niños se basa en un proceso de reproducción interpretativa.

En la visión adultocéntrica de la socialización, se considera que existe una frontera dicotómica de comprensión entre el mundo de los adultos y el de los niños, porque los mayores suponen que los niños son incapaces de entender temas que se consideran exclusivos de personas maduras: política, sexualidad, moral, ciudadanía, pedagogía, religión, economía, educación escolar, etc. Sin embargo, partiendo de presupuestos fenomenológicos e interaccionistas adoptados por diversos estudios de sociología de la infancia, ya se ha demostrado que los niños se interesan, interpretan, reinterpretan y se posicionan pertinentemente sobre todas las cuestiones del mundo social en el que viven. Los niños se interesan por discutirlos precisamente porque sienten que pertenecen al mundo social en el tiempo presente en el que están insertos, sin hacer distinción entre el mundo infantil y el mundo adulto, incluso cuando saben que están sometidos a imposiciones y sanciones centradas en los adultos.

A menudo se restringe el espacio de comprensión y acción de los niños, que son silenciados, incluso cuando se perciben a sí mismos como pertenecientes y conscientes de la cultura general. Este silenciamiento simbólico y concreto es el resultado de la concepción opuesta que la gran mayoría de los adultos tienen de los niños, ya que los ven como seres incapaces de pertenecer plenamente al mundo social.

Se piensa que la educación infantil debe dedicarse exclusivamente a preparar a los futuros adultos, mientras que los niños imitan y reproducen a través de la inculcación impuesta por los adultos, de modo que sólo después de la infancia pueden considerarse actores sociales competentes. Por lo tanto, la representación social de la infancia construida y difundida por los adultos, considerada tradicionalmente como un período y una dimensión social ocupada por seres incapaces de comprender la vida social, ya no es la representación compartida por los propios niños. Hoy en día, se consideran plenamente capaces de hablar de cualquier tema, aunque vivan con la frustración de no ser escuchados y de ser silenciados.

3. LOS NIÑOS Y NINAS EN LA INFANCIA: NUEVOS CONCEPTOS EN SOCIOLOGÍA DE LA INFANCIA

Dados los cambios históricos y culturales de la sociedad contemporánea, ¿qué ha cambiado en la comprensión de la infancia y la socialización de los niños? En su interacción mutua con el mundo adulto, ¿en qué espacios de intersección construyen los niños su reproducción interpretativa? En la experiencia de las culturas infantiles en el entorno común de la escuela, ¿qué significado tiene para los niños el aprendizaje escolar? Sin pretender tener respuestas categóricas a estas preguntas, ellas muestran la compleja extensión de nuevos campos de estudio, sistematización y profundización de perspectivas relacionadas con la infancia y la niñez.

Buscando ayudar a superar esta representación de los niños como seres incompetentes, la sociología de la infancia ha traído consigo una mirada que busca sacar a los niños de la invisibilidad, de la incapacidad y de la mera preparación para ser adultos, subestimando el poder social del momento presente de los niños en su infancia. Al mismo tiempo, intenta comprenderlos con las especificidades de la infancia, incluyendo los derechos a la protección y al cuidado, ahora contextualizados con aspectos contemporáneos en los que la diversidad, la inclusión y la sostenibilidad ambiental nos llevan a plantearnos muchas preguntas.

La aparición del término sociología de la infancia se atribuye generalmente a Mauss (1996) en la década de 1930, quien sugirió este término para los estudios sociológicos sobre la infancia, pero fue un tema que no se profundizó en sus investigaciones. Solo a partir de la década de 1980-1990 la sociología de la infancia comenzó a difundirse de forma continuada, primero en el ámbito anglosajón (Prout, 2010; Qvortrup, 2011; Corsaro, 2011), después en obras francófonas (Sirota, 2011; Montandon, 2005), en portugués (Sarmiento, 2009; Marchi,

2010; Abramowicz, 2018) y en español (Pascual, 2000; Gaitán, 2022). La motivación inicial y el objetivo crítico de los estudios de sociología de la infancia es revelar la complejidad fundamental de la infancia y los niños, sacándolos de la invisibilidad social y dándoles legitimidad como objeto de estudio propio en la investigación sociológica y áreas afines. Entre las principales aportaciones de la sociología de la infancia se encuentran los conceptos alternativos de niño e infancia:

Los niños - considerados actores sociales plenos, sujetos activos en la vida cotidiana y en los espacios sociales, con acciones creativas a través de las cuales reinterpretan la cultura compartida con el mundo adulto, produciendo sus propias variaciones culturales. Esta reinterpretación creativa va mucho más allá de lo establecido por las instituciones tradicionalmente orientadas a la educación de los niños, como la familia y la escuela.

La *infancia* entendida como estructura generacional permanente, pero con formas sociohistóricas diferenciadas, siendo los propios niños sus protagonistas, como individuos que entran y salen de la categoría de infancia, pero permaneciendo la categoría de infancia como estructura social. Por eso se sostiene que esta categoría no se define simplemente por la biología o la psicología, sino también por su significado vital en la cultura, la economía, la política, etc.

Además de proponer estos conceptos, la sociología de la infancia critica las principales teorías de socialización basadas en una visión lineal del desarrollo (Corsaro, 2011; Montandon, 2005). Entre las comprensiones criticadas de la socialización infantil están las perspectivas tradicionales a través de la lente de la psicología conductista, en la que el mundo de la vida de los niños sigue siendo visto desde la perspectiva del mantenimiento del orden social, donde se buscan sobre todo los patrones objetivos de comportamiento, en la lógica de acción-reacción y, eventualmente, ajuste-retroacción. En la psicología del desarrollo, existe el constructivismo, en el que la socialización del niño se considera que pasa por sucesivas fases de transición hasta alcanzar las capacidades necesarias para la socialización adulta, en una lógica acumulativa, lineal y progresiva hasta alcanzar los estadios cognitivos y morales esperados por los adultos (ciencia de las "certezas"). Y en el caso del constructivismo, aunque reconoce el papel del niño en su propio desarrollo, mantiene una ambigüedad educativa: valorando lo que el niño ya es capaz de hacer en cada etapa, o destacando la falta de capacidades futuras que aún tiene que alcanzar.

A través de la lente de la sociología tradicional está la visión funcionalista, que ve la socialización como unilateral, en la dirección adulto-niño, como ocurre en las instituciones de la familia y de la escuela, a través del trabajo de inculcación (los niños como objetos o receptores de los procesos de socialización), además de considerar que la socialización de las nuevas generaciones es el papel fundamental de una educación que debe ser orientada por la transmisión cultural que permita la reproducción de la sociedad. Además, la sociología funcionalista también considera que la socialización se produce en etapas predeterminadas por los objetivos de las estructuras educativas, borrando o menospreciando el papel interpretativo de los niños.

Los estudios de sociología de la infancia han surgido precisamente para comprender las importantes transformaciones de las ideas, las condiciones de existencia y las representaciones sociales de la infancia en la época contemporánea. Al igual que otros campos sociales han ido experimentando importantes cambios y recibiendo más atención por parte de los científicos sociales, como ha demostrado la expansión de los estudios feministas, la sociología ha pasado a reconocer el carácter distintivo de los niños y la infancia, que deben ser estudiados por sí mismos. Desde la perspectiva de la sociología de la infancia, junto con la sociología de la educación, se han analizado los cambios en la estructura espacio-temporal de la vida cotidiana de los niños. Este es el objeto para los estudios sobre las expresiones de la subjetividad infantil en la estructura familiar, la socialización infantil en la escuela, la influencia de los medios digitales y el mundo virtual, el papel de los niños como segmento específico de consumidores, la participación infantil en los espacios públicos, los efectos de las desigualdades sociales en la infancia, etc. En medio de este interés actual por la infancia en el ámbito sociológico, en busca de una comprensión científica y crítica de la infancia contemporánea, la sociología de la infancia aporta una nueva perspectiva que difiere y complementa los estudios sobre esta categoría generacional y sus actores sociales, que además despierta la comprensión de aspectos sociales antes no reconocidos de la infancia y los niños.

4. PSICOLOGÍA SOCIAL Y SOCIALIZACIÓN DE LA INFANCIA

La psicología social estudia el comportamiento humano en el contexto de los fenómenos sociales, es decir, las acciones de las personas en situaciones colectivas que pueden tener lugar dentro de pequeños grupos sociales o dentro de grandes grupos, como los círculos de

amistad íntimos en las aulas o las acciones en organizaciones más grandes y burocráticas (asociaciones culturales, instituciones religiosas, etc.). En otro sentido social, donde también vemos la dimensión educativa, “los psicólogos sociales estudian cómo las personas afectan y son afectadas por los demás” (Sprinthall y Sprinthall, 1993, p. 476), tomando como unidad de análisis la comprensión y las acciones del individuo en el entorno social. Pero más allá de esta definición conductual y relacional del individuo como parte mínima del todo social, existen también relaciones entre las dimensiones consciente e inconsciente de los sujetos, como las que se expresan en las mentalidades y los hábitos y valores no pensados, que también afectan y se ven afectados por la experiencia de la vida social.

En relación con la educación de los niños, estos puntos nos llevan a reflexionar sobre el aspecto inconsciente del adulto que aún permanece, como ver al niño como el ser del futuro, como un sustituto virtual de los adultos de hoy, con la expectativa de que cumplan sus deseos infantiles que se vieron frustrados como adultos. Ahora, el mundo adulto está transfiriendo esta misión a la nueva generación, pero junto con ella viene el deseo de controlar la educación de los niños, como forma de garantizar sujetos en línea con sus ideales. Y, una vez más, este posicionamiento sólo tiene en cuenta el interés del adulto por realizar sus proyectos y compensar sus frustraciones, sin considerar que el niño tiene sus propios deseos y opciones para vivir mejor su infancia. Y al tener espacio para vivir con la oportunidad de realizar sus propios planes, esto puede dar lugar a niños seguros de sí mismos, críticos y cooperativos. Por eso los niños deben tener todas las oportunidades de participar desde pequeños, actuando como ciudadanos activos en sus vidas y con sus elecciones, compartiendo y sugiriendo sus ideas en las decisiones que toman.

Por consiguiente, en un sentido político, todo lo que ocurre en el entorno social del niño le concierne y, por lo tanto, mientras se esfuerza por comprender el mundo político de los adultos, el objetivo de la democracia se vería favorecido si existiera una comprensión recíproca para involucrar los actores infantiles en el proceso de discusión de políticas. Sin embargo, lo que predomina es la posición de los adultos, porque creen tener la competencia institucional y técnica para saber qué es lo mejor para los niños. En realidad, se trata de una expresión política directa del poder exclusivo de la generación adulta sobre los niños.

Tendría que producirse un cambio de mentalidad para superar esta concepción política exclusivista y, al mismo tiempo, seguir el ritmo de las profundas transformaciones culturales

y tecnológicas que se están produciendo cambios de poder social y de conocimiento fuera de los entornos familiar y escolar. Por su parte, el mercado de la industria cultural contemporánea ha sabido seguir el ritmo de estos cambios junto a la revolución de las tecnologías de la información, ampliada por las redes sociales. Ejemplos de ello son las empresas de juguetes y juegos, ropa, accesorios y entretenimiento, que se han adaptado más fácilmente a los intereses de consumo de los niños, ofreciendo productos y servicios que les atraen. Por supuesto, tenemos que ser críticos, porque estas adaptaciones se utilizan para influir en los niños como consumidores, más para que "encajen" en los constantes cambios tecnológicos del sistema industrial capitalista que para que puedan contribuir a la concienciación sobre la sostenibilidad y las desigualdades.

La mentalidad que persiste revela explícitamente cuál es el principio de placer del adulto: el impulso de controlar al niño, como sujeto y objeto de deseo, con la realización de una educación idealizada para la infancia y no por la infancia (a través de sus actores). Mientras que el principio de realidad aparece en la interacción del niño con el adulto, que reinterpreta el deseo inicial del mundo adulto para la infancia y busca espacio para actuar sobre la base de su propia comprensión y voluntad, en lugar o a la margen de la idealización adulta. ¿Estamos avanzando hacia esta realización en el entorno escolar? ¿Están los formadores de profesorado de infantil y los propios docentes que ya trabajan con niños pasando por este cambio de mentalidad de salir de la relación unidireccional, vertical e impositiva de lo que hay que hacer con los niños en las escuelas?

De esta forma, los docentes pasarían a actuar con prácticas que comprenden lo que son los niños y la infancia en la época contemporánea, lo que les ayudaría a ser críticos y conscientes de su papel social de educar con perspectivas horizontales que den cabida a la participación de todos. En lugar de silenciar las preguntas curiosas que son intrínsecas a los niños, prepararían el ambiente escolar precisamente para estimular y cultivar aún más esta característica investigativa de los niños, aportando más significado a su aprendizaje. Porque sus preguntas tienen por objeto comprender el mundo en que viven y no ponerlos en la posición de no saber, de carecer de competencia. Razón por la cual los adultos deberían enseñarles todo lo que les interesa. Sin privar a los niños de su capacidad de cuestionar, investigar y hacer sus propias interpretaciones cuando interactúan con los demás y con el

entorno, haciendo así su propia interpretación del mundo que les rodea, de las formas de vida en las que viven, para que puedan actuar como sujetos sociales en su infancia.

5. LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y EL PAPEL SOCIAL DE LA INFANCIA

Para empezar, sería necesario presentar la teoría de las representaciones sociales (TRS) como la lente que dirige la mirada del investigador, y como conocimiento científico que orienta “la investigación de los fenómenos colectivos, y más precisamente de las reglas que rigen el pensamiento social” (Abric, 1998, p. 27). Las representaciones sociales, por su parte, están formadas por todos los fenómenos y objetos sociales que forman parte de la vida cotidiana, como el conocimiento de sentido común, “que sería el equivalente, en nuestra sociedad, de los mitos y sistemas de creencias de las sociedades tradicionales; también pueden considerarse una versión contemporánea del sentido común” (Moscovici, 1981, p. 181). Añadiendo al concepto de Moscovici, podríamos definir las representaciones sociales como “una forma de conocimiento, socialmente elaborado y compartido, con una visión práctica y que contribuye a la construcción de una realidad común a un grupo social” (Jodelet, 1989, p. 36).

Se podría proponer entonces que las representaciones sociales sobre la infancia y los niños, relacionándolas con el contexto educativo de la escuela, podrían ser consideradas como constituidas por representaciones de dos fenómenos objetivos que se presentan en las dimensiones social y psicológica y que, generalmente en forma de falsas oposiciones, coexisten en la experiencia social de la educación infantil: el alumno y el niño.

Haciendo especial uso de las referencias de la sociología de la infancia, que podrían interrelacionarse con la psicología social y la teoría de las representaciones sociales, lo que puede identificarse en el ámbito escolar es la representación de una oposición entre el papel de alumno y el papel de niño. Marchi (2010) hace observaciones críticas fundamentales sobre estas diferencias, que son vistas como una oposición real en la escuela, pero que constituyen falsas dicotomías, ya que tratan del mismo ser y cuerpo social: el niño.

Lo que caracteriza el oficio de alumno, que es la situación social privilegiada por la escuela, serían los siguientes aspectos: a) Ser un "buen estudiante" no sólo frente al conocimiento, sino también frente al "cumplimiento de las reglas" de la institución escolar y el desempeño de un rol que revele tanto conformismo como competencia; b) Asimilar el currículum, no sólo el formal, sino también el llamado "currículum oculto", como reglas no explícitas pero

igualmente necesarias de la escena pedagógica; c) Convertirse en un "nativo de la cultura escolar", capaz de desempeñar el "rol de estudiante" sin perturbar el orden institucional ni demandar una atención particular.

El oficio de niño, condición social generalmente reprimida por la escuela, se caracteriza por los siguientes aspectos:

a) El término surgió en la sociología francesa de la educación, tratando de la maduración y desarrollo de los niños en las escuelas, como "dato" de la "demografía escolar", que más tarde surge como "oficio de alumno"; b) Hay "diferenciación" entre "infancia en general", vista por la psicología, psicoanálisis, pediatría, y "infancia en situación escolar", tratada por la psicología educativa, sociología de la educación, sin embargo, niño y alumno corresponden al mismo ser; c) El "trabajo infantil" tiene un origen funcionalista, con funciones socialmente atribuidas a los niños, por los paradigmas del niño como "objeto de trabajo social", familia y escuela, o como "proyecto político del otro", el adulto; d) Para la sociología de la infancia, el "oficio del niño" funcionalista es sustituido por una concepción "multidimensional", desde una perspectiva interaccionista, de reproducción interpretativa donde el niño es actor y agente de su propia formación.

En la perspectiva de socialización que el niño no se separa del alumno, el también participa en la socialización de sus semejantes y en su presencia en la familia, así como siendo sujeto de derechos se asume la cuestión de su participación como central para la definición de un estatuto social de la infancia y la caracterización de su campo científico. De este modo, sería entre la oposición entre alumno y niño construida por el entorno escolar donde potencialmente podríamos identificar una posible definición y lugar para la representación social de la infancia en el contexto educativo (Figura 1).

Figura 1. Representación social de la infancia en el contexto escolar



Fuente: Elaboración propia.

Segundo el diagrama, se asumimos que el control social es central en la representación social de la infancia en la escuela, entonces hay una paradoja con el objetivo pedagógico de la educación escolar. Pues la autonomía del alumno se queda despojada de su significado, ya que el niño no comparte del poder de tomar decisiones y demostrar sus intereses y sentimientos de aprendizaje. Contrariamente, si hubiese la representación social escolar del niño como un ser social capaz de vivir su infancia en una concepción multidimensional, se le consideraría plenamente competente en todas sus acciones sociales. Por lo tanto, la convivencia escolar, incluyendo conflictos, miedos y negociaciones, y las prácticas pedagógicas sistemáticas podrían orientarse por la perspectiva interaccionista y la reproducción interpretativa de la sociología de la infancia. Esto favorecería el papel activo de niños en la construcción abierta y multidimensional de su propia socialización, no estaría restringida a la escolarización. Así, se podría proponer que la representación social del papel social de los actores en el ámbito escolar no sea solo la del alumno y sí la del ser pleno que puede vivir su infancia en cualquier espacio social.

Se considera que en el alumno y en el niño vive como un actor social, coproductor y no reproductor de la cultura adultocéntrica. Sin embargo, en la escuela, la atención se centra más en la situación del alumno en detrimento de la condición del niño, lo que corresponde a unos

roles sociales ambiguos. Esta lógica también está en el centro de la representación social de la infancia: en las instituciones educativas, los niños deben ser controlados por los adultos.

A partir de la literatura interdisciplinaria entre la sociología de la infancia y la Teoría de las Representaciones Sociales, constatamos que el papel social de los niños continúa siendo desatendido en la vida escolar ordinaria. Proponemos, por lo tanto, una relectura crítica de las acciones de los niños en los espacios escolares, resignificando el papel de los niños en su propia socialización a través de la reproducción interpretativa, superando las concepciones que destacan el control social de los profesores adultos.

6. CONSIDERACIONES FINALES

En conclusión, las oposiciones y dicotomías presentes en las representaciones sociales de los docentes sobre la infancia y los niños dan lugar a una visión reduccionista que desatiende las complejas interacciones entre estos dos "mundos" o, mejor dicho, dos grupos generacionales distintos que coexisten en un mismo mundo social. La sociología de la infancia desafía esta separación al reconocer a los niños como actores sociales activos, capaces de establecer una relación de intersección con los adultos, influyendo y siendo influidos por el entorno en el que viven socialmente. Sin embargo, en el contexto escolar sigue prevaleciendo la visión tradicional que separa el "trabajo del alumno" del "trabajo del niño", lo que conduce a prácticas que tratan a los niños como socialmente incompetentes y subordinados al control de los adultos.

Por lo tanto, la dicotomía entre el mundo de los niños y el mundo de los adultos es una falacia, porque los niños forman parte del mismo mundo social y participan activamente en la construcción del entorno escolar, aunque a menudo no se les preste atención ni se les tenga en cuenta. A través de sus acciones, reacciones, resistencias, aceptación o rechazo de lo que proponen los adultos, los niños contribuyen a la permanencia o modificación del ambiente pedagógico y social de la escuela. El modelo tradicional de socialización infantil, que ve a los niños como seres pasivos, debe replantearse a la luz de la sociología de la infancia, que hace hincapié en el papel interactivo y dinámico de los niños en el proceso de socialización. Además, la psicología social demuestra cómo el comportamiento de los niños está determinado por los contextos sociales y revela cómo las expectativas y frustraciones de los adultos pueden limitar la autonomía y el desarrollo de los niños.

La TRS define las representaciones como conocimientos compartidos que conforman la realidad de un grupo. Y en el contexto educativo, estas representaciones sociales sobre la infancia ponen de manifiesto una oposición entre el "oficio del alumno" y el "oficio del niño", que puede considerarse pseudodicotomía. El "oficio de estudiante" consiste en seguir las normas y asimilar el plan de estudios, mientras que el "oficio de niño" está relacionado con el desarrollo infantil, que a menudo se reprime en la escuela.

Por su parte, la sociología de la infancia propone una visión multidimensional, donde los niños son vistos como agentes sociales activos, sujetos de derechos y coproductores de su formación social. Sin embargo, el medio escolar privilegia el papel de "alumno", centrándose en el control y la conformidad, en lugar de reconocer al niño como un ser social competente, capaz de vivir plenamente su infancia. Así, el uso por parte de la escuela de la pseudodicotomía alumno-niño refuerza la idea de que el centro del poder de las instituciones educativas es controlar a los niños, sin tener en cuenta sus capacidades intrínsecas para participar en la vida cotidiana e institucional de los establecimientos con competencia y creatividad. En esto la literatura interdisciplinaria entre la sociología de la infancia, psicología social y la TRS puede contribuir para una relectura crítica de los actores en los espacios escolares, permitiendo que se vea el papel activo de los niños y de las niñas en su propia socialización, destacando su poder cultural interpretativo más allá del control adultocéntrico de la educación de la infancia.

7.REFERENCIAS

- Abric, J.C. (1998) A abordagem estrutural das representações sociais. In: Paredes Moreira, A. S.; Oliveira, D. C. (orgs.). *Estudos Interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB. p. 27-38.
- Abramowicz, A. Sociologia da infância: traçando algumas linhas. *Contemporânea*, v. 8, n. 2, pp. 371-383. <https://contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/653/pdf>
- Bourdieu, P. (2004) *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- Corsaro, W. A. (2011) *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed.
- DICIO-Dicionário Online de Português. (2023) <https://www.dicio.com.br/dicotomia/>
- DIC. MERRIAM-WEBSTER (2023). <https://www.merriam-webster.com/dictionary/dichotomy>.
- Duveen, G. (2013) Crianças enquanto atores sociais: as Representações Sociais em movimento. In: Guareschi, P. A.; Jovchelovitch, S. (org.) *Textos em Representações Sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gaitán, L.M. (2022) Debates y desafíos en la sociología de la infancia ante una nueva era. *Política y Sociedad*, Madrid, 59(3), e79783.
- Jodelet, D. (2001) Representações sociais: um domínio em expansão. In: Jodelet, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro. EDUERJ.
- Marchi, R. C. (2010) O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”: articulações entre a sociologia da educação e sociologia da infância. *Rev. Portuguesa de Educação*, 23 (1), p. 183-202. <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/13983>
- Mauss, M. (1996) Trois observations sur la sociologie de l'enfance. Texte présenté par Marcel Fournier. *Gradhiva: Revue d'Histoire et de l'Anthropologie*, n. 20, pp. 108-115.
- Montandon, C. (2005) As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 485-507, maio/ago., 2005.
- Moscovici, S. (2010) *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes.

- Pascual, I. R. (2000) Sociología de la infancia? Aproximaciones a un campo de estudio difuso. *Revista internacional de Sociología (RIS)*. Tercera Época, n. 26.
- Prout, A. (2010) Reconsiderando a nova sociologia da infância. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 141. <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/143/144>
- Qvortrup, J. (2011) A volta do papel das crianças no contrato geracional. *Rev. Brasileira de Educação*, 16, (47), p. 323-332. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000200004>
- Sirota, R. (2011) Da Sociologia da Educação à Sociologia da Infância. *Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME FURB* v. 6, n. 3.
- Sarmiento, M. J. (2008) Sociologia da Infância: Correntes de Confluências. In: Sarmiento, M. J. e Gouvêa, M. C. S. (org.) *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis. Vozes.
- Soares, N. F.; Sarmiento, M. J.; Tomás, C. A. (2005) Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. *Nuances*, 12 (13), p. 50-64. <https://doi.org/10.32930/nuances.v12i13>
- Sprinthall, N. A.; Sprinthall, R. C. (1993) *Psicologia educacional*. Uma abordagem desenvolvimentista. Lisboa: McGraw-Hill.

La dislalia funcional: rutinas musicales para su intervención en Educación Infantil

Functional dyslalia: musical routines for intervention in early childhood education

MARÍA LÓPEZ-IZQUIERDO

Universidad de Burgos
maria.lopizq@educa.jcyl.es
ORCID ID: 0009-0000-1053-9251

MARÍA ESTHER RUIZ PALOMO

Universidad de Burgos
erpalomo@ubu.es
ORCID ID: 0000-0002-9582-0014

Resumen: El lenguaje es una habilidad comunicativa fundamental que se desarrolla a lo largo de la vida. Durante la primera infancia se experimentan logros fundamentales dentro de este ámbito. Sin embargo, algunos estudios indican que en este periodo una quinta parte de los educandos presentan errores en el lenguaje siendo en su mayoría dislalias funcionales. Por las repercusiones físicas, sociales y emocionales que pueden producir se hace necesaria su prevención e intervención indirecta desde las aulas, especialmente en la etapa de Educación Infantil. De esta forma, se propone para el aula de esta etapa un programa de intervención indirecta de dislalias funcionales que parte de la música por la relación existente entre este arte y el lenguaje. Estas se han diseñado en forma de rutinas grupales por los beneficios que ofrecen dichas situaciones de aprendizaje y por su facilidad para introducirlas en la jornada lectiva. Se comprobó su eficacia mediante un estudio cuasi-experimental de cuatro educandos que mostraban la posibilidad de presentar dislalias funcionales. Se les aplicó la Prueba de Articulación de Fonemas (PAF) de forma previa y posterior a la intervención en gran grupo concluyendo que dichas rutinas mejoraron en estos educandos los elementos que intervienen en la lengua hablada y, por lo tanto, se produjo un desarrollo de su lenguaje.

Palabras clave: lenguaje; dislalia funcional; intervención indirecta; música; Educación Infantil.

Abstract: Language is a fundamental communicative skill that develops throughout life. Fundamental achievements in this area are made during early childhood. However, some studies indicate that during this period one fifth of all learners have language errors, most of which are functional dyslalias. Because of the physical, social and emotional repercussions they can have, it is necessary to prevent and intervene indirectly in the classroom, especially in Early Childhood Education. In this way, a programme of indirect intervention for functional dyslalias is proposed for the classroom at this stage, based on music because of the connection between this art and language. These have been designed in group routines due to the benefits offered by these learning situations and the ease with which they can be introduced into the school day. Their efficacy was tested by means of a quasi-experimental study of four students who showed the possibility of presenting functional dyslalia. The Phoneme Articulation Test (PAF) was administered before and after the group intervention and it was concluded that these routines improved in these students the elements involved in spoken language and, therefore, there was a development of their language.

Keywords: language; functional dyslalia; indirect intervention; music; early childhood education.

1.INTRODUCCIÓN

La comunicación es un proceso fundamental para lograr un desarrollo humano óptimo puesto que se considera un medio para relacionarse con uno mismo, con los demás y con el medio (Larroca, 2023). Así, el lenguaje se plantea como la principal herramienta de comunicación adquiriéndose en los primeros años de vida, momento en el que los niños muestran un rápido desarrollo cognitivo y experimentan logros fundamentales en habilidades motrices, sociales y comunicativas (Granada-Azcárraga et ál.; 2023; Ramírez-Abrahams et ál., 2014).

No obstante, durante esos primeros años, hasta un 25% de los infantes muestran errores en el lenguaje por lo que se debe prestar atención al correcto desarrollo lingüístico desde los centros educativos, especialmente en educación infantil al ser la etapa que atiende y potencia el desarrollo de las capacidades, habilidades y aptitudes en la primera infancia (Levickis et ál., 2018; Navas et ál., 2013; Ramírez-Abrahams et ál., 2014; Tresoldi et ál., 2018; Wren et ál., 2016).

Siguiendo a Ruiz y Lara (2015) y Gómez et al. (2023), aparecen con mayor frecuencia las dislalias funcionales, fallos en la articulación de los fonemas. Se producen por diferentes factores y requieren de una intervención para corregirse. Estos pueden tener su origen en la maduración y el ritmo de aprendizaje por lo que el diagnóstico suele demorarse hasta la etapa de Educación Primaria con las repercusiones que conllevan para el niño: afectación de la comunicación, baja autoestima y problemas conductuales entre otros.

Por estos motivos, resulta primordial iniciar programas de prevención e intervención que trabajen la respiración, el soplo, la discriminación auditiva, las praxias articulatorias y su integración al lenguaje espontáneo, repetido e inducido (Álvarez y Zambrano, 2017), todos ellos vinculados con la música.

Son pocas las experiencias registradas sobre la prevención e intervención de dislalias en las aulas en relación con la música (López-Hernández et ál., 2021; López y Nadal, 2018; Ruiz y Lara, 2015), por lo que en el presente estudio se pretende crear un programa de prevención e intervención indirecta en la dislalia funcional dirigida al segundo ciclo de Educación Infantil. Este programa, en forma de rutinas, tendrá como eje articulador la música y se diseñará de tal forma que pueda ser aplicado por cualquier maestro-tutor perteneciente a esta etapa. Además, se probará la eficacia de dicho programa en un grupo de niños (n=4) que muestran dislalia funcional.

2.MARCO TEÓRICO

2.1. La dislalia funcional y su repercusión educativa

La dislalia funcional se define como el defecto en la pronunciación de uno o más fonemas por alteración, sustitución u omisión originado por una función anómala de los órganos periféricos. Dicha incapacidad funcional no es consecuencia de trastornos o modificaciones orgánicas en el individuo (Álvarez y Zambrano, 2017; Gómez et ál., 2023).

Entre las dificultades y defectos que se dan en la articulación de los niños que muestran dislalia, aparecen con mayor frecuencia aquellos relacionados con fonemas que se adquieren de forma más tardía en el desarrollo típico: los sonidos vibrantes alveolares y velares y fricativas destacando los fonemas /r/, /r/ vibrante, /z/ y /s/ (Álvarez y Zambrano, 2017; Moreno y Ramírez, 2012; Parra et al., 2016; Rey et al., 2022).

Las causas que pueden desencadenar la presencia de dislalias funcionales son variadas teniendo su origen en factores hereditarios, factores psicológicos si se da cualquier alteración afectivo-emocional, factores ambientales vinculados con el entorno familiar y/o factores funcionales relacionados con falta de discriminación auditiva, escasa habilidad motora, falta de control de la respiración y dificultad en la percepción del espacio y tiempo (Moreno y Ramírez, 2012; Ruiz, 2008). Parra et al. (2016) añade que pueden darse por factores cognitivos como poca capacidad de atención, de memoria a corto plazo y problemas prosódicos.

La presencia de dislalias funcionales en los infantes lleva consigo una dificultad en la comunicación lo cual afecta a otros ámbitos de desarrollo y a su integración social. Entre los mismos destacan la seguridad, el aprendizaje, la personalidad y el rendimiento escolar. Las dislalias pueden provocar en el niño inseguridad, aislamiento, así como sentimientos de ansiedad y frustración repercutiendo en sus interacciones sociales. Además, presentan un peor autoconcepto lo cual repercute en su autoestima. (Gómez et ál., 2023; Parra et ál. 2016).

2.2. Intervención de las dislalias desde el aula

Desde la educación inicial existe cierta preocupación por el desarrollo del lenguaje buscando suavizar las posibles circunstancias que favorezcan la aparición de dificultades facultativas como las dislalias funcionales. De esta forma, adquieren importancia las acciones de detección, prevención e intervención (Ruiz, 2011).

La evaluación del educando es fundamental para poder intervenir de forma adecuada. Así, es interesante que la detección y el posterior tratamiento sean realizados en el centro educativo puesto que es el lugar donde suelen evidenciarse las alteraciones del lenguaje (Ruiz, 2008, 2011). Dicho tratamiento puede presentar un carácter preventivo o rehabilitador en función de los resultados arrojados por la evaluación. No obstante, se enfatiza la importancia de intervenir de forma temprana puesto que aquellos niños que presenten patrones articulatorios deficientes pueden llegar a automatizarlos dificultando su corrección (Moreno y Ramírez, 2012; Ruiz, 2011).

Dentro de la intervención, Ruiz (2008) establece dos modelos que coinciden con otros autores: el conductual el cual aplica el modelo de modificación de conducta; y el fonético basado en las características de cada fonema. Dentro de este último, se pueden emplear dos tipos de intervención: directa e indirecta. En la primera de ellas el logopeda usa actividades

articulatorias buscando que el niño las emita e integre en su expresión. En la segunda de ellas se abordan las bases funcionales de la articulación y habilidades motoras de los órganos articulatorios para mejorar la respiración, la discriminación auditiva, el ritmo y la agilidad bucofacial. Esta se realiza de forma previa y/o complementaria a la intervención directa y las dinámicas a ejecutar vendrán determinadas por el tipo de error que se cometa o el objetivo que se pretenda lograr (Campos y Campos, 2014; Ruiz, 2008; Ruiz y Lara, 2015).

Es conveniente que la intervención sea realizada en grupo por los beneficios que esta presenta: desinhibición, estimulación del lenguaje, favorecimiento de las estrategias de comunicación, fomento del diálogo, etc. además de la creación de contextos próximos a situaciones reales de comunicación (Ruiz, 2011; Ruiz y Lara, 2015) Por consiguiente, las dinámicas que se lleven a cabo en el aula podrán presentar simultáneamente un carácter rehabilitador y preventivo. Estas deben plantearse desde un enfoque multidisciplinar incorporando la discriminación auditiva, el soplo, la respiración, las praxias fonoarticulatorias y su integración en el lenguaje, así como las habilidades motrices y los procesos cognitivos superiores, aspectos que pueden ser trabajados desde la música (Fornaris-Méndez y Huepp-Ramos, 2017; López-Hernández et ál., 2021; Parra et ál., 2016).

2.3. Lenguaje y música

El lenguaje y la música comparten elementos esenciales como el ritmo y la melodía, ambos inherentes en el ser humano (Ruiz, 2008). Desde temprana edad, el niño observa y escucha su entorno, experimenta con sonidos e intenta imitar los modelos del lenguaje, es decir, las palabras. Esos parámetros sonoros vinculados al habla (entonación, pausa, tempo, ritmo e intensidad) coinciden con los parámetros sonoros vinculados a la música (altura, timbre, duración, ritmo e intensidad) (López y Nadal, 2018; Ruiz y Lara, 2015). Así, el lenguaje y la música evolucionan de forma paralela presentando consecuencias en el desarrollo de la persona puesto que para aprender a hablar es necesario que el individuo posea la habilidad de escucha musical (Igoa, 2010; Peñalba, 2017).

A su vez, la música mejora las bases funcionales del lenguaje, del habla. Esto se debe a que incorpora actividades vocales que requieren de la articulación, la respiración... así como la fluidez en la expresión oral debido a que incorpora el elemento del ritmo. Igualmente, trabaja la educación auditiva que mejora de forma inmediata e inconsciente la emisión vocal puesto

que la voz solo alberga los sonidos que el oído recoge. Por último, a través del movimiento y la danza se favorece la creación del esquema corporal, el desarrollo motriz, la coordinación, etc. (López y Nadal, 2018; Ruiz, 2008). Además, facilita el desarrollo del lenguaje receptivo en la educación temprana ya que las experiencias musicales ayudan al infante a conocer mejor el significado de las palabras (López y Nadal, 2018).

Por todo ello es posible constatar que la música servirá para intervenir aquellas dificultades, retrasos o problemas diversos en la adquisición y desarrollo del lenguaje (López y Nadal, 2018; Peñalba, 2017; Ruiz, 2008).

2.4. Intervención indirecta en las dislalias a través de rutinas musicales en el aula

El diseño de una intervención indirecta a través de un programa de música debe trabajar aspectos motrices, perceptivos, auditivos, fonatorios y articulatorios. De esta forma, la aplicación de tratamientos desde la música, correctamente estructurados, aportan una nueva dimensión a la intervención debido a que incorpora la expresión no verbal, el área socioafectiva y el área perceptivo-cognitiva. A su vez, permiten trabajar aquellos aspectos señalados como comunes al habla y al mundo sonoro (Ruiz, 2011; Ruiz y Lara, 2015).

En la misma línea, López y Nadal (2018) constatan que la música se encuentra asociada a la modelación del cerebro asociándose a beneficios cognitivos como modificaciones en las áreas de integración sensoriomotora y cambios plásticos en las cortezas auditivas y motrices. De este modo, contribuye al desarrollo de la memoria siendo uno de los procesos cognitivos básicos que presenta un menor desarrollo en aquellos niños que muestran trastornos fonoarticulatorios como las dislalias (Conde-Guzón et ál., 2014; López y Nadal, 2018; López-Hernández et ál., 2021).

En el momento de diseño de la intervención, se debe considerar la etapa educativa a la que va dirigida, así como valorar que los ejercicios fonoarticulatorios producen gran fatiga no pudiendo dedicar tiempos muy prolongados (Parra et ál., 2016). Por todo ello, se plantean las rutinas como el mejor medio para implementar intervenciones en el aula puesto que estas se producen de forma reiterada durante cierto tiempo permitiendo la organización del tiempo y del espacio y favoreciendo la sistematización de actividades (Doblas y Montes, 2009; Martín, 2021). Además, es habitual su presencia en la etapa de Educación Infantil y favorecen la comunicación y la seguridad del alumnado.

3.METODOLOGÍA

Se realizó una revisión bibliográfica de la temática seleccionada con el fin de fundamentar correctamente el estudio a realizar. Éste se llevó a cabo mediante una combinación de metodologías cualitativas y cuantitativas propio de un diseño cuasi-experimental, con pretest y postest.

3.1. Muestra

El muestreo se realizó en un centro educativo de Burgos, eligiendo para el estudio uno de los grupos de tercer curso de segundo ciclo de Educación Infantil de dicho centro educativo. En él encontramos 22 educandos con edades comprendidas entre los 5 y 6 años. De ellos, 8 (36,4%) son niñas y 14 (63,6%) son niños. Para la realización del estudio se seleccionaron únicamente aquellos alumnos que mostraban dislalias funcionales (4), aunque la propuesta de intervención se llevó a cabo con todo el grupo por los beneficios que dicha organización presenta.

A continuación, se muestran las dificultades detectadas en la muestra siguiendo la Prueba de Articulación de Fonemas (PAF). Se muestran en verde aquellos aspectos que realizaban correctamente, en naranja aquellos ítems en los que mostraban dificultades y en rojo los apartados no logrados.

Tabla 1. Resultados pre-test.

Ítems	Alumno A	Alumno B	Alumno C	Alumno D
Respiración		Respiración prolongada entrecortada.	Respiración prolongada sin control de soplo.	
Capacidad de soplo	No coloca correctamente los labios para espirar hacia el flequillo.		No coloca correctamente los labios para espirar hacia su pecho.	No es capaz de soplar sin inflar las mejillas.
Habilidad buco-lingu-facial.		No dobla la lengua hacia arriba.	No toca la nariz con la punta de la lengua y no muerde el labio inferior con los dientes superiores.	No toca la nariz con la punta de la lengua.
Ritmo				
Discriminación auditiva	Fonema /z/ sustituido por /s/.	Fonema /s/ sustituido por /z/.	Fonema /z/ sustituido por /s/.	Fonema /s/ sustituido por /z/ y /r/ vibrante por /l/.
Discriminación fonética	Fonema /z/ sustituido por /s/.	Fonema /s/ sustituido por /z/.		Fonema /s/ sustituido por /z/ y /r/ vibrante por /l/.
Articulación de fonemas	Fonema /z/ sustituido por /s/.	Fonema /s/ sustituido por /z/, fonema /r/ y /d/ sustituido por /l/. En algunas palabras sustituye sonidos por otros sin mostrar patrón de repetición.	Omisión de la /d/ en inversas. Sustitución de /r/ por /l/ entre vocales y en sílfones. En algunas palabras sustituye sonidos por otros sin mostrar patrón de repetición.	Fonema /z/ es sustituido por /s/ y /r/ por /l/ y /r/ vibrante por /l/ si aparece entre vocales. Omisión o sustitución de /d/ en sílabas inversas y sustitución /d/ por /s/ cuando /d/ aparece al final de la palabra.

Fuente: Elaboración propia.

3.2. Instrumentos de recogida de información

Para la recogida de datos de datos se utilizó primeramente el cuaderno de campo de observación participante con el objetivo de obtener información sobre el alumnado con el que se va a realizar la propuesta.

A su vez, se empleó parte de la Prueba de Articulación de Fonemas (PAF) del autor Vallés (2012). Esta tiene como objetivo el diagnóstico descriptivo de la dislalia funcional y se encuentra destinada a niños entre 5 y 8 años, aunque puede aplicarse con educandos de

edades superiores. La PAF está constituida por 11 subpruebas que describen los aspectos intervinientes en el proceso articulatorio: respiración, capacidad de soplo, habilidad buco-linguo-labial, ritmo, discriminación auditiva, discriminación fonética, articulación de fonemas, lenguaje espontáneo, lectura y escritura. Esta prueba fue complementada por la Prueba para la Exploración Diagnóstica del Desarrollo del Lenguaje oral inicial de Rius (1995) incluyéndose aspectos a considerar en el subapartado de ritmo. Además, la PAF incorpora un informe logopédico a completar que sintetiza los ítems valorados por ambas pruebas por lo que este será utilizado para recoger los datos principales generados.

El último instrumento empleado ha sido la propuesta de intervención formada por 12 rutinas basadas y fundamentadas en los resultados obtenidos en el pre-test. Esta forma parte de la intervención indirecta para dislalias funcionales y busca mejorar aquellas dificultades en el lenguaje oral encontradas en los educandos del aula.

3.3. Procedimiento

Para conocer al alumnado con el que se iba a realizar la intervención se acudió al aula una hora al día durante cinco jornadas escolares seleccionándose el momento posterior al recreo por mostrarse más activos y socializadores. Se llevó a cabo una observación donde se adoptó el papel de maestra de aula ayudando a los educandos en el trabajo por rincones y entablando conversación con ellos para observar las posibles dificultades que podrían presentar en el lenguaje oral. Igualmente, se estableció una comunicación previa con la maestra-tutora con el objetivo de dirigir la atención especialmente hacia aquellos niños que muestran dislalias funcionales no tratadas.

Posteriormente, se les aplicó una hibridación de las pruebas mencionadas con anterioridad constituyendo el pre-test del estudio. Para ello, se dedicaron tres días en la realización de los ejercicios propuestos por las pruebas planteándose estas como un juego y llevándose a cabo en grupos de 4-6 niños. Estas dinámicas se aplicaron tras finalizar las actividades correspondientes al rincón en el que se encontraban. La atención se fijó únicamente en aquellos que mostraban sospechas de presentar dislalias funcionales. Tras este procedimiento, se evaluaron los resultados y se diseñó la propuesta de intervención aplicándose en el aula 12 sesiones de 20 minutos distribuidas en 4 semanas que trabajaron los aspectos analizados en la prueba. Después, se volvió a realizar la PAF el día posterior a la

finalización de la última rutina constituyendo el post-test del estudio y se analizaron los resultados. Finalmente, se compararon ambas aplicaciones con el fin de observar los avances y establecer la discusión y conclusiones.

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN INDIRECTA DE DISLALIAS

La propuesta a implementar para intervenir de forma indirecta en el aula consta de un conjunto de objetivos, contenidos, temporalización, metodología, recursos y actividades en base a los resultados obtenidos tras implementar el pre-test.

- Mejorar la capacidad respiratoria y el control de la respiración siendo conscientes de los tres momentos que conforman la misma.
- Aumentar la atención y discriminación auditiva distinguiendo las cualidades del sonido, el sonido-silencio y la localización y comprensión del sonido.
- Desarrollar el ritmo empleando la voz hablada y cantada, la percusión corporal y el movimiento.
- Mejorar y reforzar la articulación de los fonemas /d/, /z/, /r/, /s/ y /r/ vibrante.
- Aumentar la flexibilidad bucal, la coordinación y relajación corporal.

Los contenidos a trabajar pueden ser divididos en cuatro ámbitos:

- Educación corporal: conocimiento del propio cuerpo y sus posibilidades expresivas, el esquema corporal, técnicas de relajación, ajuste del movimiento a secuencias sonoras.
- Educación auditiva: sonido-silencio, cualidades del sonido (timbre, altura, duración, intensidad) y su representación, localización del sonido, comprensión oral de palabras, imitación de patrones melódicos y rítmico-melódicos, acordes mayores y menores.
- Educación vocal: entonación de patrones melódicos y rítmico-melódicos, la respiración, praxias fonoarticulatorias, entonación de canciones con y sin acompañamiento.
- Educación rítmica: adecuación de los movimientos a una canción, el pulso, el ritmo, la prosodia, la percusión corporal.

Como se ha mencionado con anterioridad, las actividades a realizar fueron organizadas en rutinas por los beneficios que estas plantean. La duración de cada una de ellas fue de unos veinte minutos pudiéndose alargar hasta tres minutos por motivos de organización del alumnado. El número de rutinas totales es de doce realizándose tres cada semana.

La propuesta se organizó en rutinas por los beneficios que presentan estas situaciones de aprendizaje. Cada una de ellas consta de cinco momentos: respiración, percepción auditiva, praxias fonoarticulatorias, canto y ritmo. El primero de ellos sirve para realizar una limpieza auditiva dedicando siempre un tiempo determinado a la escucha del silencio (López y Nadal, 2018; Schafer, [1969] 1985). Seguidamente, se plantea la percepción auditiva porque el oído se encuentra preparado y es un momento que requiere de gran concentración. De manera posterior, se incorporan praxias fonoarticulatorias porque mejoran el lenguaje hablado y sirven como calentamiento vocal al incorporar ejercicios de respiración, estiramientos, expresión vocal, etc. Después, se trabaja el canto por ser el elemento que reúne el lenguaje hablado y musical mejorando la entonación, pausas, ritmo, etc. Por último, se dedica un tiempo al ritmo con el propósito de que los niños finalicen las rutinas con sensaciones positivas puesto que se realiza a través del movimiento y en gran grupo.

El programa se llevó a cabo en el aula ordinaria por la gran zona de asamblea que esta presentaba. De este modo, el alumnado se sentiría cómodo al estar en un lugar de confianza y permitiría la realización sin inconvenientes de actividades grupales que implicaran movimiento. En el desarrollo de las rutinas se buscó evitar los materiales habituales que emplean en el aula: sillas, mesas, fichas a rellenar, etc. con el objetivo de despertar mayor interés en los infantes y lograr una óptima vivencia musical.

Tabla 2. Ejemplo de rutina implementada.

RUTINA 1 (20 mins.)	
Respiración (2 mins.)	<i>“Vamos a hacer un viaje y para ello debemos estar concentrados, nos sentaremos correctamente en nuestro sitio y nos relajaremos”.</i>
Percepción auditiva (3 mins.)	Pista 1 del libro <i>La magia de Napbuf en el bosque</i> hasta el minuto 2:24. acompañado del siguiente guion: <i>“hace un día estupendo para pasear. Vamos a imaginar que vamos a dar un paseo por el bosque, contemplamos las hojas, el cielo... (tema A) de repente somos árboles, nuestros pies son raíces y nuestras manos las ramas que crecen hacia el cielo, las estiramos bien hacia arriba, cuando escuchemos notas agudas en el piano (enseñarles a qué nos referimos) movemos las manos y los dedos como si las hojas se movieran con el viento (tema B). Volvemos a pasear por el bosque... (tema A), pero escuchamos algo, o alguien ¿qué puede ser? igual un pajarillo que pasaba por allí (tema C). El pájaro se ha marchado con sus polluelos para comer y volvemos a pasear por el bosque (tema A)”.</i>
Praxias fonoarticulatorias (5 mins.)	<i>“¿Qué os ha parecido el juego? Tenemos que poner pucheros si no nos ha gustado y sonrisas si nos ha gustado ¿a ver cómo lo hacéis?”</i> Primero se repetirán ambos gestos y luego cada uno pondrá la cara que desee. Ejercicio de relajación de los maseteros e imitación de los pájaros cuando comen abriendo y cerrando rápidamente la boca.
Canto (7 mins.)	Se empleará la canción de Edgar Willems <i>Cu-cú</i> . Primero se cantará una vez entera. Los niños tendrán que moverse mientras escuchen música y parar cuando escuchen el silencio. Posteriormente se hará prosodia de la misma exagerando el último fonema de cada semifrase puesto que ambos son fonemas que muestran afectados varios niños <i>“Cu-cú, cu-cú, cu-cú dónde estáS, ya oigo tu cantaR, te escondes en las ramaS y no te puedo encontraR”.</i> Se introducirá el ritmo con palmas directamente, en el caso de que no funcione, estos serán separados.
Ritmo (3 mins.)	Cantarán con gestos relacionados con la letra de la canción. Después andarán marcando el acento mientras entonan como si paseáramos por el bosque buscando al cuco.

Fuente: Elaboración propia.

5.RESULTADOS

Los resultados obtenidos tras la implementación de la propuesta de intervención indirecta en dislalias funcionales se extraen de la aplicación de la prueba PAF en el alumnado seleccionado. Igualmente, se han considerado las anotaciones reflejadas en el cuaderno de campo para observar los avances de estos educandos, sus fortalezas y carencias. A continuación, se muestra la tabla de los resultados y su comparación con el pre-test.

En verde se destacan aquellos aspectos que ya cumplían en el pre-test; en azul aquellos ítems donde ya no se perciben dificultades; en naranja aquellos ítems donde ha habido una mejoría, aunque aún no se cumplen todos los parámetros marcados por el PAF; y en blanco aquellos aspectos donde no se han detectado cambios.

Tabla 3. Resultados post-test.

Ítems	Alumno A	Alumno B	Alumno C	Alumno D
Respiración				
Capacidad de soplo				
Habilidad buco-linguo-facial.				
Ritmo				
Discriminación auditiva			Leve mejora.	
Discriminación fonética				
Articulación de fonemas			Leve mejora.	Leve mejora en el sonido /z/.

Fuente: Elaboración propia.

6.DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

La presencia de alumnado con dislalias en el grupo donde se ha realizado el estudio corresponde a un 18% de los educandos del aula. Esto responde a Rey et al. (2022) quienes afirman que entre un 7,4% y un 50,72% de los escolares muestran trastornos en el habla siendo los más frecuentes, según Gómez et al. (2023) y Ruiz y Lara (2015), las dislalias funcionales. En relación con los errores de pronunciación, se encontraron fallos en la emisión del fonema /d/, /s/, /z/, /r/ y /l/ los cuales se relacionan con el deltacismo, seseo, ceceo, rotacismo y lambdacismo respectivamente. A excepción del primero de ellos, estas dificultades coinciden con aquellas marcadas como más comunes por los estudios propuestos por Andrade et al. (2014); Moreno y Ramírez (2012), Parra et al. (2016) y Rey et al. (2022). Además, la mayoría de las equivocaciones se producen por la sustitución de fonemas y las restantes por su omisión, lo cual concuerda con el trabajo de Andrade et al. (2014).

En relación con los resultados obtenidos tras aplicar la intervención, se percibe que el único fonema en el que ningún educando ha obtenido una clara mejoría es el /r/. Esto puede deberse a que, según Moreno y Ramírez (2012) y Parra et al. (2016), los grupos de fonemas que contienen dicho sonido son los últimos en adquirirse al ser complejos a nivel motriz. No obstante, todos los educandos han mostrado, tras la intervención musical, una mejora en el

ritmo y en la discriminación auditiva y tres de ellos en sus habilidades buco-linguo-faciales, lo cual coincide con las aportaciones de otros estudios (Ruiz, 2008; Ruiz y Lara, 2015). De forma paralela, todos han experimentado mejoras en la pronunciación de ciertos fonemas lo que se vincula a que el desarrollo de las bases funcionales del lenguaje oral influye en la correcta emisión de los sonidos: discriminación auditiva, control de la respiración, habilidades motoras, percepción del espacio y del tiempo... (Álvarez y Zambrano, 2016; Moreno y Ramírez, 2012; Ruiz, 2008; Siedlaczek-Szwed y Jałowiecka-Frania, 2017). Todas estas dimensiones se han trabajado a través de la propuesta provocando, de forma conjunta, la evolución del habla tal y como indican Álvarez y Zambrano (2017) y Moreno y Ramírez (2012).

Se concluye que esta propuesta musical dirigida a Educación Infantil es un gran vehículo para la prevención y rehabilitación de dislalias funcionales logrando avances en las bases funcionales del alumnado y, por consiguiente, en el lenguaje. Esto pone de manifiesto la estrecha relación entre la música y el lenguaje retroalimentándose entre ellos en todo momento y contribuyendo al desarrollo motor, cognitivo, social y afectivo del niño. De esta forma, la aplicación de programas musicales coherentes, robustos y fundamentados desde los inicios de la escolarización constituyen una importante herramienta, tanto para la prevención de las dislalias como para la contribución al desarrollo integral que persiguen las actuales políticas educativas.

7.REFERENCIAS


- Álvarez, M., y Zambrano, K. (2017). Programa de intervención para mejorar la dislalia funcional en escolares. *Revista Colombiana de Rehabilitación*, 16(1), 6-14. <https://doi.org/10.30788/RevColReh.v16.n1.2017.67>
- Andrade, H., Pérez, L., Sandi, M., Vildoso, L., y Orellana, G. (2014). Programa psicopedagógico de detección, asistencia y estimulación lingüística de problemas de dislalia en niños de jardines infantiles de la ciudad de Sucre. En M. Palma (Coord.), *Ciencias Sociales, T-1 Handbook* (pp. 249-260). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4889696>
- Campos, A. D., y Campos, L. D. (2014). Patologías de la comunicación. Proyecto docente para enfermería infantil. Dislalias. *Enfermería global*, 13(2), 444-452. <https://doi.org/10.6018/eglobal.13.2.164041>

- Conde-Guzón, P., Quirós-Expósito, P., Conde-Guzón, M. J., y Bartolomé-Albistegui, M. T. (2014). Perfil neuropsicológico de niños con dislalias: alteraciones mnésicas y atencionales. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 30(3), 1105–1114. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.151281>
- Doblas, M. R., y Montes, M. D. (2009). El diseño de las rutinas diarias. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 16. <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2016/03/LAS-RUTINAS-DIARIAS.pdf>
- Fornaris-Méndez, M., y Huepp-Ramos, F. L. (2017). Prevención de la dislalia. *Maestro y Sociedad*, 14(2), 236-248. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/2204>
- Granada-Azcárraga, M.; Cáceres, F.; Pomés, M.; Ibáñez, A. (2023). Trastorno específico del lenguaje y retraso de lenguaje: Un estudio sobre matrículas en escuelas de lenguaje en Chile. *Revista Electrónica Educare*, 27, 1–23. <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14581>
- Gómez Pérez, I.A.; Gallardo-Montes, C.d.P.; Ballesta-Claver, J. y Ayllón Blanco, M.F. (2023). Assessing Self-Concept in Children (Aged 5–7) with Functional Dyslalia. *Children*, 10(7). <https://doi.org/10.3390/children10071238>
- Igoa, J. M. (2010). Sobre las relaciones entre la Música y el Lenguaje. *Epistemus*, 1(1), 97-125. <https://doi.org/10.21932/epistemus.1.2703.0>
- Larroca Saavedra, H. (2023). Componente semántico en niños de edad preescolar con dificultad de lenguaje en las escuelas del Perú. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 25 (1), 137-149. www.doi.org/10.36390/telos251.10
- Levickis, P., Sciberras, E., McKean, C., Conway, L., Pezic, A., Mensah, F. K., Bavin, E.L., Bretherton, L., Eadie, P., Prior, M., y Reilly, S. (2018). Language and social-emotional and behavioural wellbeing from 4 to 7 years: a community-based study. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 27, 849-859. <https://doi.org/10.1007/s00787-017-1079-7>
- López-Hernández, E., Acosta-Rodas, E., Cruz-Cárdenas, J., y Ramos-Galarza, C. (2021). Music therapy intervention for memory, attention, and language in children with dyslalia. *Revista Ecuatoriana de Neurología*, 30(2), <https://doi.org/10.46997/revecuatneurol30200048>

- López, M. B., y Nadal, I. (2018). La estimulación auditiva a través de la música en el desarrollo del lenguaje en Educación Infantil. *Revista Electrónica De Investigación Y Docencia (REID)*, 20, 107-124. <https://doi.org/10.17561/reid.n20.7>
- Martín, A. (2021). *La planificación del tiempo y de las rutinas*. <http://hdl.handle.net/10481/67768>
- Moreno, R., y Ramírez, M. A. (2012). Las habitaciones de la dislalia. *ReiDoCrea. Revista electrónica de investigación Docencia Creativa*, 1, 38-45. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/21941>
- Navas, G., de Caso, A. M., y Blanco, J. (2013). La importancia de la Educación Infantil en las etapas posteriores. En T. Ramiro-Sánchez, M.T. Ramiro y M.P. Bermúdez (Eds.), *Avances en ciencias de la educación y desarrollo* (pp. 413-417). Asociación Española de Psicología Conductual(AEPC) https://www.congresoeducacion.es/edu_web4/DOC/CAPITULOSEDU2_013.pdf#page=413
- Parra, P., Olmos, M., Cabello, F., y Valero-García, A. V. (2016). Eficacia del entrenamiento en praxias fonoarticulatorias en los trastornos de los sonidos del habla en niños de 4 años. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 36(2), 77-84. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rlfa.2015.05.001>
- Peñalba, A. (2017). La defensa de la educación musical desde las neurociencias. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical (RECIEM)*, 14, 109-127. <https://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/view/54814>
- Rey, O.A., Sánchez-Delgado, P., Palmer, M.R.S., Anda, M.C.O. y Gallardo, V.P. (2022). Exploratory Study on the Prevalence of Speech Sound Disorders in a Group of Valencian School Students Belonging to 3rd Grade of Infant School and 1st Grade of Primary School *Psicología Educativa*, 28(2), 195-207. <https://doi.org/10.5093/psed2022a1>
- Rius, M. D. (1995). *Lenguaje oral: proyecto de una metodología científica para el desarrollo de la comunicación en la escuela*. Koine Ediciones.
- Ruiz, M. E. (2008). *Diseño, aplicación y evaluación de un programa de música para la rehabilitación de dislalias y disfonías* (Tesis doctoral, Universidad de Burgos). <http://hdl.handle.net/10259/220>

- Ruiz, M. E. (2011). *Música y Logopedia: intervención en dislalias y disfonías aplicando un programa de música*. Editorial CCS.
- Ruiz, M. E., y Lara, F. (2008). Programa de música para la rehabilitación de dislalias y disfonías (intervención indirecta). *Red de información educativa*. <http://hdl.handle.net/11162/85087>
- Ruiz, M. E., y Lara, F. (2015). El trabajo rítmico realizado a través de la música: una herramienta para la rehabilitación de niños/as con dislalia funcional. *Revista de didácticas específicas*, 12, 76-97. <http://hdl.handle.net/10486/668138>
- Schafer, R. M. ([1969]1985). *Limpieza de oídos*. Buenos Aires: Ricordi.
- Siedlaczek-Szwed, A., y Jałowiecka-Frania, A. (2017). Supporting families in correcting dyslalia in children. *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference*, 3, 117-126. <https://doi.org/10.17770/sie2017vol3.2243>
- Tresoldi, M., Barillari, M. R., Ambrogi, F., Sai, E., Barillari, U., Tozzi, E., Scarponi, L., y Schindler, A. (2018). Normative and validation data of an articulation test for Italian-speaking children. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 110, 81-86. <https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2018.05.002>
- Vallés, A. (2012). *PAF: evaluación de la dislalia. Prueba de articulación de fonemas*. CEPE Test
- Wren, Y., Miller, L. L., Peters, T. J., Emond, A., y Roulstone, S. (2016). Prevalence and predictors of persistent speech sound disorder at eight years old: Findings from a population cohort study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research: JSLHR*, 59(4), 647-673. https://doi.org/10.1044/2015_JSLHR-S-14-0282

ANEXO

RUTINA 2 (20 mins.)	
Respiración (2 mins.)	<i>“Vamos a hacer un viaje y para ello debemos estar concentrados, nos sentaremos correctamente en nuestro sitio y nos relajaremos”</i> . En esta ocasión, centraremos la atención en la respiración indicándoles cuándo inspirar, guardar el aire y expulsarlo haciendo patrón 2-2-4 y 2-2-6.
Percepción auditiva (6 mins.)	<i>“Hemos vuelto al bosque, ¿conocéis algunos sonidos del bosque?”</i> presentárselos y jugar con ellos. El 1 es el pájaro, el 2 la lluvia y el 3 una rana. Tienen que levantar tantos dedos como el número del elemento que hayan escuchado .
Praxias fonoarticulatorias (2 mins.)	Imitamos los sonidos que hemos trabajado con onomatopeyas y gestos: la rana “crrrrrroac”, el pájaro abriendo y cerrando la boca rápidamente y la lluvia con el sonido “clo” percutiendo la lengua en el paladar. A veces cuando llueve también hace mucho viento por lo que vamos a imitar ese viento hinchando los carrillos y expulsando el aire mientras apretamos con las manos.
Canto (6 mins.)	Canción del <i>Cu-cú</i> cambiando el “te escondes en las ramas” por “te escondes de la lluvia” Trabajar en mayor medida la entonación y preguntar <i>“¿os suena la canción? ¿es igual o cambia algo?”</i>
Ritmo (4 mins.)	Ritmograma de la lluvia. Primero todos harán los diferentes sonidos que la componen. Viento: soplar; gotas: dos dedos de una mano golpean la otra mano; rayos: golpear las manos sobre los muslos. Seguidamente, se podrá dividir la clase en tres grupos interviniendo solo cuando aparezca su dibujo. 

RUTINA 3 (20 mins.)	
Respiración (2 mins.)	Se tendrán que sentar en un gran círculo sujetando cada niño un trozo de una goma elástica cerrada. En el momento de inspirar se inclinarán hacia atrás estirando la cuerda y en la espiración volverán a su posición inicial.
Percepción auditiva (5 mins.)	Recordar lo trabajado sobre la lluvia y hacer un ejercicio de percepción auditiva con una flauta de émbolo. Primero tendrán que cerrar los ojos para escuchar la misma e intentar adivinar qué puede ser. Tras esto se mostrará la flauta y se jugará con el ciclo del agua. El cambio de agudo a grave es cuando las gotas caen al suelo y de grave a agudo cuando las gotas de agua se evaporan y vuelven al cielo. Tendrán que expresar a través del cuerpo dichos cambios de altura (nos agachamos si es grave y nos estiramos si es agudo) <i>“¡Uf! ¿estáis un poco cansados? porque yo sí (bostezo y nos estiramos)”</i> .
Praxias fonoarticulatorias (4 mins.)	<i>“Tumbados, vamos a relajarnos dirigiendo nuestra atención a diferentes partes del cuerpo y las vamos activando. Empezamos por los pies, la cintura, los brazos, manos y dedos, la boca. Comprobamos con la lengua dentro de la boca cómo son nuestros dientes por los dos lados, si nos falta alguno... movemos la lengua dentro de la boca hacia un moflete, el otro, la sacamos y metemos muy rápido...”</i>
Canto (5 mins.)	Se entonará la canción <i>Zis,zas la gotita salta</i> que es una adaptación de la canción <i>Zis, zas la pelota salta</i> de Esther Ruiz en su libro “Música y logopedia” donde se cambia la palabra “pelota” por “gotita”. Se dibujará a cada niño una gota de agua en uno de sus dedos y moviendo este tendrán que hacer el dibujo melódico (sol-mi): lo desplazarán hacia arriba si escuchan el sol y hacia abajo si escuchan el mi.
Ritmo (3 mins.)	Con una pelota hacer un gran círculo e ir pasándola marcando el pulso (si puede ser azul para que simule la gota de agua mejor) (3 mins.).

RUTINA 4 (20 mins.)	
Respiración (3 mins.)	Repetimos uno de los ejercicios de la rutina 3: <i>“tumbados, vamos a relajarnos dirigiendo nuestra atención a diferentes partes del cuerpo y las vamos activando. Empezamos por los pies, la cintura, los brazos, manos y dedos, la boca. Comprobamos con la lengua dentro de la boca cómo son nuestros dientes por los dos lados, si nos falta alguno... movemos la lengua dentro de la boca hacia un moflete, el otro, la sacamos y metemos muy rápido... De repente, comienza a llover de nuevo en el bosque”</i> .
Percepción auditiva (5 mins.)	Repetir ejercicio de percepción auditiva de la rutina 3 incluyendo la percepción de la duración sonora. Cuando se toque una nota grave corta será que la gota de agua ha saltado en el suelo y si se toca una nota aguda corta será que la gota ha saltado de una nube a otra. También se trabajarán notas largas: si escuchan una nota aguda larga estirarán y abrirán los brazos; si es grave y larga abrirán sus piernas. En cambio, si escuchan una nota aguda corta darán un salto con los brazos estirados y si escuchan una nota grave corta un salto agachados.
Praxias fonoarticulatorias (4 mins.)	Estirarán todo el cuerpo colocándose de puntillas y dejándose caer. Para subir tendrán que sentir cada parte del tronco incorporándose lentamente. Lo volverán a hacer, pero en esta ocasión al subir imitarán a un robot que se va incorporando en varios movimientos. En cada uno de estos hacen una “xsss” incorporándose en 4 movimientos. Se añadirá <i>“el robot quiere estirar las piernas y los brazos, tenemos que hacer una rrrrrrrr ascendente cada vez que estiramos una extremidad”</i> . Así, además de trabajar la articulación realizamos un calentamiento vocal.
Canto (5 mins.)	Entonación de preguntas-respuestas con el motivo tiroriroro-tirorirora: empezar con la imitación de cada motivo. Posteriormente, la maestra entona la pregunta y los alumnos entonan la respuesta. Seguidamente, se les mostrará el peluche de una hormiga. Presentación de <i>“La hormiguita Doña Inés”</i> hasta donde van a aprender ese día con los ojos cerrados y tocando el ukelele. <i>“¿Qué habéis escuchado? ¿de qué habla la canción? ¿Habéis escuchado una voz o también un instrumento musical?”</i> Se presentará a su vez el ukelele.
Ritmo (3 mins.)	Introducimos gestos en la parte de la canción que hemos aprendido: cuando entonamos <i>“La hormiguita Doña Inés tiroriroro, la hormiguita Doña Inés tirorirora”</i> subimos en la primera semifrase siguiendo el pulso con los dedos sobre un brazo y la siguiente semifrase sobre el otro. En la parte <i>“que vivía en una nuez tiroriroro, que vivía en una nuez tirorirora”</i> hacemos con las manos el gesto del tejado de una casa a la altura del pecho balanceando los brazos según el pulso.

RUTINA 5 (20 mins.)	
Respiración (2 mins.)	<i>“Una nueva mañana ha comenzado en el bosque”</i> . Sentados escuchamos <i>La mañana</i> de Edvard Grieg hasta el minuto 1:16 mientras vamos despertando cada parte de nuestro cuerpo. <i>“¿Cómo nos sentimos? ¿en qué hemos pensado?”</i>
Percepción auditiva (4 mins.)	<i>“Los animales se van despertando lentamente, pero hay uno que ya está despierto. ¿Podremos adivinar cuál es?”</i> Ponemos el movimiento del cuco de <i>El Carnaval de los Animales</i> de Camille Saint-Saëns (2:34). El alumnado andará siguiendo el pulso y se meterán en círculos previamente colocados cuando escuchemos el cuco.
Praxias fonoarticulatorias (5 mins.)	Apretamos fuerte los labios y a la orden dada los relajarán y reproducirán el sonido del cuco escuchado. Repetir un par de veces. <i>“¿Qué os ha parecido el juego? Tenemos que poner pucheros si no nos ha gustado y sonrisas si nos ha gustado ¿a ver cómo lo hacéis?”</i> Primero se realizan ambos gestos y luego cada uno elige la cara que desee.
Canto (7 mins.)	<i>“Hay otro animal despierto, os voy a dar una pista... es un insecto que vuela como el cuco”</i> . Se trabajará la rima <i>“de puntillas vuela así, la libélula está aquí”</i> con prosodia y la estructura pregunta-respuesta entonando la maestra una de las partes y la otra el alumnado. Después, se reproducirá la pista 5 del libro <i>La magia de Napbuf en el bosque</i> desde el minuto 1:21 la cual dice <i>“de puntillas vuela así, la libélula está aquí”</i> . Al entonar tendrán que mantenerse de pie en el sitio mientras que en la parte instrumental podrán moverse de puntillas agitando sus brazos simulando ser una libélula.
Ritmo (3 mins.)	Se volverá a escuchar la pista, pero en esta ocasión el movimiento de los pies deberá ajustarse al acento de la canción el cual será remarcado con el pandero.

RUTINA 6 (20 mins.)	
Respiración (3 mins.)	Se escuchará un paisaje sonoro del bosque mientras se relajan. Se colocarán sentados con las piernas cruzadas, espalda recta y las manos apoyadas en las piernas. <i>“Estamos llegando al bosque, las rosas han florecido, las olemos. También contemplamos en el horizonte unas montañas, cuando respiramos subimos la montaña y cuando espiramos la bajamos, podemos dibujarla con el dedo”.</i>
Percepción auditiva (6 mins.)	<i>“Nos vamos a ir de excursión a la montaña y tendremos que preparar la mochila. ¿Qué debemos meter en la mochila?”</i> Ir dando ideas. Después se repartirán imágenes de diferentes alimentos y otros elementos y ellos deberán meterlas en la mochila. En el caso de los alimentos, solo podrán llevar los que son saludables. En esta actividad se harán pequeños grupos para cada imagen.
Praxias fonoarticulatorias (3 mins.)	Con esas mismas palabras dar una palmada en cada sílaba (actividad de ritmo-lenguaje). <i>“Nos vamos a comer las fresas, ¿a ver cómo masticamos?”</i> y repetir con cada uno de los alimentos saludables. <i>“¿La nuez nos recuerda a alguien?”.</i>
Canto (5 mins.)	Se cantará <i>La hormiguita Doña Inés</i> repasando la primera y segunda estrofa. En esta ocasión se colocarán en parejas, uno detrás del otro y el que se coloque detrás hará de hormiguita marcando el pulso con sus dedos mientras se mueve desde una de las manos de su compañero hasta la otra pasando por la zona superior de la espalda. Después cambiarán sus papeles.
Ritmo (3 mins.)	<i>“Vamos a imitar hormigas ¿cuántas patas tenían? 6”.</i> Se colocarán en grupos de tres niños consiguiendo tener 6 patas. Tendrán que moverse siguiendo el golpe del pandero.

RUTINA 7 (20 mins.)	
Respiración (3 mins.)	En esta ocasión cerrarán los ojos y buscarán identificar sonidos del bosque en su entorno. Seguramente se escuchen pájaros, la lluvia, el viento moviendo las hojas...
Percepción auditiva (3 mins.)	Repetiremos el ejercicio de percepción auditiva de la primera rutina mencionando que estamos cerca de un río.
Praxias fonoarticulatorias (6 mins.)	<i>“Vamos a jugar en el río”</i> . Con un vaso de agua y una pajita se soplarán haciendo burbujas en los momentos indicados. Para hacer la actividad más atractiva para ellos se empleará el libro <i>“¡Oh! Un libro con sonidos”</i> mencionando que el punto azul es una burbuja y solo soplamos cuando toque ese punto.
Canto (4 mins.)	Se harán por imitación diversos patrones melódicos-rítmicos de cuatro tiempos con la sílaba “nu” entre los que se encontrará la melodía de los tres “ay, ay, ay” que aparecen en la canción de <i>Ay, ay, agua</i> de <i>La magia de Napbuf en el bosque</i> . Se introducirán movimientos de la pajita en el vaso intercalados con las sílabas “nu” de tal forma que el agua no pase a un segundo plano.
Ritmo (4 mins.)	<i>Ay, ay el agua</i> . En la parte instrumental marcaremos el pulso golpeando la pajita contra el fondo del vaso. En la parte de la canción en la que dice “ay, ay, ay, me mojo, ay, ay, ay, salpico, ay, ay, ay, me lavo, agua y a jugar” cantaremos únicamente los “ay, ay, ay” y lo que diga después será representado a través de una acción: “me mojo” sacudimos las manos, “salpico” hacemos como que salpicamos a los compañeros, “me lavo” hacemos como que nos frotamos la cara, “agua y a jugar” como que somos unos buceadores nos tapamos la nariz y hacemos un movimiento descendente. En la parte que hace “chop, chop, chop, chop, chepi chepi chep, chip, chip, chip, chip, chip, chip, chop” marcaremos el ritmo realizando el mismo movimiento al igual que cuando lo hace con glup. Al final, cuando vuelve a entonar el “ay, ay, ay”, lo cantamos también.

RUTINA 8 (20 mins.)	
Respiración (2 mins.)	<i>“¿Recordáis que estuvimos jugando con el agua del río en nuestra excursión? pues ahora vamos a seguir nuestro camino en barca. Vamos a cerrar los ojos y mover el remo al espirar. Cada vez hacia un lado”.</i>
Percepción auditiva (5 mins.)	<i>“En nuestro viaje estamos descubriendo nuevos sonidos ¿conocéis algunos de estos sonidos del bosque?”</i> presentárselos y jugar con ellos. El 1 es el agua del río, el 2 la serpiente y el 3 el viento. Tienen que levantar tantos dedos como el elemento que hayan escuchado.
Praxias fonoarticulatorias (4 mins.)	<i>“¿Cuáles eran los sonidos con los que hemos jugado? Vamos a imitar el viento hinchando los carrillos y expulsando el aire mientras apretamos con las manos. También podemos imitar a la serpiente “ssssssss”. Oye y en el río ¿qué medio de transporte estábamos utilizando?”</i> Hablamos de otros medios de transporte como la moto “brrrrrrrr” y practicamos con esa moto, acelerando y frenando trabajando tanto la /rr/ como la altura de los sonidos haciendo glissandos.
Canto (6 mins.)	<i>“Paseando en la barca he vuelto a encontrarme con una amiga...”</i> Presentación de <i>La hormiguita Doña Inés</i> hasta donde vamos a aprender ese día con los ojos cerrados y tocando el ukelele <i>“¿Qué habéis escuchado? ¿nos cuenta algo nuevo la canción? ¿Habéis escuchado una voz o también un instrumento musical?”</i> . Hacer prosodia del fragmento nuevo y unirlo a lo anterior.
Ritmo (3 mins.)	Añadiremos los gestos correspondientes: <i>“se cayó y se rompió un pie tiroriroriro”</i> andamos con dos dedos por el brazo derecho y al decir que se rompió un pie dejamos solo el índice y señalamos el pie derecho. Con la otra semifrase hacemos lo mismo en el lado izquierdo.

RUTINA 9 (20 mins.)	
Respiración (3 mins.)	Cerramos los ojos y escuchamos lo que sucede alrededor. Ponemos un audio en el que se escuche la lluvia y diremos <i>“está lloviendo y tenemos que ponernos a cubierto. Tendremos que remar más fuerte. Vamos a coger mucho aire y al soltar remamos. Cada vez que soltemos el aire remamos hacia un lado”</i> .
Percepción auditiva (6 mins.)	<i>“Ya hemos llegado a tierra. ¡Menos mal! pero... tenemos un problema. Hay muchos charcos en el suelo, vamos a tener que saltarlos. Pero habrá que seguir unas normas. Si toco el pandero fuerte damos un salto grande, si lo toco flojo pequeño”</i> . Luego se les da la mitad de una hoja a cada uno y gomets de color azul. Si escuchan un sonido fuerte pegarán un gomet azul grande porque el charco es grande, si es un sonido suave pegarán un gomet pequeño.
Praxias fonoarticulatorias (3 mins.)	<i>“En el borde del río hemos encontrado un pato hambriento que siempre tiene la boca abierta pero cuando alguien le alimenta la cierra y vuelve a abrirla para comer más”</i> . En el ejercicio el alumno tiene la boca abierta y la cierra 3 segundos para volver a abrirla.
Canto (5 mins.)	Se repetirá la canción <i>“Zis, zas la gotita salta”</i> entonada en la rutina 3.
Ritmo (3 mins.)	Con esa misma canción y teniendo una pelota cada uno, la cantaremos mientras se realiza la coreografía. Primero nos sentaremos en corro con las piernas estiradas o recogidas. Al hacer <i>“Zis”</i> arrastramos la pelota girándola hacia delante, al hacer <i>“zas”</i> volvemos a llevarla hacia la posición inicial y al entonar <i>“la gotita salta, salta”</i> nos pasamos la pelota de una mano a la otra.

RUTINA 10 (20 mins.)	
Respiración (2 mins.)	<i>“Se ha hecho de noche en el bosque y tenemos que acampar. Miramos a un lado mientras inspiramos, soltamos el aire mientras volvemos al centro. Repetimos lo mismo hacia el otro lado e imaginamos cómo montamos nuestra tienda”.</i>
Percepción auditiva (7 mins.)	Actividad similar a la de la rutina 6. <i>“Al acampar necesitaremos algunas cosas de la mochila. ¿Qué debemos coger?”</i> Ir diciendo nombres: linterna, agua, saco, gominolas, manta, tortilla, rúcula, pan, donut, antifaz, calcetines y ellos deberán buscar la imagen y sacarla de la mochila. Para poder sacarla tendrán que repetir la palabra dando una palmada por cada sílaba. En el caso de los alimentos, solo podrán llevar los que son saludables. En esta actividad se harán pequeños grupos para ir sacando las imágenes.
Praxias fonoarticulatorias (3 mins.)	<i>“Ya tumbados en el saco de dormir, nos relajamos, nos encogemos haciéndonos una bola y nos estiramos. La lengua también se despide porque vamos a dormir. Sale de la boca, se estira, se despide de los vecinos de la derecha, los de la izquierda, los de arriba y los de abajo”.</i>
Canto (5 mins.)	Canción de <i>Estrellita dónde estás</i> colocando las manos encima de su pecho y manteniendo la postura de tumbados. Se irán haciendo por patrones de imitación cada una de las 4 semifrases.
Ritmo (3 mins.)	Volvemos a sentarnos y la entonamos entera acompañándola del ritmo y haciendo una espiración en la nota larga de cada frase.

RUTINA 11 (20 mins.)	
Respiración (2 mins.)	Repetimos la dinámica de la rutina 5. <i>“Una nueva mañana ha comenzado en el bosque”</i> . Sentados escuchamos <i>La mañana</i> de Edvard Grieg hasta el minuto 1:16 mientras vamos despertando cada parte de nuestro cuerpo. <i>“¿Cómo nos sentimos? ¿en qué hemos pensado?”</i>
Percepción auditiva (4 mins.)	<i>“Preparando el desayuno para salir de excursión nos hemos topado con una mosca. ¿La podéis escuchar?”</i> Jugar con la flauta de émbolo a que sigan el vuelo de la mosca con los ojos cerrados. Si escuchan un sonido corto es que hemos cerrado la mano y la hemos recogido para dejarla en otro lugar donde no nos moleste.
Praxias fonoarticulatorias (4 mins.)	<i>“La mosca ha recorrido tantos lugares del mundo que sabe muchos idiomas”</i> . Imitación de la mosca con diferentes sonidos <i>“sssssss” “zzzzzzz” “bbbbbbbb” “ddddddd” “rrrrrrrrr”</i> cogiendo aire y reteniéndolo durante unos segundos previamente. Podemos animarles a proponer sonidos.
Canto (7 mins.)	Presentación de <i>La hormiguita Doña Inés</i> hasta el final con los ojos cerrados y tocando el ukelele <i>“¿Qué habéis escuchado? ¿nos cuenta algo nuevo la canción? ¿Habéis escuchado una voz o también un instrumento musical?”</i> Hacer prosodia del fragmento nuevo y unirlo a lo anterior.
Ritmo (3 mins.)	Escucharemos únicamente los acordes que acompañan la canción. Si son mayores pondremos cara sonriente y si son menores cara triste. Nos tendremos que ir moviendo siguiendo el acento de la canción ajustando a su vez la postura a la emoción que nos produzca. Este ejercicio trabaja a su vez la percepción auditiva.

RUTINA 12 (20 mins.)	
Respiración (4 mins.)	<i>“De excursión por el bosque estamos viendo tantas cosas... igual puedo hacer un dibujo con algunas”</i> . La maestra cogerá una tiza y en la pizarra hará los distintos dibujos. <i>“El único inconveniente es que solo puedo dibujar mientras soltáis aire. Vamos a probar.”</i> Ir haciendo diferentes patrones de respiración 2-2-4, 2-2-6, 1-1,4... e ir dibujando mientras espiran una flor o una mariposa donde la línea sea continua, es decir, que se realice con un trazo único para que perciban la continuidad de su soplo.
Percepción auditiva (3 mins.)	<i>“He conseguido capturar algunos de los sonidos que hemos visto. Tendréis que cerrar los ojos y, estando sentados, seguir con el dedo el sonido que escuchéis”</i> . Utilizar un huevo sonoro, un palo de lluvia y un silbato de agua con forma de pájaro.
Praxias fonoarticulatorias (2 mins.)	Colocación de pie, estiramientos, bostezo y pedimos silencio haciendo un largo “ssssssssssh” colocando el dedo de forma vertical cerca de los labios.
Canto (8 mins.)	Llamamos a la hormiguita para volver a cantar su canción haciendo diferentes patrones melódicos. Entonación completa de <i>La hormiguita Doña Inés</i> junto con sus gestos. En la última de las estrofas se hará como que se camina levantando las piernas y moviendo los brazos de forma alternada .
Ritmo (3 mins.)	La hormiguita Doña Inés tiene muchas patas. Nos colocamos todos formando un tren y seguimos el pulso. La maestra irá variando la velocidad de la canción. Para finalizar el programa se entonará la primera estrofa en modo menor modificando su letra a <i>“La hormiguita doña Inés tiene que marcharse, la hormiguita Doña Inés se despide ya”</i> .

Iniciación al Lenguaje Musical ¿Cómo y cuándo? Repensar la enseñanza de la notación musical en la Enseñanza Obligatoria.

Initiation to Musical Language: How and when? Rethinking the teaching of musical notation in compulsory education

MARÍA DELIA BÁRCENA

Universidad Nacional de Rosario, Argentina

mdbarcena@gmail.com

ORCID ID: 0009-0001-0024-3147

“...no basta con oír la música, además hay que verla...”

Igor Stravinsky

Resumen: Este trabajo analiza el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura aplicada a la práctica musical, enfocándose en cómo la notación musical, como código y sistema de representación, se convierte en una herramienta esencial para el desarrollo de la comprensión musical. A lo largo de la historia, la notación ha sido crucial para transmitir y preservar composiciones musicales, pero su enseñanza sigue siendo un desafío, tanto para los estudiantes como para los educadores. Existen diversos enfoques pedagógicos para facilitar el aprendizaje de la notación musical. Algunos se centran en la notación como un sistema formal de símbolos que los estudiantes deben aprender a leer y escribir, mientras que otros la consideran una representación más fluida y flexible, vinculada a la interpretación y expresión musical. Este estudio tiene implicancias importantes para la educación musical, especialmente para el desarrollo de enfoques que consideren al proceso de adquisición de la notación musical desde la perspectiva del estudiante, permitiendo un aprendizaje más natural y efectivo. En el trabajo llevado a cabo en la Escuela Argentina Modelo de Buenos Aires, se investigaron las posibilidades de la práctica musical de alumnos que ya estaban familiarizados con la notación musical desde una edad temprana, comenzando en el nivel preescolar y continuando hasta la secundaria. Los resultados evidenciaron que los niños y jóvenes, que cursan la enseñanza obligatoria, al encontrarse con un sistema de

representación altamente naturalizado pueden interactuar con la partitura de manera natural como lo hacen con la lectura de un libro de texto.

Palabras clave: educación musical; notación musical; lectura musical; partitura; representaciones musicales.

Abstract: This study analyzes the process of learning to read and write music, focusing on how musical notation, as a code and system of representation, becomes an essential tool for developing musical understanding. Throughout history, notation has been crucial for transmitting and preserving musical compositions, but its teaching remains a challenge for both students and educators. There are various pedagogical approaches to facilitate the learning of musical notation. Some focus on notation as a formal system of symbols that students must learn to read and write, while others consider it a more fluid and flexible representation, linked to musical performance and expression. This study has important implications for music education, especially for developing approaches that consider the process of acquiring musical notation from the student's perspective, allowing for a more natural and effective learning process. Through a case study of students at the Argentine Model School in Buenos Aires, who began learning music notation in preschool, this study found that early and sustained exposure to musical notation can lead to a more natural and intuitive understanding of written music. The findings suggest that integrating music notation into early childhood education can have a significant impact on students' musical development.

Keywords: Music education; musical notation; music reading; score; musical representations.

1. INTRODUCCIÓN

El proceso de adquisición de la capacidad de lectura y escritura es uno de los aspectos más controvertidos en la educación musical ya que plantean una serie de dudas como ¿cuándo comenzar?, ¿cuál es el proceso?, ¿cómo seguir? La respuesta a estas preguntas no es única, sino que depende de las condiciones específicas que cada maestro encuentra en su actividad.

La propuesta didáctica del aprendizaje de la lectoescritura aplicada a la práctica musical, surge a partir de observar las diferentes conductas de alumnos en las clases de lenguaje musical en instituciones de educación artística, y en diferentes niveles de la educación obligatoria trabajando con grupos de diferentes edades, intereses, niveles de conocimiento y práctica musical. Aprender a leer y escribir música ha representado un obstáculo, y ha sido un motivo de frustración para algunos estudiantes que no han podido asociar los conceptos teóricos con lo que escuchan e interpretan.

Los alumnos inician sus estudios entusiasmados por hacer música, o en el profesorado ansiosos por obtener herramientas para ejercer la docencia. En todos los niveles de enseñanza obligatoria asisten a la clase, con la ilusión de hacer música, cantar, bailar, ejecutar instrumentos, pero al cabo de un tiempo pierden el entusiasmo y se convierte en una materia poco atractiva que genera ciertos conflictos.

Aunque la música es una manifestación que nos acompaña en casi todos los momentos de nuestras vidas, aprender su lenguaje puede presentar desafíos debido a la abstracción de sus conceptos, los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes, la complejidad técnica y teórica involucrada, las expectativas externas y los enfoques pedagógicos utilizados. Plantear estos desafíos puede requerir métodos de enseñanza más flexibles, inclusivos y adaptados a las necesidades individuales de los estudiantes, fomentando así un aprendizaje más accesible y gratificante del lenguaje musical.

Consideramos que es importante reflexionar sobre "cuándo y cómo", creyendo que iniciar al lenguaje musical desde edades tempranas es crucial para desarrollar una base sólida en los estudiantes.

Desde diferentes enfoques en la enseñanza de la notación musical como código y representación, se pueden explorar diversas metodologías para hacer que el aprendizaje sea accesible y significativo.

La enseñanza de la notación musical enriquece la experiencia musical de los estudiantes al dotarlos de las habilidades necesarias para interpretar, analizar y apreciar la música de manera más completa. Les proporciona no sólo las destrezas técnicas para tocar un instrumento o cantar, sino también el conocimiento y la sensibilidad para expresarse artísticamente a través de la música.

El objetivo de este trabajo se centrará en describir enfoques de la enseñanza de la notación musical: el tradicional que considera la notación musical como un código (prácticas de solfeo y audioperceptiva) y el enfoque de la notación musical como sistema de representación. Es importante destacar cómo cada enfoque no solo enseña habilidades técnicas, sino también en cómo influye en la percepción y en la expresión musical de los estudiantes.

Se reseñan los ejes fundamentales en los cuales se organizan los contenidos y objetivos de música en el currículum para la Ciudad de Buenos Aires, en las escuelas de educación primaria y secundaria.

Por último, se describirán las actividades desarrolladas durante un proyecto entre los años 2008 a 2018 en la Escuela Argentina Modelo de Buenos Aires, donde colaboré activamente con mis alumnos de segundo ciclo primaria y secundaria, junto con la maestra de música del nivel inicial y primer ciclo de primaria. El proyecto incluyó la creación y ejecución de diversas actividades, centradas en integrar la música dentro del currículum escolar.

Se adjunta partituras y ejemplos musicales que guiaron el proceso creativo y educativo. Además, de las prácticas donde los alumnos participaron activamente en la interpretación y producción musical. Los resultados finales de estas prácticas fueron documentados y se adjuntan como evidencia del aprendizaje y la aplicación práctica de los conceptos musicales enseñados, adaptadas a las habilidades y niveles de comprensión de cada grupo de alumnos.

Este proyecto no sólo promovió el desarrollo de habilidades musicales en los estudiantes, sino que también fomentó la colaboración interdisciplinaria entre diferentes niveles educativos dentro de la institución.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Diferentes enfoques en la enseñanza de la notación musical

Como expresa Burcet (2019) se denomina notación musical a la escritura que utiliza el pentagrama como espacio gráfico y la nota como unidad de representación. Este modo de escritura ha sido ampliamente utilizado y difundido en la música occidental y actualmente su conocimiento forma parte de las habilidades que se requieren de los músicos profesionales especialmente en los ámbitos institucionalizados de enseñanza de la música, tales como conservatorios, escuelas de arte y universidades. En los ámbitos

mencionados se considera que la notación es una herramienta fundamental para el ejercicio profesional de los músicos, quienes se valen de ella con variados propósitos: los instrumentistas para acceder al repertorio, los compositores para registrar sus obras, los educadores musicales para organizar su propia práctica, los directores de coro para seleccionar las piezas que interpretarán junto a los coreutas, para guiarse durante la ejecución musical y los investigadores para explicar particularidades de la experiencia musical, entre otros ejemplos (Burcet, 2019, p. 29).

Continúa señalando que, en las instituciones de enseñanza formal de la música, la enseñanza de la notación musical ha estado atravesada por diferentes enfoques:

Por un lado, un enfoque más tradicional orientado a la lectura y la práctica instrumental, en el marco del cual se desarrolló la práctica del solfeo. Por el otro, y como contrapartida del primero, un enfoque más cognitivista denominado audioperceptiva, en el cual las prácticas de escritura y lectura están mediadas por el desarrollo de habilidades de audición (Burcet, 2019, p. 49).

Si bien los enfoques difieren en algunos aspectos, ambos coinciden en el modo en que asumen la notación musical (como un código), el aprendizaje (como el resultado de la adición de conocimientos) y la enseñanza (como la graduación del contenido). Burcet (2022, p. 44) sostiene que:

Ambos enfoques, aunque con objetivos diferentes, concibieron la adquisición de la notación musical como un problema de la enseñanza y promovieron la aplicación de una didáctica basada en la graduación y repetición de estímulos, el señalamiento del error y la fijación de las respuestas correctas. En ese marco, el rol del docente consistió en suministrar adecuadamente las lecciones asegurándose de que un determinado contenido estuviera aprendido para poder pasar al siguiente, mientras que el rol del aprendiz se limitó a la práctica y el entrenamiento. El éxito en la adquisición de la lectura y la escritura fue principalmente atribuido a los métodos o a las instituciones de enseñanza, mientras que el fracaso se vinculó con la falta suficiente de práctica del estudiante, o en su defecto, con la falta de talento o de oído musical.

En definitiva, la situación termina culpabilizando y desvalorizando al sujeto que aprende.

“En las instituciones de formación musical, la adquisición de la notación musical estuvo siempre mediada por los métodos, de manera que las prácticas de enseñanza nunca llegaron a dialogar con los pensamientos de quienes aprendían” (Burcet, 2022, p. 44).

Según Kaufman et ál. (2015) citados en Burcet (2022), es crucial que quienes enseñan comprendan al estudiante: sus desafíos, los problemas que enfrentan al aprender y cómo los resuelven. Esta comprensión profunda del aprendiz permite que la enseñanza se acerque más al proceso de aprendizaje real, facilitando así un diálogo efectivo entre la lógica del estudiante y la del profesor.

Entendemos que el enfoque pedagógico debería orientarse para incluir y responder a las necesidades individuales y al modo en que cada estudiante entiende y procesa la información musical, en lugar de simplemente imponer métodos estándar que pueden no resonar con todos los estudiantes por igual. Esto no solo mejora la efectividad de la enseñanza, sino que también promueve una mayor conexión y participación por parte del estudiante en su propio proceso de aprendizaje musical.

Coincidiendo con Burcet (2022) consideramos que para poder elaborar propuestas didácticas específicas que contemplen al sujeto que aprende, es preciso seguir avanzando en investigaciones que aborden con profundidad el proceso de adquisición de la notación musical desde este marco teórico. Entendemos que la posibilidad de avanzar en la investigación desde la perspectiva psicogenética, en la enseñanza de la notación musical no solo enriquece teórica y empíricamente la comprensión del proceso de aprendizaje musical, sino que también permite diseñar intervenciones didácticas que sean más efectivas y relevantes para todos los estudiantes. Este enfoque garantiza que la enseñanza de la notación musical sea una experiencia enriquecedora y significativa, donde cada estudiante pueda desarrollar su potencial musical de manera inclusiva y respetuosa hacia sus capacidades individuales.

Saber leer música no se refiere a la lectura tradicional de sonidos uno tras otro sin comprender su significado, ni el nexo de unión entre los mismos. La música no es un sonido, sino, un conjunto de relaciones sonoras que resulta como un pensamiento sonoro, que como cada pensamiento encuentra su primera expresión en la voz, es decir en el canto.

Lo que preocupa es que en general todos los estudiantes de música, la estudian partiendo de la enumeración de símbolos y elementos musicales, alejados de la práctica.

“(…) Los sistemas de enseñanza que toman como punto de partida la enumeración de elementos (figuras rítmicas, notas, tipos de acordes) introducen al alumno esa percepción distorsionada del hecho musical (…)” Aguilar (1978-2009, p. 2).

Para comprender cómo ocurre el proceso de apropiación de la notación musical desde la perspectiva del sujeto que aprende, es crucial adoptar un enfoque constructivista psicogenético. Este enfoque considera al aprendizaje como un proceso activo donde el sujeto no solo adquiere información, sino que la interpreta, la transforma y la integra en su conocimiento existente.

Según explica Ferreiro (1997) a través de Burcet (2022, p. 45)

(…) desde la perspectiva psicogenética se asume que leer y escribir implican un proceso en el cual el sujeto toma un rol activo, reorganizando internamente la información que el medio le proporciona y produciendo sus propias hipótesis acerca de cómo funciona la escritura. Por tal motivo Ferreiro propone referirse al proceso de aprendizaje como un proceso de adquisición o, más aún, como un proceso de apropiación, ya que al interactuar con la escritura, los niños no se limitan a copiar lo que observan en el entorno, sino que reconstruyen el objeto de conocimiento para asimilarlo, tal como Piaget lo propuso (…)

2.2 La enseñanza de la notación musical para la práctica vocal e instrumental en la escolaridad obligatoria.

Como sostiene Burcet (2020)

(…)contrariamente a lo que ocurre con la escritura alfabética, donde desde pequeños los niños encuentran numerosas oportunidades para tomar contacto con las letras, la notación musical no suele formar parte del entorno en el que el niño se desarrolla,...mientras que los niños suelen tener diferentes oportunidades para conocer la escritura alfabética antes de iniciar la formación escolar, la notación musical suele concebirse como algo misterioso e incomprensible que sólo conocen quienes estudian música(…)

Luego agrega:

En la Argentina, la formación musical que se imparte en todos los niveles de la escolaridad obligatoria no contempla la enseñanza de la notación musical...Las prácticas musicales escolares que se apoyan en algún tipo de escritura generalmente utilizan representaciones gráficas que combinen números, letras, formas o colores porque asumen que la notación musical no es contenido de estudio.

Los diseños curriculares para los diferentes niveles para la Ciudad de Buenos Aires presentan los contenidos para el área de música organizados en tres ejes:

- *producción*, contenidos relacionados con el hacer musical: la interpretación, la improvisación y la composición.

- *apreciación*, son aquellos contenidos relacionados con la audición. La apreciación está vinculada con el desarrollo de una escucha sensible y estéticamente significativa.

- *contextualización*: Los contenidos seleccionados en este eje son aquellos vinculados con todos los aspectos que hacen a la valoración de la música como producto del hombre en tanto ser expresivo y sensible que refleja a través de su música el mundo que lo rodea.

El desarrollo de los ejes es coexistente; si bien los contenidos de cada uno son diferentes, es deseable que en la práctica del aula se opere una retroalimentación entre ellos.

Lo cual bien entendido por el docente podrá lograr formar alumnos en lo musical, darles herramientas para que disfrute con la música siendo *oyentes, intérpretes y creadores*

Teniendo en cuenta que en general los alumnos de enseñanza artística como así también de la enseñanza obligatoria esperan "hacer música", cantar, ejecutar instrumentos, bailar, improvisar, componer, el gran desafío para el docente es proponer actividades que orienten a la adquisición de la notación musical entendiéndose como una herramienta que facilita la práctica musical.

La propuesta didáctica que se presenta es el resultado de un proyecto realizado en la Escuela Argentina Modelo de la Ciudad de Buenos Aires donde tienen clases de Música en los tres niveles de enseñanza, inicial, primaria y secundaria.

Todas las actividades están diseñadas para introducir la notación musical mediante la conexión directa entre la música que se escucha y la partitura correspondiente. La enseñanza de la lectura musical se aborda desde una perspectiva constructivista psicogenética, la cual

sugiere que los estudiantes construyan su conocimiento a través de la interacción activa con el material de estudio. Esto implica ir más allá de la mera interpretación literal de la notación, conectando también con el contexto musical, lo cual incluye el estilo, la interpretación y los elementos expresivos que no están explícitamente escritos en la partitura, pero que influyen significativamente en la ejecución musical.

En términos de Ageno (1998), la educación es una práctica que tiene un doble efecto: de capacitación y de formación, posibilitando la adaptación a una materia determinada.

El efecto de la práctica educativa es un sujeto educado, transformado, para lo cual es necesario entender a la educación como un proceso que tiene dos aspectos fundamentales: la enseñanza y el aprendizaje

En el doble aspecto de Educación y Música, la educación musical en la actualidad plantea una mirada más amplia en cuanto a los recursos que le puedan aportar los medios tecnológicos, la sociología, la filosofía, la semiótica y la psicología. En la actualidad todo es cambiante, temporal e inestable, comparándolo con las estructuras fijas del pasado, hoy debemos preguntarnos ¿qué? ¿Cómo? ¿Dónde? ¿Porque? ¿Para qué? ¿qué caminos seguir que guíen el proceso de enseñanza y aprendizaje en un mundo globalizado, plural y multicultural?

Los avances en las áreas de comunicación y tecnologías condujeron a tomar conciencia y a reflexionar acerca de las problemáticas en el área de la educación musical y artística llevándonos a buscar diferentes modelos y paradigmas.

Es importante tener en cuenta que el docente necesita despertar el deseo por aprender música, lo cual cobra sentido cuando se la enseña a través de la práctica. Si en la clase no se aprende haciendo música, es perjudicial ya que el educando pierde interés y motivación.

Las tres actividades principales que son la audición, la interpretación y la composición, de las propuestas de enseñanza desarrolladas, fueron diseñadas mediante la conexión directa entre la música que se escucha y la partitura correspondiente. Están destinadas a que el sujeto de aprendizaje se forme musicalmente, haciendo música, conociendo el lenguaje musical, lo cual está enmarcado en el pragmatismo de John Dewey: "aprender haciendo y con función social"

El alumno es activo frente a las experiencias, y a través de un proceso dinámico e interactivo, adquiere conocimientos de mayor dificultad, lo cual es comprobable cuando se siguen secuencias pedagógicas. El alumno recibe la información, la interpreta, y reinterpreta, y así construye progresivamente el conocimiento, sobre conocimientos anteriores.

En las propuestas desarrolladas, está claro el criterio piagetiano, en cuanto que los conocimientos se adquieren progresivamente, de lo más simple a lo más complejo.

3. METODOLOGÍA

La investigación se encuentra dentro del paradigma cuantitativo y del cualitativo. Se dan pruebas de lo expuesto, mostrando los resultados de la propuesta metodológica. Por otra parte, la investigación se basa en la observación directa, en el análisis interpretativo de los resultados.

El diseño es descriptivo y experimental. Descriptivo porque recoge información sobre la importancia de la notación musical entendiéndose como una herramienta que facilita la práctica musical, midiéndose en el registro de los resultados de la propuesta pedagógica en determinado período. A su vez buscando recolectar y medir información de las diferentes situaciones que se presentan durante el trabajo de campo, analizando en forma experimental, y así saber el efecto sobre el aprendizaje.

Este trabajo presenta una tendencia explicativa en tanto pretende establecer cierta relación de causalidad entre el rendimiento de los alumnos y la utilización de la notación musical como recurso principal en la iniciación al lenguaje musical.

Se trabajó con grupos de alumnos de diferentes edades y niveles de enseñanza, pero con características semejantes, en cuanto a la institución, donde hay una continuidad pedagógica, y al método de enseñanza empleado.

3.1. Muestra

La muestra fue tomada en la Escuela Argentina Modelo de la Ciudad de Buenos Aires durante el período lectivo de 2018 sobre 170 niños y jóvenes entre 5 y 15 años una institución donde se imparte enseñanza musical en los tres niveles educativos: Inicial, al que en Argentina van niños y niñas a partir de los 3 años y hasta los 5 años de edad. y es anterior a la escuela primaria, nivel primario que en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires corresponde a edades

de 6 a 12 años, y nivel secundario, edades entre 13 y 17 años, anterior al nivel superior. En este establecimiento, todos los alumnos participan activamente en clases de música, cantan y eligen libremente diferentes instrumentos musicales para interpretar las composiciones.

La educación musical se imparte bajo un enfoque común, a cargo de las mismas docentes. María Cecilia Urdaniz, que trabaja con los alumnos de preescolar, 5 años, y el primer ciclo de primaria, 6 a 8 años mientras que la autora de este trabajo se encarga del segundo ciclo de primaria, 9 a 12 años, y de la secundaria, 13 a 16 años, durante el período de la investigación. Es importante destacar que la mayoría de los estudiantes reciben enseñanza musical exclusivamente en la escuela, mientras que otros pocos han tomado talleres extracurriculares dentro y fuera del ámbito escolar.

3.2. Instrumentos de recogida de información

La recolección de datos se llevó a cabo mediante diversas estrategias, tales como la observación individual y grupal de los estudiantes, evaluaciones diagnósticas al inicio del período lectivo, evaluaciones parciales realizadas en distintos momentos del curso, así como una evaluación final al término de cada tema.

4. RESULTADOS

La propuesta pedagógica implementada en el nivel inicial que en Argentina corresponde a las edades de 3 a 5 años y es anterior a la escuela primaria. que comprende la edad entre 3 y 5 años de educación musical tiene como objetivo fundamental fomentar la audición activa y la expresión rítmica a través del movimiento corporal. En este sentido, las actividades están diseñadas para que los niños no solo escuchen música, sino que se involucren de manera activa, interpretando el ritmo mediante sus movimientos, para avanzar hacia la lectura de partituras analógicas de manera progresiva.

Durante estas actividades, se exploran y practican elementos clave del ritmo musical como el pulso, el acento y las células rítmicas, lo que les permite a los niños una comprensión intuitiva y kinestésica del ritmo. Estas experiencias rítmicas se integran en actividades que incluyen juegos, canciones y danzas, favoreciendo una percepción musical integral desde una edad temprana.

A medida que los niños avanzan en su educación musical, continúan desarrollando su comprensión de la música a través de la práctica instrumental y la lectura de partituras. En este sentido, la transición del movimiento corporal a la lectura de notación musical se realiza de forma gradual y natural, aprovechando la familiaridad que ya tienen con los elementos rítmicos. La incorporación de instrumentos musicales simples y luego más complejos, junto con la lectura de partituras tanto analógicas como convencionales, facilita el proceso de internalización de la música, haciendo que los estudiantes puedan interpretar y componer con mayor fluidez.

A continuación, se presentan ejemplos que ilustran el proceso de aprendizaje que se inicia en el nivel inicial y continúa hasta el nivel secundario, con la inclusión de actividades de práctica instrumental, lectura de partituras y otras experiencias musicales.

En todos los niveles, el primer recurso de cada actividad está diseñado para presentar el tema de manera atractiva y estimulante, creando una conexión emocional con la música antes de realizar las actividades prácticas. Este enfoque no solo fomenta el desarrollo de habilidades musicales, sino que también promueve una actitud positiva hacia el aprendizaje musical y la creatividad.

Preescolar (5 años)

Danza China de *El Cascanueces*, Op. 71^a.

Fig. 1: Partitura analógica de la Danza China

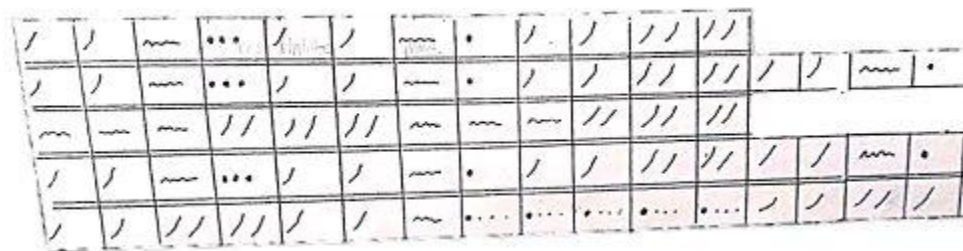


Interpretación instrumental: *Danza China del Cascanueces* de Chaikovski

1º Grado

Die Ruinen von Athen, Op. 113: No. 4, *Marcia alla turca*

Fig. 2 Partitura analógica de la Marcha Turca



Interpretación instrumental: *Marcha turca*

4º Grado

Actividades

1. En 4º grado comenzamos a trabajar actividades marcando pulsos, acentos y fraseo en las partituras.

Fig. 3 Partitura de paseo campestre con marcación escrita por alumnos



2. Dictado musical:

- a- escuchar cada motivo
- b- repetirlo con *lalaleo*
- c- repetir con el nombre de las notas
- d- escribirlo en el pentagrama

Esta actividad continúa en los grados siguientes aumentando la dificultad. En 7mo grado son más motivos melódicos y se agrega la consigna de ponerle ritmo, creando una melodía propia que luego instrumentan en grupo y la muestran en la clase.

Fig. 4. resultado de dictado melódico



La siguiente secuencia de actividades pueden realizarse en un tiempo estimado de 40 minutos cada una dependiendo del contexto del grupo.

1. a- Escuchar el siguiente trozo musical y completar la ficha

La Marcha de Mickey | El Maravilloso Mundo de las Canciones de Disney Junior)

Fecha de la audición.....
Título de la obra.....
Autor.....
Intérprete/es.....
Instrumentos que se destacan.....
Carácter.....Tempo.....
Otras características sobresalientes.....

b- Los alumnos acompañan marcando el acento (pulso acentuado) con palma y pulso sobre los muslos.

c- ¿Cuántos tiempos de compás tiene esta canción?

2. Presentación de la partitura.
3. Un grupo canta la canción con lalaleos siguiendo la partitura, otro, marca el pulso y acento.
4. La maestra toca en el teclado la melodía y los alumnos repiten el ritmo con palmas, (aprenden por imitación, repitiendo semifrases, frases, y luego completa).

5. Cantan con el nombre de las notas, acompañándose con percusión corporal (pulso y acento)
6. Tocaban en la flauta la melodía siguiendo la partitura, por grupo alternando con otro que canta con el nombre de las notas de cada frase o semifrase.
7. La maestra escribe un acompañamiento para teclado y/o placas los alumnos lo continúan asociándolo con las letras del cifrado. Luego lo escriben en el pentagrama usando negras y blancas.
8. Se presenta una letra alusiva a los 100 años del colegio escrita por alumnos de 6º grado. Luego se enseña por partes.
9. Se agrega introducción, se distribuyen las partes y así se escuchó en parte el producto final:

Introducción. Marcha.mp3. Marcha por los 100m(incompl.)mp3

5º Grado

Actividades

1. La maestra presenta la canción, ejecutada en teclado y cantada por ella.
2. Los alumnos acompañan marcando el pulso acentuado (acento) con palma y el pulso sobre el muslo.
3. La maestra pregunta si hay algo nuevo en el ritmo. (inmediatamente surgen las semicorcheas)
4. Cantan la canción con lalaleos
5. Cantan con la letra, (aprenden por imitación, repitiendo semifrases, frases, y luego completa)
6. Cantan con el nombre de las notas.
7. Escriben la canción.
8. La tocan en flauta y luego agregan las voces

Fig. 5. Canción *Semicorcheas* escrita por alumnos en el pentagrama.



Interpretación por parte de los alumnos: Las semicorcheas

7º Grado

Actividades

Tema : *In The Mood*

Autores : Glenn Miller

Intérpretes : Glenn Miller y su orquesta

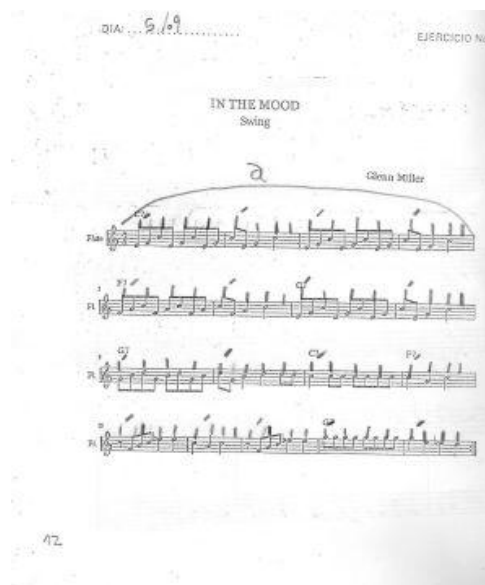
Guía para la audición

1. Escucha atentamente y luego responde. Se harán las escuchas necesarias para la mejor comprensión, y análisis.
2. Trata de acompañar la música con los pies o con las manos marcando, el pulso y el acento.
3. Completa los siguientes datos:
 - a- Instrumentos que se destacan: (Fuentes sonoras)
 - b- Carácter:.....Tempo/Movimiento):.....
 - c- Género:.....Estilo:.....
 - d- Forma (estructura de la obra).....
 - e- Otras características sobresalientes:.....

f- Comentario personal:.....


4. Busca información sobre la vida y obra de Glenn Miller.
5. Marca pulsos y acentos sobre la partitura
6. Indica el fraseo musical con ligaduras y letras.

Fig. 6. Partitura adaptada de *In the Mood* con marcación de alumnos



7. Canta la melodía con el nombre de las notas acompañándote con percusión corporal marcando pulsos y acentos ¡muy lentamente!!
8. Ejecútalo en flauta.

Interpretación por parte de alumnos: *In the Mood*

En esta actividad está claro que los referentes sonoros no son siempre los mismos, académicamente deberían sonar igual, pero en el swing como en otros estilos similares suena de esta manera 

3º Año nivel secundario

Las actividades son similares a las descritas para los cursos anteriores, en cuanto al trabajo de los tres ejes de trabajo variando la duración y dificultad. Creemos que describirlas excederán a este trabajo, pero queremos resaltar que los resultados finales de los alumnos son producto

de una metodología continua que incluye varios procesos de aprendizaje. Esto sugiere un enfoque integral para el desarrollo y la evaluación de los estudiantes a lo largo del tiempo.

Fig. 7. Partitura adaptada de *The Final Countdown*

THE FINAL COUNTDOWN
(La última cuenta regresiva)

Adap: María Delia Bárcena EUROPE

Am F Dm G E

Am F Dm G E

3. Am G C F E7

Am

F

Am G C

F G C F

F Em G Am D.C.

Este tema se instrumentó y en 4 clases se obtuvieron los siguientes resultados:
The_final_mejor_version[1].mp3

Cuando se repitió en la 5ta clase surgió de parte de un alumno enganchar con *Voy a vivir, voy a bailar* canción de Marc Anthony. The final 2.mp3

5. CONCLUSIONES

El resultado de este trabajo confirma lo dicho por innumerables autores que destacan la importancia de trabajar con la notación musical en educación musical paralelamente al lenguaje hablado. Estas actividades están dentro de una perspectiva que toma a la notación musical como un medio para llegar a comprender la música, sugieren pensar a la notación musical como un código que representa a diferentes elementos musicales, y que pueden

variar dependiendo del contexto, del estilo musical, por eso nos atrevemos a hablar de "código de representación".

Resulta oportuno reforzar la importancia que tienen las representaciones en la educación musical. La mayoría de las actividades están asumiendo una perspectiva más de tipo codificación, pero teniendo la función de representación (sea analógica o con notación musical tradicional).

A partir de los resultados presentados, podemos asumir entonces que, en la interacción con las partituras, el sujeto construye conocimiento, y en ese proceso el rol del docente resulta clave, ya que es quien, además de impulsar la motivación inicial es el que debe elaborar propuestas didácticas que contemplen al sujeto que aprende. El docente debe estar predispuesto a cambiar, transformar o modificar lo que cree necesario. El desafío principal radica en determinar "cómo" desarrollar actividades de manera sistemática, organizada y simple, al mismo tiempo que sean creativas y placenteras, teniendo en cuenta para "quienes" están dirigidas.

Entendemos que al igual que los niños tienen muchas oportunidades desde pequeños para familiarizarse con la escritura alfabética, deberían tener oportunidades similares para familiarizarse con la notación musical. Esto implica que el aprendizaje de la música no debería limitarse únicamente a aquellos que estudian música formalmente, sino que debería ser accesible y estar integrado en la educación general desde temprana edad.

Las siguientes frases de alumnos, quizás nos permitan reflexionar y seguir investigando sobre las prácticas docentes de música en la enseñanza obligatoria.

....."¿y la partitura?.. (Lisandro de 3er grado, clase en la que cantamos y tocamos flauta por imitación).

....." Que fácil que resulta ahora....." (Valentina de 3er año nivel secundario, empezábamos a tocar la flauta *Imagine* de John Lennon leyendo la partitura original).

....."yo sé lo que es un tresillo!!!" (alumno del profesorado de música que no reconoció un tresillo en el dictado rítmico y tampoco lo leyó correctamente en la lectura rítmica melódica).

6. REFERENCIAS

- Agno, R. M. (1998). *Cuadernos de Psicología y Psicoanálisis. Apuntes para una psicología de la educación. El rol del psicólogo de la educación y Psicología del aprendizaje*. Dirección de Publicaciones U.N.R. Homo Sapiens. Rosario.
- Aguilar, M. d. C. (1978-2009). *Método para leer y escribir música*. Edición de Autor.
- Bárcena, M. D. (2018). Factores que obstaculizan y factores que favorecen la iniciación al lenguaje musical. En *Actas del Seminario de las Jornadas de Investigación en Artes: 50 años después*. Celebración del Cincuentenario de la Comisión de Investigación de la Sociedad Internacional de Educación Musical (ISME); 11 y 12 de octubre de 2018 (pp. 141-152). Fundación UADE, Ciudad de Buenos Aires, Argentina.
- Burcet, M. I. (2019). *Discusiones en alfabetización inicial*. En M. I. Burcet, *Las conceptualizaciones iniciales de la unidad de representación en la notación musical. Implicancias psicológicas y educativas*, (pp. 71-86). Tesis doctoral. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/96868>
- Burcet, M. I. (2020). Las propuestas de enseñanza de la notación musical. En M. I. Burcet, *Las conceptualizaciones iniciales de la unidad de representación en la notación musical. Implicancias psicológicas y educativas*, (pp. 49-70), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/96868>
- Azar, G. (dir.) (2015). *Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Diseño Curricular.2014-2020 Ciclo Básico*. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Mendoza, S. (2012). *Diseño curricular para la escuela primaria: primer ciclo de la escuela primaria, educación básica*. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad autónoma de Buenos Aires.

El aula de música como ambiente de aprendizaje innovador. Una propuesta metodológica de evaluación del espacio

The music classroom as an innovative learning environment. A methodological proposal for the evaluation of the space

BRUNO MALINVERNI

Universidad Nacional de las Artes, Argentina

bruno.malinverni@gmail.com

ORCID ID: 0009-0007-6946-6078

Resumen El presente artículo indaga el rol que juegan el espacio y el ambiente en las aulas de música de las instituciones educativas haciendo foco en las características que debería presentar un ambiente de aprendizaje innovador. Presentando una grilla de observación y su aplicación en un caso, el resultado del análisis puede convertirse en una herramienta útil que ayude a evaluar si el estado en que se encuentra el aula de música configura o no, en mayor o menor medida, un ambiente de aprendizaje innovador. Se propone invitar a la reflexión a docentes, autoridades pedagógicas y posiciones gerenciales de los establecimientos educativos acerca de qué desafíos proponerse como escuela innovadora.

Palabras clave ambiente de aprendizaje, innovación educativa, aula de música, educación musical, neuroarquitectura.

Abstract This article investigates the role played by space and environment in the music classrooms of educational institutions, focusing on the characteristics that an innovative learning environment should have. By presenting an observation grid and its application in a case, the result of the analysis can become a useful tool to help assess whether or not the state of the music classroom configures, to a greater or lesser extent, an innovative learning environment. It is proposed to invite teachers, pedagogical authorities and management positions of educational establishments to reflect on the challenges to be taken as an innovative school.

Keywords learning environment, educational innovation, music classroom, music education, neuroarchitecture.

1.INTRODUCCIÓN: EL AULA DE MÚSICA

El presente trabajo propone reflexionar acerca de los espacios que los establecimientos educativos designan en algunos casos para el aprendizaje musical. Comúnmente llamados aula o laboratorio de música, estos espacios pueden estar o no presentes en las instituciones educativas, no siempre presentando condiciones apropiadas de superficie, sonorización, iluminación o localización dentro de la escuela, entre otros factores.

En mi trayectoria profesional me he desempeñado como docente de música curricular en establecimientos educativos de nivel primario y secundario en la Ciudad de Buenos Aires, donde he brindado también talleres de orquesta, coro y ensambles instrumentales de música popular para robustecer la oferta formativa de la institución. En este ámbito profesional, el problema de la espacialidad para la actividad musical y artística en contextos escolares resulta un tema de gran relevancia y representa un verdadero desafío, invitando a la comunidad educativa en su conjunto a profundizar en la reflexión acerca de cómo un espacio escolar puede tornarse un ambiente de aprendizaje innovador. Este debate, planteado en términos generales que afectan el diario devenir de la escuela, será trabajado en el presente artículo exclusivamente en lo que respecta al aula de música.

Cada aula de música es única y singular. Su existencia depende de un gran número de factores: entre ellos, podemos mencionar las disposiciones arquitectónicas del establecimiento, las decisiones institucionales que permitan o no su creación, las propuestas pedagógicas singulares de cada docente, el mantenimiento y el cuidado del espacio, y el presupuesto destinado para hacerlo funcionar.

Cuando existe en la escuela, este espacio físico será entonces el lugar designado para el aprendizaje musical. Ciertas preguntas emergen entonces, en relación a la incidencia que tendrá el espacio en los procesos de aprendizaje de este hermoso lenguaje artístico y expresivo. ¿Cómo

está configurado internamente? ¿Qué prácticas habilitan, y cuáles no? ¿De qué modo los materiales, instrumentos musicales, mobiliario, iluminación o color, favorecen el aprendizaje?

Como un primer acercamiento intentaremos esbozar, desde un enfoque cualitativo, una propuesta metodológica proponiendo preguntas, pautas y variables, que permita analizar en qué medida un aula de música es, o puede tornarse, ambiente de aprendizaje.

2.MARCO CONCEPTUAL Y TEÓRICO: ESPACIO Y AMBIENTE

Retomaremos la diferenciación conceptual entre espacio y ambiente de aprendizaje, enmarcados en una perspectiva socioconstructivista. Los enfoques pedagógicos italianos aportados por Maria Montessori y Loris Malaguzzi en la primera y segunda mitad del siglo XX respectivamente constituyen un antecedente de profundas reflexiones en torno a este debate. Del mismo modo, el paulatino surgimiento de la neuroarquitectura brindará nuevos elementos y herramientas de abordaje a estas temáticas, dialogando con la propuesta del realismo en los contextos educativos (Zitter y Hoeve, 2012).

En el marco de este debate resulta importante deslindar conceptualmente los términos espacio y ambiente. Mientras que el primer término se refiere primordialmente a los objetos materiales, el segundo aglutina muy diversas cualidades y resulta por tanto más adecuado a la hora de articular el pensamiento y la acción educativa (González y Alsina, 2019). Los autores aquí citados agregan que “un ambiente de aprendizaje debe facilitar y sugerir diversas posibilidades de acción. Debe permitir entrar en juego al infante, por lo tanto, una condición indispensable es ofrecer espacios flexibles y transformables” (2019, p. 45).

Iglesias Forneiro (2008) entiende al ambiente de aprendizaje como una estructura de cuatro dimensiones: física, funcional, temporal y relacional.

“de un modo más amplio podríamos definir el ambiente como un todo indisociado de objetos, olores, formas, colores, sonidos y personas que habitan y se relacionan en un determinado marco físico que lo contiene todo y, al mismo tiempo, es contenido por todos estos elementos que laten dentro de él como si tuviesen vida. Es por eso que decimos que el ambiente «habla», nos transmite sensaciones, nos evoca recuerdos, nos da seguridad o nos inquieta, pero nunca nos deja indiferentes” (2008, p. 52)

La autora indica, a su vez, subcategorías para cada dimensión. Creemos que esta categorización es relevante para establecer las dimensiones de observación que presentaremos más adelante. Especialmente dentro de la física, encontramos la estructura (distribución y organización del mobiliario dentro del aula), la delimitación (qué tan abierta o cerrada se propone la distribución del mobiliario) y los polos dinamismo-estatismo (qué tan fácil resulta trasladar y mover el mobiliario para cambiar la disposición).

Los ambientes de aprendizaje se enmarcan en un enfoque socioconstructivista, especialmente relevante si observamos las dinámicas propias de la práctica musical. Como señala Goodyear (2001):

“un entorno de aprendizaje consiste en el entorno físico y digital en el que los alumnos llevan a cabo su trabajo, incluidas todas las herramientas, documentos y otros artefactos que se encuentran en dicho entorno. Además del entorno físico y digital, incluye el entorno sociocultural de dichas actividades” (Goodyear, 2001, p. 6).

Situándose en línea con la innovación educativa, Di Pietrantonio (2023) recalca la importancia de la práctica social como de importancia vital para el desarrollo del aprendizaje.

Un «espacio de aprendizaje innovador» se convierte en un «entorno de aprendizaje innovador» solo cuando el diseño «innovador» se combina con prácticas de enseñanza y aprendizaje «innovadoras». [...] los elementos físicos pueden promover la inclusión (como las rampas para sillas de ruedas), pero son principalmente las prácticas sociales las que la hacen posible o no (Di Pietrantonio, 2023, p. 69).

En esta misma línea, los aportes de María Montessori (1923) resultan un antecedente histórico de relevancia para reflexionar en torno a los ambientes de aprendizaje.

Al preparar simplemente el entorno del niño con todo cuidado, ya tenemos una tarea seria, pues se trata de crear un mundo nuevo: el mundo de la infancia (...) La estética de los objetos y del entorno es también un gran incentivo para que el niño se muestre activo y redoble sus esfuerzos. (Montessori, 1957, p. 61).

Continuando con la tradición italiana, encontramos el enfoque pedagógico de Reggio Emilia, enraizado en un sistema de escuelas municipales que funcionan en dicha ciudad desde 1963, ideado y conducido por Loris Malaguzzi. En este enfoque, el espacio es considerado un tercer

educador (Rinaldi, 2021). Alfredo Hoyuelos sostiene que “para Malaguzzi es necesaria una organización del ambiente entendido como «contenido del contenido, método del método»”. Asimismo, entendiendo al aprendizaje como el resultado de una construcción de vínculos significativos y del reconocimiento entre pares y con el docente, resulta relevante el enfoque pedagógico relacional al reflexionar acerca del rol del ambiente, en tanto es dentro del mismo en el que se desarrollarán también las competencias de socialización y convivencia.

“un ambiente que es necesario pensar y vivir dentro de un proyecto cultural-educativo que los niños tienen derecho a sentir continuamente presente, capaz de solicitar polisensorialmente su presencia y sus formas de interacción múltiples” (Hoyuelos, 2005, p. 10).

Podemos mencionar aquí un campo de investigación emergente conocido como neuroarquitectura, que se concentra en las respuestas psicológicas, cognitivas y socioemocionales al espacio arquitectónico (Hughes y Morrison, 2020:4). Combinando neurociencias y arquitectura, propone que el diseño de un espacio influye directamente en el comportamiento y las emociones de sus usuarios.

En este sentido, enumerando los criterios tradicionales que se han empleado para ordenar los espacios escolares (por clase, por materia y por actividad), Gairín señala “el carácter polivalente de los espacios, que no excluye los ambientes especializados” (1995, p. 3). En este sentido, el autor reconoce la especificidad del laboratorio o aula de música y sus necesidades específicas.

Zitter y Hoeve (2012) desarrollan el binomio construido-realista. Una forma posible de crear un ambiente de aprendizaje es, de acuerdo a estos autores, la de recrear un espacio real de trabajo donde tienen lugar las prácticas profesionales. Esta propuesta es relevante a los fines de trabajar ciertos espacios escolares, especialmente aquellos de disciplinas específicas que requieren de un manejo particular de materiales y ambientes como un laboratorio científico, una biblioteca o un estudio de grabación:

“Esta dimensión caracteriza el grado de realismo del aprendizaje. Los entornos construidos se caracterizan por su baja fidelidad: se reconstruye la rica realidad de la sociedad y, en concreto, de la práctica profesional. Si nos movemos hacia el lado realista de esta dimensión, los entornos construidos pueden llegar a ser de mayor fidelidad, por ejemplo, implicando

tecnología de simulación [...] como el de cliente o paciente [...] de hecho, pueden ser completamente realistas. En estos entornos, los alumnos se ven inmersos en problemas reales de la práctica profesional real” (Zitter y Hoeve, 2012, p. 11).

3.PROPUUESTA METODOLÓGICA

3.1. Enfoque

¿De qué manera el aula de música favorece ciertos aprendizajes más que otros? ¿Sería posible determinar, siguiendo un conjunto de variables, el “grado de accesibilidad al aprendizaje” que se favorece en un determinado espacio? En este artículo han sido recuperadas las herramientas metodológicas que ofrece la literatura revisada en torno a la pregunta sobre el espacio y el ambiente para, en esta instancia, proponer una grilla que evalúe de forma específica el vínculo entre la composición del aula de música y el ambiente de aprendizaje.

La confección de esta grilla se desprende de la práctica sistemática de observación en escuelas primarias y secundarias en diferentes contextos de la ciudad de Buenos Aires¹, tomando como eje la dimensión espacial y material de cada aula de música. Las notas de campo de dichas observaciones, conversaciones con informantes dentro de las escuelas (docentes, directivos y estudiantes) han sido un fértil insumo para la construcción de un conjunto de siete dimensiones que permitieran ponderar aquello que ofrecen las aulas de música en tanto ambiente de aprendizaje: diversidad, accesibilidad, disposición, estética, dinamismo, superficie y sanidad sonora.

Para cada dimensión se proponen algunas preguntas que guiarán y estimularán la observación del aula. Lejos de estimular respuestas dicotómicas se apunta a evaluar, a partir de la descripción detallada, tres categorías de análisis que pueden ser pensadas a modo de capas o filminas. La primera de ellas consiste en los instrumentos y accesorios musicales, comprendiendo todos los géneros y estilos y también los cotidiáfonos o instrumentos contruidos a base de material de descarte o reciclado. En segundo lugar, el material pedagógico: armarios de guardado, bancos, sillas, estantes o repisas y todo otro mobiliario escolar presente; pizarrón, atriles, hojas, tizas, marcadores. A estos se les suma el llamado “equipamiento tecnológico”, compuesto por

¹Iniciadas en el marco del proyecto final de seminario de posgrado en la Universidad Nacional de las Artes sobre metodologías de evaluación educativa en el área de música durante el presente año.

equipamiento de sonido, parlantes, amplificadores, micrófonos, consola de sonido, cables para las conexiones; todas herramientas para el aprendizaje que favorecen otros modos de percibir el sonido, disponible a los estudiantes para su manipulación en los procesos de aprendizaje. Lo mismo puede considerarse para la gráfica, con la presencia del pizarrón interactivo, televisor o proyector. La tercera categoría involucra al espacio vacío del aula, sin la presencia de las otras dos categorías: la ubicación geográfica, el entorno exterior, las dimensiones y forma del plano del aula, paredes, ventanas y puertas, ventilación, calefacción e iluminación artificial.

En cuanto a la observación a realizar, se espera que ésta sea una descripción lo más densa y detallada posible. Esto posibilitará una reconstrucción conceptual del espacio para evaluar en carácter analítico sus aspectos relevantes, principalmente con el objetivo de describir el aula, para luego indicar los pasos hacia su transformación en un ambiente de aprendizaje más desarrollado.

3.2. Diversidad del material

Esta primera dimensión interroga: ¿Está presente en el aula? ¿En qué cantidad y variedad?

En cuanto a los instrumentos musicales, esta dimensión indaga en la variedad, la cantidad, la razón estudiante-instrumento y disponibilidad en el aula de música. ¿Hay instrumentos de todas las familias? ¿Hay accesorios? ¿Se da lugar a los instrumentos eléctricos? ¿Hay cotidiáfonos? Puede haber infinitas posibilidades de acuerdo al tipo de búsqueda estilística y didáctica que se desarrollen en clase, lo cual dará pautas de la identidad del proyecto pedagógico escolar.

El material pedagógico puede presentar, también, una infinidad de variantes, como gradas fijas para práctica coral, pupitres, banquetas móviles o ausencia total de sillas, indicando el tipo de ambiente de aprendizaje que existe allí. La presencia de material tecnológico o analógico también implicará propuestas didácticas diferentes.

En cuanto al espacio, observaremos las ventanas, las puertas, las luces; qué tipo de ventilación e iluminación existen y cómo es el acceso.

3.3. Accesibilidad del material

¿Qué tan accesible está el material? Si bien cada aula tendrá instrumentos distintos, considerar esta accesibilidad nutre de vida al ambiente y de autonomía a los estudiantes que pueden tomar

uno u otro instrumento, intercambiándolo o volviéndolo a guardar para que otro compañero lo elija. La situación de clase cambia si el material está guardado bajo llave dentro de un armario, o si está siempre a mano, ya sea en una repisa o en un soporte de pared.

El propio comportamiento de la clase guarda una fuerte relación con la accesibilidad del material pedagógico alentando el valor de la autonomía en los estudiantes, al brindarles la libertad para encender, apagar y utilizar libremente dispositivos eléctricos o electrónicos, o mover el mobiliario de acuerdo a su comodidad.

Para la indagación del espacio, se procura observar si existen medios que posibiliten modificar parámetros como iluminación, temperatura y ventilación, que permitan configurar un ambiente singular para el aprendizaje de cada estudiante.

3.4. Disposición de los materiales

La pregunta aquí será: ¿Cómo se organizan y disponen los materiales en el aula? Esta disposición espacial refleja una organización general en términos más abstractos, ecológica, que transmite una manera de ser y pensar e influye en todo el proceso de aprendizaje.

En cuanto a instrumentos y accesorios, se observará si siguen algún criterio musical o didáctico en su organización espacial: por familia instrumental, registro, tamaño según la edad de las clases que visitan el aula, estrategia didáctica, o de acuerdo a su utilización en los diferentes momentos del año.

La disposición del material pedagógico en el espacio, al presentar las hojas de trabajo, útiles escolares, atriles de una forma organizada, comunica también acerca de las estrategias didácticas tomadas por el docente.

Desde lo espacial, la disposición de bancos o banquetas será muy elocuente respecto de las posibilidades didácticas del aula. Encontrarnos los bancos dispuestos en herradura o en forma de anfiteatro reflejarán ambientes de aprendizaje totalmente diferentes entre sí.

3.5. Estética

Más allá de su recurrente acepción vinculada al estudio de la belleza, entendemos también por estética (aisthetikós) las posibilidades que el ambiente de aprendizaje ofrece para la percepción

a través de los sentidos, que debería tender a generar bienestar en el estudiante y estimular las ganas de trabajar.

Los instrumentos tienen un fuerte contenido estético como ser el tono de la madera en las guitarras o el color perlado de ciertos instrumentos de percusión, así como la variedad de formas y material de construcción de estos instrumentos, como el metal o las membranas. Su cuidado, que requiere tiempo, comunica también el sostenimiento colectivo del espacio en los estudiantes y redundando en un mayor respeto y afecto por el lenguaje musical.

A su vez, son varias las corrientes estéticas que podremos encontrar en el caso del material pedagógico, ya que hay modelos de mobiliario y decoraciones de muchísimos estilos, formas y colores. En la observación vale indicar también si el material está gastado u obsoleto, o si tiene colores vivos o neutros.

Respecto del espacio, el ambiente variará de acuerdo a la existencia de ventanas y a la entrada de luz natural, como a la temperatura color de la luz artificial. Paredes, paneles sonoros, pisos, puertas, ventanas y mobiliario componen una armonía de colores y formas que acompañan y dialogan con los instrumentos musicales y con los estudiantes que viven en el espacio, configurando una ecología estética del ambiente de aprendizaje.

3.6. Dinamismo en el aula

Siguiendo a Iglesias Forneiro, nos preguntamos: ¿qué clase de materiales incluye el aula que favorezcan al dinamismo planteado por la autora?

En el caso de los instrumentos, se observará si éstos pueden guardarse o moverse de lugar en forma ágil y sencilla. Esto involucra su peso: si hay un teclado eléctrico liviano o si hay un piano acústico de varios cientos de kilos, ya que las posibilidades en relación al dinamismo variarán.

En cuanto a los materiales pedagógicos ¿Se trata de bancos comunes o en su lugar hay sólo sillas? ¿Encontramos, en cambio, banquetas cortas o largas? ¿Con o sin respaldo? En el momento del cambio del curso, lo cual sucede varias veces al día, ¿qué tan sencillo resulta mover este mobiliario en caso se requiera cambiar el tipo de dinámica de clase? ¿Hay pizarra móvil, o es fija?

En relación al espacio, se tomarán en cuenta la forma del aula (el plano), si tiene desniveles, dónde está la puerta, entre otras posibilidades.

3.7. Carácter edilicio

Esta dimensión toma exclusivamente la categoría espacio, dado que se observarán las características edilicias del aula. Tomaremos en cuenta la superficie, la forma del plano (si es en L, cuadrada, etc.) y también los materiales de construcción, la luz, la temperatura, si la obra está terminada o no, si hay separaciones internas y de qué material.

En las disposiciones y reglamentaciones ministeriales de infraestructura² se estipulan, generalmente: la superficie mínima, la relación ancho-largo, el metraje mínimo recomendado de cada lado, así como también el tipo de piso recomendado, la capacidad máxima de alumnos y la existencia de lugares de guardado.

A partir de las observaciones realizadas para este artículo, hemos constatado que no siempre se cumplen estas mínimas condiciones. Por ejemplo, se dan casos donde el espacio destinado al aprendizaje musical es compartido con un Salón de Usos Múltiples (SUM) o con otros espacios comunes de la escuela. En este sentido, las dificultades para referir una observación del espacio en esta dimensión deberían dejar plasmado qué tipo de contexto edilicio está siendo ofrecido para el aprendizaje musical.

3.8. Sanidad sonora

Esta dimensión considerará todos los detalles y dispositivos ofrecidos que protejan los oídos de estudiantes y docentes. En la observación realizada para este trabajo, no se encontró mucha atención al cuidado de este aspecto.

En cuanto a instrumentos y accesorios, se procurará observar si la calidad de su sonido es estridente y si posibilita un buen rango dinámico, permitiendo una escucha más placentera al oído. Estas cualidades generalmente van de la mano con el precio del equipamiento y con su cuidado a lo largo del tiempo.

Los materiales pedagógicos como el mobiliario podrían ser considerados “mudos”, aunque es preciso señalar que en rigor de verdad verdad emiten sonidos muy propios y singulares. Chirridos, zumbidos o ruidos graves producto de su movilidad al interno del aula podrían ser reducidos si se toma en consideración esta dimensión. Se procurará observar, entonces, la presencia de

² *Conjunto de normas y recomendaciones básicas de arquitectura escolar* de la Provincia de Buenos Aires, 2014.

dispositivos o acciones que protejan la escucha de docentes y estudiantes ante estos materiales, como topetines en las patas del mobiliario.

Para el espacio, observaremos la ubicación del aula dentro de la escuela. McLaren y Page (Gherardi, 2019) mencionan el «efecto cafetería» para referirse a los contextos escolares en general. La existencia de grupos grandes y de las movilidades de estudiantes a través del establecimiento generan este sonido constante, y esto puede repercutir al interior del aula de música, de acuerdo a su ubicación. También observaremos si el aula está insonorizada y aislada acústicamente, al estilo de un estudio de grabación o sala de ensayo. En este sentido, “La presencia de protección acústica, como cortinas que absorban el sonido o campanas acústicas, puede ser un recurso útil desde una perspectiva integradora”. (Di Pietrantonio, 2023:93). En el caso de un contexto escolar y el trabajo con infancias, esto debería cuidarse aún con mayor rigurosidad.

4. RESULTADOS. GRILLA DE OBSERVACIÓN

El presente trabajo propone trabajar las dimensiones de observación a partir de las preguntas plasmadas en cada apartado de la propuesta metodológica. Estas preguntas no admiten respuestas binarias, ya que se trata de una descripción que busca ser lo más detallada posible. A partir de esto, se elabora una grilla de observación para el aula de música observada; dicha grilla está compuesta por siete dimensiones y tres categorías de análisis, para poder describir todo lo que se observa. Para cada aula analizada se deberá completar una grilla.

Tabla 1. Grilla de observación

	Instrumentos musicales	Materiales pedagógicos	Espacio
Diversidad del material			
Accesibilidad al material			
Disposición del material			
Estética			
Dinamismo en el aula			
Carácter edilicio			
Sanidad sonora			

Fuente: Elaboración propia.

También, para cada celda va asignado un color, una gradación en forma jerárquica en tres niveles que evalúe con verde en caso que el observador considere que la pregunta se respondió en forma positiva, con amarillo una respuesta medianamente positiva pero considerada incompleta y con rojo el caso donde la respuesta a la pregunta sea negativa. Esto permitirá no solamente evaluar cualitativamente las dimensiones, sino también ponderar qué aspectos se evalúan más o menos favorablemente al interior de cada dimensión según las categorías. El objetivo de la evaluación por colores es también arrojar, a un primer golpe de ojo, el estado general de la situación del aula.

Al analizar la grilla se puede, entre otras cosas, estudiar la armonía o ecología del ambiente: cómo las distintas dimensiones están relacionadas. Por ejemplo, si hay material tecnológico como pantalla y pizarra electrónica, sería aconsejable un buen manejo de la atenuación de la luz para ciertos momentos de la clase.

4.1. Aplicación de la grilla de observación

Para probar la metodología de observación se ha tomado un aula de música destinada a nivel secundario de una escuela de gestión privada ubicada en la zona norte de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. A continuación, se observa la grilla completada.

Tabla 2. Grilla de observación

	Instrumentos musicales	Materiales pedagógicos	Espacio
Diversidad	8 guitarras acústicas, 1 guitarra eléctrica, 1 bajo eléctrico, 4 ukeleles, 1 piano eléctrico, 2 teclados, 5 melódicas, 1 batería completa, varios instrumentos de percusión, 15 flautas.	10 sillas, 6 banquetas largas, pizarrón de marcador, una estantería abierta de 4 estantes, 1 armario, 1 mueble bajo con cajones. 4 amplificadores, un equipo de sonido, 1 parlante Bluetooth con 2 micrófonos inalámbricos.	2 Ventanas pequeñas, 8 spots de luces direccionables, 1 puerta de acceso, 2 ventiladores de pared y 2 calefactores.
Accesibilidad	Instrumentos de cuerda en soportes de pared y de piso. Percusión en estantería abierta. Flautas y accesorios dentro de cajones.	Amplificadores y equipos de sonido a la vista y listos para usar. Armarios y muebles sin llave. Micrófonos disponibles en soportes de pie.	2 interruptores de luz. A su lado, 1 interruptor de calefacción con timer. 1 interruptor de ventilador en altura.
Disposición	Los instrumentos se encuentran organizados por familias. En un costado de la sala, las cuerdas; en otro, las percusiones y en otro, los teclados.	El pizarrón, ubicado sobre la pared más ancha, está rodeado por los parlantes y se encuentra enfrente de las ventanas. Las sillas están apiladas a un costado, por si son necesarias. El armario se encuentra al lado de la puerta y está cerrado. Los cables de sonido se encuentran en modo desorganizado.	Las 6 banquetas largas se pueden disponer para que se ubiquen tres filas largas de estudiantes frente al pizarrón, en forma de herradura, en círculo, por grupos o en modo anfiteatro.
Estética	Hay instrumentos nuevos de agradable impacto estético. Se los ve limpios y cuidados. Hay dos teclados eléctricos son más viejos que están peor conservados.	Las sillas son comunes, no tienen ninguna especificidad para la actividad musical. Hay estantes no convencionales, transformaciones de CD's o vinilos en desuso.	La luz natural es suficiente pero no abundante. Las luces artificiales son dirigibles y cálidas. Los paneles acústicos son de colores agradables y poco invasivos, sin embargo, hay varios en desuso. Cajonera y armario están viejos y un poco averiados, de color gris. Las paredes están pintadas en verde claro, pero hay un sector con infiltraciones de humedad.
Dinamismo	Los instrumentos se pueden mover e intercambiar con facilidad.	Las banquetas y sillas se pueden mover fácilmente.	No hay desniveles. Hay sólo una puerta. La forma del aula es rectangular.
Carácter edilicio	-	-	Superficie aproximada: 19 m ² . Relación ancho-largo: 2,07. Ancho: 7,11 m. Largo: 3,42 m. Capacidad máxima de alumnos: 1,16 aprox. No cumple con los mínimos requisitos que indican las normas de arquitectura escolar.
Sanidad sonora	Los platos de la batería y los amplificadores son de buena calidad. No se escucha feedback al utilizar los micrófonos inalámbricos. Hay metalófonos de buena calidad.	Los parlantes se ubican en stereo. Se observan topetines en las banquetas largas.	2 paneles acústicos. 2 trampas de graves. No hay tratamiento acústico en paredes ni pisos. Paredes y techo de hormigón. El piso está cubierto por una cobertura vinílica similar a madera.

Fuente: Elaboración propia.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como ha sido desarrollado en este artículo, un objetivo en la innovación educativa reside en la posibilidad de generar herramientas para poder evaluar las aulas en tanto ambientes de aprendizaje. En este sentido, este artículo desea destacar la relevancia del aula de música en un establecimiento educativo y el diferencial que representa en términos de calidad. No todas las escuelas cuentan con una, y su existencia favorece el desarrollo de otros aprendizajes en otros contextos: el lenguaje musical dinamiza los espacios escolares y transforma las instituciones educativas, habilitando otras sensibilidades y formas de comunicación para los estudiantes, equipos docentes y directivos.

En las observaciones realizadas para este artículo he podido constatar que la presencia del aula de música en una institución educativa depende menos del contexto socioeconómico donde ésta se ubica o del carácter público o privado de su gestión, que de la toma de decisiones de un equipo de conducción con intereses genuinos por la innovación educativa.

De este modo, la rúbrica propuesta puede ser una herramienta útil en tanto guía o autclave que ayude a determinar el estado del aula de música. Invitan a la reflexión a docentes, autoridades pedagógicas y posiciones gerenciales de los establecimientos educativos acerca de qué desafíos proponerse como escuela innovadora.

El presente artículo ha procurado así elaborar una herramienta de análisis para evaluar el estado general del aula de música, desde la intención de invitar a atravesar el desafío de transformarla en un ambiente de aprendizaje innovador. La aplicación de la grilla tiene por objetivo facilitar la identificación de los posibles déficits en el aula, invitando a poner manos a la obra para su mejora. Esta propuesta metodológica consiste en un primer acercamiento desde un enfoque cualitativo e intenta evaluar si el estado en que se encuentra el aula configura, en mayor o menor medida, un ambiente de aprendizaje.

6.REFERENCIAS

- Argentina. *Ley Nacional de Educación Nº 26.206*. (2006) República Argentina.
- Di Pietrantonio, M. (2023) *Innovazione e inclusione scolastica: didattiche e spazi di apprendimento innovativi in una scuola aperta e in dialogo con il territorio possono favorire l'inclusione di tutti gli alunni? Le percezioni di dirigenti scolastici, insegnanti e studenti*. Tesis doctoral. Università di Bologna.
- Gairín Sallán, J. (1994). *Organización de recursos materiales*. En Garirín, J., Darder, P.: *Organización y gestión de centros educativos* (pp. 139-159) Praxis.
- Gairín Sallán, J. (1995). *El reto en la organización de los espacios*. *Aula de Innovación educativa*, 39, 45-50. <https://ddd.uab.cat/record/183074>
- Gairín Sallán, J. y Darder, P. (1994). *Organización de centros educativos. Aspectos básicos*. Praxis.
- Giovannini, V. (2014) *Ambienti innovativi per l'apprendimento: modelli interpretativi e contributi di esperienze. Uno studio sull'organizzazione di scuola-città Pestalozzi a Firenze*. Tesis doctoral. Università di Bologna.
- Gobierno de la provincia de Buenos Aires (2014). *Conjunto de normas y recomendaciones básicas de arquitectura escolar*. Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires, Argentina.
- González, M.C. y Alsina Tarrés, M. (2019). *El aula de música como ambiente sonoro de aprendizaje en Educación Infantil*. *Revista Electrónica de LEEME*, 44, 42-62. DOI 10.7203/LEEME.44.15595
- Goodyear, P. (2001). Effective networked learning in higher education: Notes and guidelines". *Deliverable*, 9, v. 3 of the Final Report to JCALT (Networked Learning in Higher Education Project).
- Hoyuelos, A., (2005) *La cualidad del espacio-ambiente en la obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. En I. Cabanellas et ál. (2005). *Territorios de la infancia. Diálogo entre arquitectura y pedagogía* (pp. 154-166). Graó.
- Hughes, J. y Morrison, L. (2020). *Innovative learning spaces in the making*. *Frontiers in Education*, 5, 89. 10.3389/feduc.2020.00089

- Iglesias Forneiro, M.L. (2008). *Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar*. *Revista Iberoamericana de educación*, 47, 49-70. DOI 10.35362/rie470704
- Lorenzo yanes, A. I. y Racionero, D. E. (1999). *Las condiciones de la docencia musical en primaria: el aula de música*. *Eufonía: Didáctica de la música*, 14, 81-90.
- Montessori (1957). *Il bambino in famiglia*. Garzanti.
- Murillo, A., Riaño, M.E. y Berbel, N. (2019) *El aula como caja de resonancia para la creación sonora: nuevas arquitecturas y herramientas tecnológicas para acercar el arte sonoro al ámbito educativo*. *Revista Electrónica de LEEME*, 43, 1-18. DOI 10.7203/LEEME.43.14007
- Riera, C.M., Ferrer, C. y Ribas, C. (2014). *La organización del espacio por ambientes de aprendizaje en la Educación Infantil: significados, antecedentes y reflexiones*. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3(2). 19-39. Recuperado de: <http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/article/view/4726/5081>
- Rigolon, A. (2012). *L'ambiente scolastico come "terzo insegnante"*. Tesis doctoral. Università di Bologna.
- Rinaldi (2021). *En diálogo con Reggio Emilia: escuchar, investigar y aprender. Discurso e intervenciones 1984-2016*. Morata.
- Zitter, I. y Hoeve, A. (2012). *Hybrid Learning Environments: merging learning and work processes to facilitate knowledge integration and transition*. OECD working Papers N. 81. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5k97785xwdvf-en>.

Reimaginando espacios educativos: Comparación de patios de Educación Infantil y cómo enfocarlos hacia una visión coeducadora

Reimagining educational spaces: Comparing early childhood playgrounds and how to approach them towards a co-educational vision

SELENE CAMPOS MOLINA

Universitat de València
secamo@alumni.uv.es
ORCID ID: 0009-0008-2238-8225

PAU PÉREZ LEDO

Universitat de València
papele@uv.es
ORCID ID: 0000-0001-6542-4179

BELÉN LÁZARO HABA

Universitat de València
belaha@alumni.uv.es
ORCID ID: 0009-0001-7847-9336

Resumen: Este artículo de investigación se centra en el análisis del patio de Educación Infantil como un espacio educativo clave para el desarrollo integral y del aprendizaje. A través del estudio de dos patios en diferentes centros escolares, se busca identificar elementos que favorezcan o limiten el juego y la exploración de los menores. El interés por este tema surge de experiencias propias en centros educativos, reconociendo la gran importancia de mejorar la calidad educativa de los patios. Se realizará por tanto una investigación exhaustiva, incluyendo tanto entrevistas a docentes, como actividades con alumnos de 5 años, con el fin de definir así lo que considerarían un patio escolar ideal. El objetivo es demostrar los beneficios de este espacio en el desarrollo de los niños y abogar por su importancia como un lugar de libertad y exploración. Mediante un enfoque interdisciplinario, se explorarán diversas estrategias para crear patios coeducativos inclusivos y estimulantes.

Palabras Clave: Patio, espacios escolares, coeducación, inclusión.

Abstract: This research article focuses on the analysis of the playground as a key educational space for comprehensive development and learning. Through the study of two playgrounds in different schools, the aim is to identify elements that favour or limit children's play and exploration. The interest in this subject arises from our own experiences in educational centres, recognising the great importance of improving the educational quality of playgrounds. An exhaustive investigation will therefore be carried out, including both interviews with teachers and activities with 5-year-old pupils, in order to define what they would consider to be an ideal school playground. The aim is to demonstrate the benefits of this space for children's development and to advocate its importance as a place of freedom and exploration. Using an interdisciplinary approach, various strategies for creating inclusive and stimulating co-educational playgrounds will be explored.

Keywords: Playground, school spaces, co-education, inclusion.

1. INTRODUCCIÓN

La siguiente investigación busca analizar los diferentes espacios escolares, más concretamente el patio escolar, viendo así cómo podría configurarse hacia un enfoque más coeducador, sacando el máximo beneficio. La coeducación es uno de los conceptos fundamentales en el ámbito educativo, ya que hace referencia a un enfoque pedagógico que promueve la igualdad de género y la inclusión en las aulas. Esta filosofía educativa busca, por tanto, eliminar los estereotipos de género y fomentar el respeto mutuo entre niños y niñas. Como sabemos, el patio escolar es uno de los lugares más importantes y esenciales del centro, puesto que muchos de los conocimientos de la vida los adquirimos mediante el juego, las relaciones sociales y la resolución de conflictos entre iguales. Sin embargo, en muchas ocasiones todas estas posibilidades que nos ofrece el patio quedan limitadas y se olvidan, convirtiendo a este en un lugar desatendido y poco inspirador.

Y es que a pesar de que el tiempo del patio forma parte de la jornada escolar, es una realidad que en la práctica muy pocas veces se le da la misma importancia y consideración. Por desgracia el patio escolar tiende a quedar fuera de la programación, con poca o nula intervención directa por parte de los profesionales docentes, lo cual significa que su valioso potencial educativo se ve desaprovechado. Es por este motivo, que se busca destacar la

importancia del patio, así como sus múltiples beneficios y la necesidad de configurarlo desde una perspectiva de coeducación siguiendo la conceptualización de M. Subirats.

Hay que trabajar en algunos aspectos para mejorar las escuelas, por ejemplo, en la configuración de los patios. Desde hace años, los espacios de recreo han sido transformados y diseñados como pistas de deporte que son ocupadas por los niños que juegan a la pelota, lo que ha desplazado a las niñas y ha hecho desaparecer los juegos que normalmente hacían ellas. Por eso, investigo para recuperar esas actividades, universalizarlas y adaptarlas a la situación actual: las niñas pueden jugar al fútbol y los niños pueden saltar a la comba, según Marina Subirats en una entrevista para *Ethic* en agosto de 2019.

Esta investigación se centra, por tanto, en la configuración de los patios desde un enfoque coeducador dentro de los entornos educativos. Se justifica entonces la gran importancia de este enfoque ofreciendo un amplio abanico de fundamentación teórica, con referentes como Marina Subirats, quien resalta la relevancia de comprender cómo el entorno afecta a la construcción integral de los niños y niñas en múltiples aspectos (la construcción de roles, personalidad, etc.). Además, se introduce el concepto de coeducación, los objetivos que se persiguen, y los beneficios de esta práctica coeducadora. A través de las observaciones e investigaciones en varios centros educativos, se analizará exhaustivamente el espacio común del patio, así como los elementos que promueven o limitan la práctica, resaltando tanto las similitudes como las diferencias en su diseño y uso por parte de los niños y niñas. Se llevará a cabo también una entrevista semiestructurada, incluyendo aspectos decisivos para el desarrollo de este trabajo sobre la configuración de patios coeducativos. Es esencial conocer entonces la base formativa de la cual se parte, puesto que sin ella es difícil implementar cambios significativos en este ámbito.

Es importante destacar que las maestras entrevistadas son tutoras, las cuales aportan una perspectiva valiosa y fundamental para la presente investigación. Además, se proporcionarán recomendaciones concretas para mejorar la coeducación en los patios, incluyendo posible mobiliario y actividades. Finalmente, en las conclusiones se reflexionará sobre la importancia de crear entornos cada vez más adaptados a la realidad de nuestra sociedad desde edades tempranas para fomentar de esta forma un buen desarrollo integral en los niños y niñas. El presente trabajo de investigación busca servir de guía para poder poner en marcha estrategias coeducativas en los patios a partir de la experiencia investigadora.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Como bien sabemos, el juego ejerce un papel fundamental en el desarrollo integral de las personas en todas las etapas de la vida, pero sobre todo en la vida de los más pequeños y pequeñas. Varios autores como Gras y Paredes (2015) destacan la importancia del patio escolar como un espacio donde los niños y niñas desarrollan habilidades sociales, la empatía, la imaginación, e indiscutiblemente obtienen beneficios para su salud. Pero, aun así, se dedica poca atención a estos espacios, los cuales a menudo son de cemento, poco estimulantes y desconectados de la naturaleza. Malaguzzi (2001) destaca el patio como un "tercer maestro" y subraya su influencia en el aprendizaje y desarrollo integral de los niños. Además, hay que señalar que es en el patio donde los niños y las niñas pasan, o deberían pasar gran parte de su tiempo. En ambos centros analizados pasan aproximadamente unos 40 minutos, lo que nos permite calcular que cada semana pasan cerca de unas 3 horas y media en este lugar. Por lo tanto, aquí tenemos una argumentación más que refuerza la relevancia de los patios como espacios que las escuelas deben cuidar, programar, y evaluar mediante la técnica de la observación.

Además, es un momento perfecto para desarrollar su imaginación, inventar juegos y sus propias reglas, desempeñar distintos papeles y hacerlo, sobre todo de forma colectiva. Por otro lado, durante este tiempo, alumnos y alumnas están en constante movimiento, lo que les aporta importantes beneficios para su salud (Gras y Paredes, 2015, p. 22).

Es una realidad que el patio es el espacio en el que los niños y las niñas pasan más tiempo. Chaves (2013, p. 69) sostiene que el recreo es como "un tiempo en el que los niños y niñas tienen una oportunidad para jugar y descansar del período formal de clases". Pero también podemos decir y consideramos que este no es únicamente un espacio para el movimiento físico, puede ser también un espacio de descanso, de reflexión, y de desarrollo del lenguaje tanto emocional, como cognitivo y social.

A pesar de que varios autores destacan la importancia del patio escolar, estos han permanecido prácticamente sin cambios. Freire (2011, p.55) afirma que, "en las escuelas, los patios de recreo consisten, generalmente, en un triste solado de cemento, vacío con una mínima infraestructura deportiva, tal vez una canasta o una portería; con suerte hay algún árbol y quizá incluso un arenero..." A esto podríamos sumar la investigación llevada a cabo por Marín (2010, p. 91), que después de haber realizado un estudio de varios patios escolares

en Barcelona, llegó a la misma conclusión. Los patios de juego son pobres en espacios, diseños y equipaciones; a menudo poco cómodos y estimuladores y muy alejados de la naturaleza. Podemos observar por tanto que varios autores argumentan que se ha prestado poca atención a los patios escolares. Además, puede que algunos profesores y profesoras se muestren poco involucrados, pero esto no significa que no exista margen de mejora. La estructura del patio influye en el uso del espacio por parte de los niños, y por tanto, en el tipo de juego que realizan, lo cual puede llevar a situaciones de desigualdad. Aunque generalmente estas situaciones se observan en los patios de primaria, es posible que se puedan extrapolar a los de infantil.

La mayor parte de estos patios tienden a estar hechos de hormigón, y a veces incluyen elementos como toboganes o columpios, los cuales no se encuentran integrados, o un arenero, como señalan varios autores mencionados anteriormente. Aunque en la etapa de infantil estas situaciones son menos intensas, establecen las bases observándose de manera más acentuada en la primaria. No es de extrañar que continuemos viendo los mismos patios de siempre sin cambios, debido a que no hay elementos visibles que sean semi-móviles o móviles. El tipo de suelo que encontramos es siempre de hormigón con pocas o ninguna planta. Las actividades de los niños se ven limitadas a causa de las escasas posibilidades que ofrecen estos patios, de ahí la gran problemática. Con esta visión educativa y el análisis previamente realizado, podemos identificar los principales desafíos que actualmente enfrenta el espacio exterior escolar:

- Incorporación de elementos naturales: resulta imprescindible incluir elementos naturales para fomentar el contacto de los niños con la naturaleza. Son innumerables las oportunidades de aprendizaje que ofrece el espacio exterior, de hecho, el uso del jardín como parte fundamental de la educación ya fue introducida por Froebel con los Kindergarten en Alemania en 1840.
- Prevención de desigualdades: el espacio del patio debe prevenir las desigualdades de género, sociales y culturales mediante un entorno inclusivo para todo el alumnado.
- Posibilidad de transformación: los niños y niñas tienen que poder participar y transformar el espacio conjuntamente con el equipo del centro, haciéndolo suyo y adaptándolo a sus necesidades.

- Suficiencia de espacio para el alumnado: a menudo el espacio disponible es insuficiente, es por eso que se hace necesario garantizar un espacio adecuado para cada alumno y alumna.
- Este enfoque busca transformar los patios escolares en espacios dinámicos, inclusivos y educativos que contribuyan de manera significativa al desarrollo integral de todos los niños y niñas.

3. MARCO METODOLÓGICO

Para la realización de esta parte tan importante de la investigación se han empleado varias metodologías. Por un lado, el análisis de la información mediante la observación de fotografías de los diferentes patios, puesto que este método permite examinar detenidamente imágenes fotográficas con el fin de identificar, interpretar y evaluar aspectos específicos del entorno, así como las interacciones que se producen en él. Estas imágenes deben capturar las diferentes áreas del patio, para intentar mostrar así las mejores perspectivas y todo el espacio posible. Además, la observación del día a día, permite analizar la utilización de los diferentes espacios del patio identificando las barreras arquitectónicas como la presencia o no de elementos naturales. Una vez llevado a cabo el análisis de la observación e interpretación, podremos identificar, contrastar y evaluar diferentes aspectos como la implementación de la coeducación.

Por otro lado, se hará uso de una entrevista semiestructurada a docentes (Anexo 1). Es importante resaltar que se mantendrá el anonimato de las y los profesionales entrevistados, pudiendo además añadir y comentar más allá de lo establecido en las diferentes preguntas que se presentan si así lo desean. El objetivo de esta es recaudar información sobre el grado de conocimiento y práctica de los maestros/as en relación con la coeducación, así como la formación recibida durante sus años como profesionales de la educación.

Finalmente, consideramos importante tener en cuenta que antes de la realización de cualquier cambio o mejora tanto dentro como fuera del aula, o en el centro educativo en general, debemos escuchar a nuestros alumnos/as. Es esencial contar con la voz de los niños y niñas, siendo ellos mismos quienes nos proporcionen información sobre sus gustos y necesidades reales en su día a día en este espacio, que sin duda tiende a ser su favorito. Así, mediante una actividad tan sencilla como realizar un dibujo libre que plasme cómo sería su 'patio ideal', podemos extraer conclusiones claves y las necesidades reales de los menores.

Tenemos la gran suerte de contar con la ayuda de personas pequeñas con mentes enormes, con una imaginación y creatividad inigualable, vamos a escucharlos y a aprender de ellos.

4.- RESULTADOS

En primer lugar, en cuanto a las observaciones, el espacio exterior está destinado para los alumnos y alumnas de Educación Infantil (3, 4 y 5 años), donde conviven todos los días, un mínimo de 40 minutos. Consideramos necesario por tanto un cambio en el patio (Anexo 2) a causa de las limitadas opciones que actualmente ofrece. Desde nuestro punto de vista, este espacio tiene mucho más potencial del que se está aprovechando.

En relación al estado de los espacios en relación con las condiciones físicas para el juego:

- Es necesario ofrecer variedad de espacios: observamos la oferta de espacios duros y blandos, pistas deportivas y patios de cemento.
- No se aprovechan las superficies duras para pintar juegos en el suelo y enriquecer así la oferta lúdica.
- Ambos centros presentan prohibiciones de actividades en los patios: los juegos de lucha y las peleas. Estos están prohibidos y son castigados.

Es por todas estas características, que el cambio que se propone se basa en tres premisas/estrategias (FIG1):

- En primer lugar, introducir gran variedad de juegos y actividades con el fin de ampliar las posibilidades de diversión y aprendizaje.
- En segundo lugar, crear espacios de descanso.
- En tercer lugar, fomentar el contacto con la naturaleza.

En segundo lugar, las entrevistas realizadas (Anexo 3) han sido un elemento clave, puesto que enriquecieron la investigación. Se ha podido observar mediante las entrevistas realizadas a las maestras de dos centros educativos diferentes, que ambas coinciden con la falta de formación sobre la coeducación en los patios. Además, el gran problema que perdura es la falta de recursos personales y materiales, lo cual imposibilita la implementación de la coeducación en todos sus ámbitos. Esto, tristemente nos hace ver que el cambio hacia un patio mejorado todavía se encuentra lejos, fuera del alcance de muchos. Es por este motivo que resulta de gran relevancia la formación continua y el reciclaje pedagógico, ya que este aspecto es la base fundamental para el cambio. Debemos abogar por una formación más justa por parte del profesorado, haciendo fuerza en los centros mediante argumentaciones para

conseguir que doten de recursos y se centren en aspectos más prioritarios. Así mismo, también se ha podido detectar que las maestras enfatizan mucho en la necesidad de adaptarse a diferentes contextos, así como a las necesidades observables, lo cual da una visión esperanzadora del futuro.

Finalmente, en cuanto a la actividad del alumnado, la gran mayoría de dibujos (Anexo 4) plasman el deseo y la necesidad del contacto con la naturaleza, cambiando el hormigón por el césped. Esto no sólo ofrece un mayor contacto con la naturaleza, se sabe y se ha comprobado que implica numerosos beneficios para su salud y bienestar, y en consecuencia para su aprendizaje. El contacto con la tierra hace que nuestro cerebro segregue serotonina, lo cual relaja la mente y la predispone para el aprendizaje. La naturaleza nos ofrece gran variedad de posibilidades y opciones de aprender sobre plantas y flores, descubriendo la tipología del entorno, los insectos que habitan en él de manera natural, sus colores y texturas.

5.- A MODO DE CONCLUSIÓN. RECOMENDACIONES SOBRE PATIOS COEDUCATIVOS

Una vez realizada esta investigación, y después de un minucioso y exhaustivo análisis de los resultados, hemos llegado a diversas conclusiones sobre las necesidades de mejora en los patios de nuestros centros educativos. A continuación, comentaremos algunas de las ideas.

En primer lugar, consideramos de gran relevancia dotar los patios de espacios verdes, integrando áreas verdes y naturales que inviten a la exploración y a la conexión con la naturaleza, proporcionando así un ambiente relajante y estimulante para todos los niños y niñas. Además, contar con una zona de arenero puede favorecer en gran medida el fomento de la exploración y la manipulación mediante el uso de diversos materiales, permitiendo así descubrir nuevos aprendizajes. Todo esto sin olvidar lo enriquecedor que resulta contar con un huerto escolar que permita a los alumnos y alumnas participar en el cultivo de frutas y verduras, enseñando la importancia de una alimentación saludable, así como de dónde provienen los alimentos, y en consecuencia, favoreciendo la responsabilidad y el cuidado de las plantas y del medioambiente.

La existencia de un espacio privado nos permite también crear una zona más íntima a la cual puedan acudir los alumnos/as cuando necesiten aislarse y tomar un poco de tiempo personal. Es una buena forma de aprender que la soledad y estar consigo mismo son cosas positivas. Por otro lado, consideramos indispensable el acceso a un espacio de libros o a una pequeña biblioteca en el patio. Y es que acercarlos al mundo de la lectura es crucial, ya que

desde muy pequeños ayudamos a que esta acción se convierta en un hábito y algo divertido con lo que poder disfrutar. Proporcionar este tipo de materiales en lugares agradables y como una opción, en lugar de una imposición, cambiará la visión aburrida y negativa de estos niños y niñas a su gusto por el uso de los libros.

Otra muy buena opción para nuestros patios pueden ser las mesas picnic, sabemos que el espacio exterior necesita fomentar las relaciones sociales, y este elemento ayudará sin duda a crear acercamientos y relaciones con diferentes grupos de personas durante el almuerzo, las lecturas o simplemente, el descanso. No nos podemos olvidar tampoco de las estructuras de madera, generando un espacio donde se combinen diferentes habilidades motrices como realizar equilibrios, subir, bajar, escalar..., así como los juegos tan tradicionales como son los pintados en el suelo. Además, materiales como baúles, cajas o bolsas permiten dar rienda suelta a la imaginación con el juego simbólico y otras muchas habilidades. Por último, consideramos necesario proporcionar espacios flexibles con áreas que puedan ser utilizadas para múltiples actividades, desde deportes hasta teatro al aire libre entre otras.

Los patios ofrecen todo un mundo de posibilidades, nuestros alumnos y alumnas se caracterizan por su arrolladora imaginación y creatividad. Son capaces de ver un castillo en una portería de fútbol, una cocina en una fuente, un árbol en una cancha de baloncesto, comida imaginaria o sopas en arena... Pero vamos a intentar hacerlo un poco más fácil.

“Nada enciende más la mente de un niño como jugar.”

Dr. Stuart Brown

6.REFERENCIAS

AFOE Formación. www.afoe.org

BOE.es. Retrieved May 28, 2024, from <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-31312>

Cañal del León, P. (coord..). (2002). *La innovación educativa*. Madrid: Akal.

Carbonell Sebarroja, J. (2006). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.

Castellví, A. G., Ruiz, V. G., & Port, A. C. (2016). La transformación de los patios escolares: una propuesta desde la coeducación. *Aula de innovación educativa*, 255, 67-72.

Chaves, A. L (2013). Una mirada a los recreos escolares: El sentir y pensar de los niños y niñas.

- Revista Electrónica Educare*, vol 17, 1, 67- 87.
- Decreto 100/2022, de 29 de julio, del Consell, por el cual se establece la ordenación y el currículo de Educación Infantil. Diario oficial de la Comunitat Valenciana, 9402, de 10 de agosto de 2022.
- https://dogv.gva.es/datos/2022/08/10/pdf/2022_7571.pdf
- Euceda, T. (2007). El juego desde el punto de vista didáctico a nivel de educación prebásica. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/307151989/el-juego-desde-el-punto-de-vista-didactico-a-nivel-de-educacion-prebasica-pdf>
- Federación de enseñanza de CC.OO. de Andalucía. (2010). Algo más que un patio de recreo en infantil. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 9.
- Fernández, O. & Rodríguez, C. (2018). *Programas de patio, una experiencia inclusiva: Patios dinámicos, círculo de amigos y patrullas de patios*. Gran Bretaña: Editorial de Amazon.
- Freire, H. (2011). *Educación en verde: ideas para acercar a niños y niñas a la naturaleza*. Barcelona: Graó
- Gras-Pino, P., & Paredes-Giménez, J. (2015). El recreo ¿sólo para jugar? *Emasf*, 6(36), 18-27. *Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989*. (n.d.).
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Coedición entre Octaedro y la Asociación de Maestros de Rosa Sensat.
- Subirats, M: «Si tuviéramos que retirar todos los cuentos sexistas, no quedaría ni uno». (2019, 27 agosto). *Ethic*. <https://ethic.es/entrevistas/marina-subirats/>
- Marín, I. (dir.). (2010). *Els patis de les escoles: espais d'oportunitats educatives IPA Espanya, Associació Internacional pel Dret dels Infants a Jugar*. Barcelona: IPA Espanya, Associació Internacional pel Dret dels Infants a Jugar.
- Subirats, M. (2017). *Coeducación, apuesta por la libertad* (M. León Urrutia, Trans.). Editorial Octaedro, S.L.
- Subirats, M. (2021). *Educación a las mujeres: la construcción de la mirada coeducativa*. Ediciones Universidad de Valladolid.
- Subirats, M. (2013). *Forjar un hombre, moldear una mujer*. Aresta.

ANEXOS

A1. Modelo de entrevista.

Datos del entrevistado/a:

Nombre:

Años de experiencia:

Sección 1: Concepto de Educación.

- ¿Cómo definiría usted el concepto de educación?
 - ¿Qué elementos considera esenciales en la educación integral?
 - ¿Qué valores cree fundamentales inculcar en los infantes durante la etapa de Educación Infantil?
 - ¿Cómo los incorpora en su práctica diaria?
-

Sección 2: Concepto de Coeducación.

- ¿Está familiarizado/a con el concepto de coeducación?
 - Si es así, ¿cómo lo definiría?
 - ¿Cree importante trabajar la coeducación en las aulas de EI? ¿Por qué?
 - ¿Qué beneficios observa en la práctica de la coeducación?
-

Sección 3: Implicación en el Momento del Patio.

- ¿Se llevan a cabo actividades durante el momento del patio?
 - Si es así, ¿qué tipo de actividades?
 - ¿Considera que el patio es un espacio educativo importante?
 - ¿Por qué? Razona tu respuesta.
 - ¿Cómo se asegura de que en el patio se fomente la coeducación y la inclusión?
 - ¿Participa de forma activa en el cumplimiento de esta o delega la responsabilidad?
-

Sección 4: Formación en Coeducación.

- ¿Ha recibido formación específica en coeducación o en la gestión de espacios educativos inclusivos?
 - Si es así, ¿qué tipo de formación?
 - ¿La aplica en su práctica?
 - ¿Considera que hay suficiente formación y recursos disponibles para los maestros/as sobre estos temas?
 - ¿Qué tipo de formación cree que sería útil para mejorar la práctica educativa en estos aspectos?
-

Conclusión:

- ¿Qué cambios o mejoras te gustaría ver en tu centro educativo para promover una mejor coeducación en tu patio?
- ¿Cómo cree que estos cambios beneficiarían a los estudiantes?
- ¿Hay alguna cosa más que te gustaría añadir sobre este tema?

Agradecimientos:

Agradezco tu tiempo y las valiosas contribuciones a esta entrevista. Sus aportaciones y respuestas serán **anónimas** y fundamentales para entender y mejorar las prácticas educativas en relación con la coeducación, concretamente en el ámbito de los patios en los centros escolares.

Finalmente, recalcar que este modelo de entrevista ha sido diseñado para obtener una visión del conocimiento y la práctica de los profesores/as, ya que, si queremos un cambio, necesitamos ser conscientes de que existe una base por la que podemos empezar a trabajar.

A2. Imágenes recreadas de los patios.

Centre 1

Imatge 1



Il.lustració 1



Imatge 2



Il.lustració 2



Imatge 3



Il.lustració 3



Centre 2

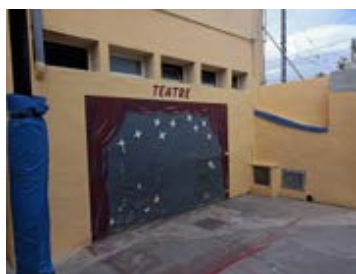
Imatge 1



Il.lustració 1



Imatge 2



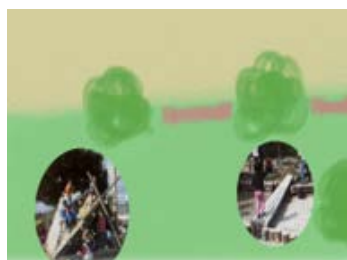
Il.lustració 2



Imatge 3



Il.lustració 3



A3. Entrevistas a profesores/as.

Entrevista maestra 1:

Años de experiencia: 34 años

Secció 1: Concepte d'Educació

- Com definiria vostè el concepte d'educació? Quins elements considera essencials en una educació integral? L'educació és el resultat de pensar, consensuar i construir. El nostre objectiu, potenciar totes les possibilitats del xiquet/a de manera creativa i desenvolupant autoestima i motivació.
- Quins valors creu que són fonamentals inculcar en els infants durant l'etapa d'Educació Infantil? Valors en referència a capacitat-competència-cor (mitjançant intel·ligència emocional).

Secció 2: Concepte Coeducació

- Està familiaritzat amb el concepte de coeducació? Si és així, com ho definiria? La coeducació es basa en la igualtat de drets i oportunitats per a tots els xiquets /etes per aconseguir educació.
- Creu que és important treballar la coeducació a les aules d'EI? Per què? Quins beneficis observa en la pràctica de la coeducació? En infantil, no solament s'inicien així. Per pròpia percepció són coeducatius, no tenen "barreres" socials (almenys no haurien de tindre-les i si les tenen és per imitació adulta). La coeducació els ajuda en participació, cooperació i empatia.

Secció 3: Implicació en el Moment del Pati

- Es duen a terme activitats durant el moment del pati? Si és així, quin tipus d'activitats? Teníem la zona de pati d'infantil delimitada en "racons" (rodes, bovina cuina, bovines cotxes, biblio pati, racó esmorzar, pissarres, i lliure). Després, d'un robatori, hem vist reduïdes totes aquestes zones.
- Considera que el pati és un espai educatiu important? Per què? Raona la teua resposta. Sí. Al canviar d'ubicació a l'aire lliure, els xiquets/etes creuen no estar tan observats i a més a més, actuen amb altres de diferents nivells.
- Com s'assegura que al pati es fomenta la coeducació i la inclusió? Participa activament en el compliment d'aquest o delega esta responsabilitat? Especialment, a l'inici de curs s'observa "el joc" i agrupaments dels xiquets/etes per poder redirigir-los en situacions no adequades. S'intenten unificar uns hàbits i normes des de l'equip d'infantil.

Secció 4: Formació en Coeducació

- Ha rebut formació específica en coeducació o en la gestió d'espais educatius inclusius? Si és així, quin tipus de formació? L'ha aplicada en la seua pràctica? El claustre hem rebut formació anual, "Patis vius" (mitjançant programa formació centres) i també en l'àmbit individual (jornades "Repensar y transformar espacios educativos"). En este curs, ja no tenim projecte com a tal, però portarem endavant la pràctica del mateix: pati per zones, material/jocs segons les diferents ubicacions (caixes numerades), temporalització zones-material-nivell. A més a més, enguany tenim pensat tornar a fer el projecte i la participació en la dinàmica pel foment lector per gaudir de la biblio-pati.
- Considera que hi ha suficient formació i recursos disponibles per als mestres sobre estos temes? Quin tipus de formació creu que seria útil per a millorar la pràctica educativa en estos aspectes? Cursos formatius hi ha, alguns d'ells repetitius. El que no està en proporció són els recursos, especialment l'humà. El MESTRE/MESTRA, és part necessària en l'educació. La formació no és rebre molts cursos o informació és voler reflexionar i posar en pràctica tot allò que facilite una millora. Aleshores, la formació serà innovació.

Conclusió:

- Quins canvis o millores li agradaria veure en el seu centre educatiu per a promoure millor la coeducació al seu pati? Com creu que estos canvis beneficiarien als estudiants? Una plantilla, per número, més acord en la ràtio i la metodologia del Centre. Més estable, per poder dur endavant la línia del Centre. On “la burocràcia” no repercutisca negativament en la pràctica docent.
- Hi ha alguna cosa més que li agradaria afegir sobre este tema? Vist, ja quasi des de fora, no podem deixar que l’escola es quede sols en paper o percentatges. L’escola és una il·lusió constant. Aquesta premissa la considere molt important per a un mestre/a.

Entrevista maestra 2:

Años de experiencia: 16 años

Secció 1: Concepte d'Educació

- Com definiria vostè el concepte d'educació? Quins elements considera essencials en una educació integral? Per a mi l’educació és la base per a qualsevol aprenentatge. Sempre partint de les necessitats individuals dels alumnes. També pense que no sols s’educa a l’escola, els valors que els alumnes porten adquirits de casa juguen un paper fonamental.
- Quins valors creu que són fonamentals inculcar en els infants durant l'etapa d'Educació Infantil? Com els incorpora en la seua pràctica diària? Crec que hem de partir del respecte i de que tots/es som iguals. Cal respectar i ajudar-se els uns als altres. No fer diferències afavorint la inclusió.

Secció 2: Concepte Coeducació

- Està familiaritzat amb el concepte de coeducació? Si és així, com ho definiria? La coeducació és per a mi que els alumnes entenguen que tant xics com xiques són igual a l’hora d’aprendre i realitzar les taques del dia a dia.
- Creu que és important treballar la coeducació a les aules d'EI? Per què? Quins beneficis observa en la pràctica de la coeducació? És important perquè així es fomenten valors com la tolerància, igualtat i respecte entre les persones independentment de l’edat.

Secció 3: Implicació en el Moment del Pati

- Es duen a terme activitats durant el moment del pati? Si és així, quin tipus d'activitats? A l’hora del pati tenim diferents zones en les quals els alumnes poden jugar com pissarretes i el racó del teatre.
- Considera que el pati és un espai educatiu important? Per què? Raona la teua resposta. L’hora del pati per a mi és important perquè és una altra forma necessària perquè els xiquets i xiquetes es relacionen entre ells.
- Com s'assegura que al pati es fomenta la coeducació i la inclusió? Participa activament en el compliment d’aquest o delega esta responsabilitat? Els mestres que estan al pati observen als alumnes per tal que aquest moment siga un moment lúdic, d’aprenentatge i convivència.

Secció 4: Formació en Coeducació

- Ha rebut formació específica en coeducació o en la gestió d'espais educatius inclusius? Si és així, quin tipus de formació? L'ha aplicada en la seua pràctica? No de manera significativa ni professional. He llegit alguns articles pel meu compte.
- Considera que hi ha suficient formació i recursos disponibles per als mestres sobre estos temes? Quin tipus de formació creu que seria útil per a millorar la pràctica educativa en estos aspectes? Actualment, si hi ha molta formació referida a açò per la importància que té que els xiquets sàpien conviure de forma pacífica.

Conclusió:

- Quins canvis o millores li agradaria veure en el seu centre educatiu per a promoure millor la coeducació al seu pati? Com creu que estos canvis beneficiarien als estudiants? A les escoles públiques cal que per part de conselleria es destinen més recursos econòmics per tal de poder fer millores per afavorir als centres. Hi ha moltes coses que es podrien fer, però no es disposa dels recursos necessaris.
- Hi ha alguna cosa més que li agradaria afegir sobre este tema? No

A4- Representaciones del alumnado



Lo recordaba la más vieja del lugar: Un proyecto de fomento de la lectura, la recuperación de la memoria oral y la transmisión cultural intergeneracional

The oldest woman in the place remembered it: a project to promote reading, the recovery of oral memory and intergenerational cultural transmission

LAURA LINARES ABADÍA

IES Pirineos, Jaca, Huesca

linaresabadia@iespirineos.es

ORCID ID: 0009-0007-8126-310X

Resumen: En el texto presentaremos el proyecto *Lo recordaba la más vieja del lugar* promovido por la Asociación *Clásicas y Modernas. Asociación para la igualdad de mujeres y hombres en la Cultura* y subvencionado por al Ministerio de Cultura en el marco de la Promoción de la lectura en 2024. Comenzaremos con una breve introducción en la que explicaremos los ejes que articulan el proyecto, siendo estos el fomento de la lectura, la escritura de textos, la recuperación de la memoria oral y la trasmisión cultural intergeneracional, así como sus principales señas de identidad, de las que destacamos que es un proyecto intergeneracional, dirigido a mujeres de todas las edades, pero fundamentalmente de edades avanzadas, y que viven en poblaciones rurales. Tras esta presentación, explicaremos los lugares en los que se ha realizado esta Primera Edición siendo estos Banaguás (Huesca, Aragón), El Poble Nou de Benitatxel (Alicante, Comunidad Valenciana) y Verín (Ourense, Galicia). Continuaremos exponiendo el marco teórico en el que se fundamentan las actividades propuestas, seguiremos con los objetivos, después con la metodología y realizaremos la descripción más detallada de las sesiones y actividades realizadas. Acabaremos presentando las conclusiones alcanzadas, la proyección del proyecto en el futuro y los agradecimientos. Señalar también que el texto se acompaña de imágenes en las que se muestra la participación y el desarrollo del proyecto.

Palabras clave: mujeres, mundo rural, promoción de la lectura, recuperación de la memoria oral, escritura de textos.

Abstract: In this text we will present the project *The oldest woman in the place remembered it*, promoted by *Clásicas y Modernas. Association for Equality of Women and Men in Culture*, and subsidised by the Ministry of Culture within the framework of the Promotion of Reading in 2024. We will begin with a brief introduction in which we will explain the axes that articulate the project, these being the promotion of reading, the writing of texts, the recovery of oral memory and intergenerational cultural transmission, as well as its main signs of identity, of which we highlight that it is an intergenerational project, aimed at women of all ages, but fundamentally of advanced ages, and who live in rural populations. After this presentation, we will explain the places where this First Edition has taken place, namely Banaguás (Huesca, Aragón), El Poble Nou de Benitatxel (Alicante, Valencia) and Verín (Ourense, Galicia). We will continue by setting out the theoretical framework on which the proposed activities are based, followed by the objectives, then the methodology and a more detailed description of the sessions and activities carried out. We will end by presenting the conclusions reached, the projection of the project in the future and the acknowledgements. It should also be noted that the text is accompanied by images showing the participation and development of the project.

Keywords: women, rural world, reading promotion, recovery of oral memory, text writing.

1. INTRODUCCIÓN

El proyecto *Lo recordaba la más vieja del lugar* es una idea original de la filósofa española Rosa María Rodríguez Magda, promovido por la Asociación *Clásicas y Modernas. Asociación para la igualdad de mujeres y hombres en la Cultura*¹, y subvencionado por el Ministerio de Cultura en el marco de la Promoción de la lectura y las letras españolas en 2024.

¹ Clásicas y Modernas, junto a MAV, CIMA, MM Y MIM e3s una de las cinco asociaciones estatales vocales que forman parte del Observatorio de Igualdad de Ministerio de Cultura. Su número de registro es 592970, con fecha de alta 3/07/2009. El pasado 19 de noviembre conmemoró sus quince años de constitución en la sede del Instituto de las Mujeres en Madrid.

El proyecto que presentamos se ha articulado en torno a tres ejes principales: la promoción de la lectura, la recuperación de la memoria oral y el patrimonio cultural, antropológico y lingüístico local de las mujeres, así como la transmisión y el diálogo intergeneracional.

Algunas de las principales señas de identidad del proyecto son: primero, que el contexto en el que se ha desarrollado ha sido el mundo rural; segundo, que ha sido dirigido a mujeres de todas las edades, pero en especial a mujeres de edad más avanzada; y tercero, que las sesiones se han impartido en la lengua propia de cada localidad, siendo estas el aragonés, el valenciano y el gallego.

Esta ha sido la primera vez en la que se ha realizado este proyecto, por lo que hablamos de su primera edición, llevándose a cabo en tres núcleos rurales de diferentes comunidades autónomas entre agosto y octubre de 2024: Banaguás (Huesca, Aragón), El Poble Nou de Benitatxel (Alicante, Comunidad Valenciana) y Verín (Ourense, Galicia).

Fig. 1. Cartel Promocional del proyecto²



² Se muestra el cartel en castellano con el que se ha hecho la promoción en Aragón. La cartelería de los otros núcleos rurales en los que se han impartido los talleres está en Valenciano y Gallego. Los carteles han sido diseñados por Cinthia Bodenhorst.

Fig. 2. Participantes en la Biblioteca Pública Municipal de Verín



2. MARCO TEÓRICO

Uno de los aspectos centrales del proyecto es fomentar la lectura. En este sentido, no vamos comenzar enumerando las múltiples aportaciones que nos ofrece leer, sino que en su lugar queremos poner de relieve algunos de los elementos fundamentales sobre los que se ha diseñado y realizado este proyecto en relación a la lectura. Estos elementos que mencionamos han sido expuestos de forma magistral por Irene Vallejo en su *Manifiesto por la lectura*. Tal como señala esta escritora,

A veces encontramos en una página, prodigiosamente transparentes, ideas y sentimientos que en nosotros eran confusos, y así el oficio de vivir nos resulta menos caótico. En lo leído está el vocabulario de nuestras propias vidas. Todos somos a nuestra manera narradores y necesitamos las palabras apropiadas para contar y contarnos cada día, para convencer y encantar a quienes nos escuchan. (Vallejo, 2024, p. 28).

De acuerdo con este fragmento, la lectura nos permite, primero, reconocernos en las palabras que leemos, y por ende, leer se presenta como un camino hacia el autoconocimiento y comprensión de sí, del mundo y de los otros; segundo, nos ayuda a encontrar las palabras adecuadas con las que expresar nuestras ideas, sentimientos y experiencias personales; tercero, motiva a escribir nuestro propio relato, lo que nos

brinda la oportunidad de ser conscientes de que aquello que nos ocurre tiene interés y puede ser narrado, vinculando así vida, narración y literatura.

Estas posibilidades que nos ofrece la lectura –reconocernos, encontrar las palabras adecuadas y narrar la existencia–, han sido el punto de partida de nuestro proyecto, el cual se ha dirigido a mujeres de todas las edades, pero especialmente a aquellas de edades más avanzadas, que viven en la España rural.

Este es otro de los elementos clave de nuestro marco teórico, el que el proyecto esté dirigido a mujeres. Esto es así porque hemos querido que sean ellas el sujeto de la narración de sí mismas, que sean sus voces las encargadas de tejer el testimonio y la memoria oral de las mujeres que han vivido y viven hoy en los núcleos rurales. Por ello, como hemos señalado anteriormente, aunque los talleres se han abierto a la participación de mujeres de todas las edades, nuestro mayor interés fue hacer protagonistas a las mujeres de edades más avanzadas porque, tal y como reza el título del proyecto *Lo recordaba la más vieja del lugar*, las mujeres más mayores son portadoras de saberes, vivencias, costumbres, personalidades y recuerdos del pasado que sin su narración pronto se volverán irrecuperables ampliando así la gran memoria del olvido.

Por tanto, hemos querido que sus relatos no se pierdan y que sean ellas las narradoras de una historia de la que son las protagonistas, la historia de las mujeres de los núcleos rurales. Esta decisión hunde sus raíces en una serie de cuestiones que María Sánchez pone al descubierto en su obra *Tierra de mujeres. Una mirada íntima y familiar al mundo rural*,

[...] ¿quiénes son los que cuentan las historias de las mujeres? ¿Quién se preocupa de rescatar a nuestras abuelas y madres de ese mundo al que las confinaron, de esa habitación callada, en miniatura, reduciéndolas sólo a compañeras, esposas ejemplares y buenas madres? ¿Por qué hemos normalizado que ellas fueran apartadas de nuestra narrativa y no formaran parte de la historia? ¿Quién se ha apoderado de sus espacios y su voz? ¿Quién escribe realmente sobre ellas? ¿Por qué no son ellas las que escriben sobre nuestro medio rural? (Sánchez, 2019, p.35).

Todo lo que acabamos de señalar nos lleva a otro punto fundamental, los criterios de selección de los textos propuestos para la lectura. Estos fueron los siguientes: primero,

que los fragmentos seleccionados perteneciesen a obras escritas por mujeres; segundo, que hablasen de mujeres, de su vida cotidiana, de sus experiencias, trabajos, saberes, y reflexiones; tercero, que reflejasen en la medida de lo posible el entorno rural o de la localidad en la que iban a ser leídos; por último, que los textos se alinearan con la lengua propia de cada localidad a fin de preservar su identidad y patrimonio lingüístico y cultural.

Acorde a estos criterios, un ejemplo de texto, el cual fue seleccionado, lo encontramos en *Los años* de Annie Ernaux:

Todo lo que había en las casas se había comprado antes de la guerra. Las cazuelas estaban ennegrecidas, las palanganas desconchadas, las tinajas agujereadas, restañadas con parches. Los abrigos estaban remendados, los cuellos de las camisas vueltos, la ropa del domingo convertida en la de diario. Que no dejáramos de crecer era algo que desesperaba a las madres, que no tenían más remedio que añadir una cinta de tela al bajo del vestido, comprar zapatos de un número más, y siempre demasiado pequeños un año después. Se aprovechaba todo el plumier era la caja de pinturas *Lefranc*, y la de galletas *Petit-Beurre LU*. No se tiraba nada. (Ernaux, 2008, pp.48-49).

Otro aspecto relevante de nuestro marco teórico ha sido dar a conocer los géneros literarios más empleados en las creaciones femeninas, pues estos difieren de los géneros más cultivados por los varones. Por ilustrar lo que señalamos, Rosa María Rodríguez Magda y Pilar Pastor Eixarch (socias de la *Asociación de Clásicas y Modernas*) publicaron en 2019 un informe en el que documentaron la desigual presencia de las mujeres en un género como el ensayo. La investigación fue publicada y editada por *Clásicas y Modernas*³ llegando a conclusiones como que, entre el 1 de enero de 2017 y el 31 de diciembre de 2018, el porcentaje de autoría masculina en ensayo en España fue de un 80% frente a un 20% de mujeres.

A este respecto, Cristina Guirao en su obra *Transgresoras. Una historia cultural de las mujeres*, afirma que el ensayo ha sido una modalidad de escritura que históricamente se ha vinculado a los hombres. Sin embargo, tal como sostiene la autora, las mujeres

³ Asociación Clásicas y Modernas para la Igualdad de Mujeres y Hombres en la Cultura (2019). *¿Dónde están las mujeres en el ensayo?* <https://clasicasymodernas.org/donde-estan-las-mujeres-en-el-ensayo/>

también expresaron sus opiniones, pensamientos e ideas, pero para darnos cuenta de ello es necesario rastrear en los formatos literarios y ampliar el canon formal de lo que hemos considerado tradicionalmente como ensayo porque las mujeres también escribieron sus pensamientos, sólo que lo hicieron en otros formatos y otros géneros:

si analizamos de cerca las producciones de las mujeres, observamos que los géneros literarios elegidos por la mayoría de ellas para construir conocimiento y analizar de forma crítica la época que les tocó vivir no fueron ni el ensayo ni los tratados filosóficos, sino formas literarias más intimistas: las cartas, los diarios, las memorias y las confesiones, es decir, los espacios literarios que les permitían construir un yo narrativo desde el que articular su pensamiento crítico. (Guirao Mirón, 2024, p. 52).

También la autobiografía, la biografías o la narrativa han conformado el universo literario de las mujeres. Estos géneros y su relación con la escritura femenina fueron explicados en la primera sesión y fueron otro criterio a seguir en la selección de los textos.

Por poner algún ejemplo más de los textos seleccionados y posteriormente leídos, además de *Los años* de Annie Ernaux, en nuestro dossier se encontraba el poema “Mi abuela es un Hada”, de la obra *Versos fritos* de Gloria Fuertes, *Tierra de Mujeres. Una mirada íntima y familiar al mundo rural* de la también citada María Sánchez, *Materia de Bretanya* de Carmelina Sánchez-Cutillas, *Salón de Té* de Lupe Gómez, *Os mortos que amei* de Iria Collazo y *O incendio* de Sara Vila, entre otros.

Otro fundamento sobre el que se sostiene el proyecto es la narración y recuperación de la memoria oral, dado que consideramos que la oralidad tiene un gran valor, pues esta es anterior a la palabra escrita, siendo la esencia y condición de existencia de las lenguas. Conversar nos permite nombrar el mundo, relacionarnos con él y con el resto de personas, construyendo, entre otras cosas, nuestras identidades culturales. Atendiendo a esta cuestión, el relato oral y el diálogo han sido en nuestro proyecto la fuente en la que se inspiran los textos escritos.

Otra cuestión elemental ha sido preservar el testimonio de las mujeres rurales por medio de la palabra escrita, palabra que no está dirigida únicamente a recuperar recuerdos y vivencias a fin de realizar un trabajo etnográfico, sino que además, y de forma central, trata de concienciar a las mujeres de que sus historias, experiencias

cotidianas, saberes y reflexiones, entre otras, han sido y son reflejadas en la literatura (tal como leyeron en los textos propuestos) y, por ende, que sus narraciones, lejos de ser banales o irrelevantes, son parte del universo literario. Por tanto, el proyecto que presentamos no es meramente un estudio etnográfico, sino un proyecto literario.

Para terminar con el marco teórico, mencionar que hemos considerado necesario el diálogo entre diferentes generaciones a fin de comprender, preservar y transmitir nuestra herencia cultural, por ello, hemos trabajado bajo un paraguas intergeneracional.

3. OBJETIVOS DEL PROYECTO

Los objetivos principales del proyecto han sido:

- a) Motivar y promover la lectura y la escritura.
- b) Recuperar de la memoria oral de las mujeres de los núcleos rurales, para incluirlas no sólo en la historia, sino también en la literatura.
- c) Dar voz a las mujeres de edades más avanzadas y dar importancia a sus vivencias y relatos a fin de que comprendan que su palabra tiene gran valor.
- d) Conocer las tradiciones y saberes transmitidos por las mujeres fomentado el empoderamiento cultural de estas en el ámbito rural.
- e) Generar referencias bibliográficas de obras escritas por mujeres, en relación a mujeres, y que hagan referencia, en la medida de lo posible, a cada localidad.
- f) Transmitir la memoria recuperada a las nuevas generaciones publicando el material producido en el proyecto.
- g) Estimular la lectura e investigación sobre la historia de su pueblo, escritoras locales o simplemente a la lectura de literatura cercana a su experiencia rural y vital.
- h) Percibir las diferencias narrativas en la tradición cultural entre hombres y mujeres, y entre las diferentes localidades participantes.
- i) Dar relevancia al testimonio oral como parte fundamental de nuestro patrimonio cultural.

4. METODOLOGÍA

Para desarrollar este proyecto se ha seguido una metodología activa, es decir, que la participación y el diálogo han sido la forma de vehicular las sesiones de trabajo.

Como señalamos en el marco teórico, se hizo un trabajo previo de selección de textos, con el que además se creó una nutrida bibliografía básica. Todo ello se plasmó en

dosieres que se entregaron en la primera sesión a las participantes. Tanto la selección de textos como los dosieres fueron realizados por las coordinadoras y dinamizadoras del proyecto que han sido: Marina Gilabert y Josefa Gilabert en el Poble Nou de Benitarxel, Mariana Carballal, coordinadora de los talleres en Galicia y la escritora Inma López Silva que se encargó de la dinamización, y Laura Linares Abadía que coordinó y dinamizó la actividad en Banaguás.

5. FASES DEL PROYECTO: DESCRIPCIÓN

Como acabamos de señalar el proyecto se realizó en tres fases heterogéneas en las que se ha contado con una alta participación.

En la primera fase se explicaron los géneros literarios más propios de la escritura femenina y se leyeron los textos recogidos en el dosier. Tal como esperábamos, las mujeres participantes se reconocieron en esos fragmentos y con ello se activó su memoria. Acabamos esta sesión dialogando sobre lo visto en los textos y compartiendo sus recuerdos.

Fig. 3. Lectura de textos en la Plaza del Centro Social de Banaguás.



Fig. 4. Ho recordava la més vella del Poble. Lectura de textos en El Poble Nou de Benitatxel.



En la segunda fase, a partir de los recuerdos y el diálogo con el que terminó la primera sesión, las mujeres escribieron sus memorias, sus recuerdos, aquello que vieron que hacía, que contaba, que cantaba o en lo que trabajaba *la más vieja del lugar*. De esta escritura salieron canciones, refranes, trabalenguas, oraciones, juegos infantiles, cuentos, personalidades femeninas olvidadas, recuerdos de la escuela, improntas de olores y sabores, las tormentas, el luto, las bodas y las fiestas, los trabajos y cuidados en las casas como remendar, zurcir, hilar, traer el agua, cocinar, hacer el pan o la matanza, pero también los de fuera de casa como trabajar en la cosecha, plantar y cuidar el huerto, lavar en el río, hacer *L' Escaldá* de la pasa o la industria de la *Pleita*, entre otros.

En el Poble Nou de Benitatxel participaron en esta sesión de escritura hombres y mujeres; en Banaguás y Verín las participantes fueron exclusivamente mujeres.

Figs. 5 y 6. Sesión de escritura en la Biblioteca Municipal del Poble Nou de Benitatxel.



En la tercera sesión, se terminaron de escribir y presentar los textos escritos por los y las participantes. En esta sesión, tanto en Banaguás como en El Poble Nou de Benitatxel participaron mujeres y hombres, mientras que en Verín lo hicieron sólo mujeres. Los y las participantes eran de todas las edades, logrando que la sesión continuase siendo intergeneracional. Se leyeron los textos escritos por ellas, se hicieron apuntes, se dialogó

sobre los mismos y seguimos recordando *lo que recordaba y contaba la más vieja del lugar.*

Fig. 7. Lectura de textos en la Biblioteca Municipal de Verín.



Fig. 8. Ejemplo de texto escrito en el marco del proyecto en Verín.

O sentido do olfato

Quando mui vos recordos do percorrido da miña infancia. Non é fácil escoller alquís porque foron moitos

Os xogos eran comunitarios, as merendas compartidas, as escasas golosinas ou lambetadas compartidísimas.

Na actualidade, como símbolo de máis ou menos senectude, recordamos aqueles tempos con moita lección.

Centrámonos nun do sentidos, o olfato

Gustábase e siqueme gustando, os días, que, despois de unha soqueira, viña a choive, o cheiro que desprende a terra cós primeiras gotas de auga, era i é agradabilísimo.

A mesma sensación em cando se contaba a herba (rala). Facíanse aparciñar os sacantes de natureza

Outro perfume estupendo era a planta de venda, que íamos buscar e metíanse nos armarios para perfumar as roupas de cama.

Non me podo esquecer do cheiro que había na casa dos meus avós, o día de festa.

As datas anteriores que cocían o pan, que arcentaba. O mesmo cando facían as lambetadas e riquísimos postres.

Quero reflexar tamen, o lectura do libro preferido sentada a sombra dun castiñeiro no medio do saito. Reflexaba ou sentía silencio, tranquilidade calma, dentro dun mundo barullento

J. P. P. P. P.

Verín - 4-10-2024

6. CONCLUSIONES

Ha sido realmente interesante y emotivo promover y realizar este proyecto, por un lado, por la buena acogida que ha tenido en las participantes y el impacto positivo que ha tenido en ellas, y por otro lado, porque se han logrado los objetivos, dado que se ha fomentado la lectura, se ha escrito la memoria oral de las mujeres de estos núcleos rurales en los que hemos hecho la actividad, se ha motivado el diálogo y la transmisión intergeneracional y se ha conseguido que esas narraciones y recuerdos que hasta ahora había sido orales puedan conocerse y preservarse gracias al texto escrito. A este respecto, el proyecto ha contribuido también a la recuperación de las tradiciones culturales y sobre todo a la concienciación de que lo que las mujeres han vivido y saben puede narrarse y ser parte de la literatura.

Sobre el proyecto puede encontrarse más información y difusión en la página web de la Asociación *Clásicas y Modernas para la Igualdad de hombres y mujeres en la cultura*.

7. PROYECCIÓN DEL PROYECTO

Tenemos prevista que en cada localidad en la que se ha realizado el taller se muestren y se compartan los resultados obtenidos en espacios diversos como centros educativos, bibliotecas o centros culturales del territorio.

Así mismo, dentro de nuestros planes está darle continuidad a este bonito proyecto desarrollándolo en otras localidades españolas en el 2025. Para siguientes ediciones los textos producidos en esta edición podrían ser el material de lectura propuesto.

Por último, a raíz de lo escrito y dialogado en las distintas sesiones, estamos trabajando porque en un futuro próximo al menos dos obras, en edición bilingüe, vean la luz. Una de ellas, como se puede intuir, contendrá una recopilación de los textos escritos en esta primera edición de *Lo recordaba la más vieja del lugar*.

AGRADECIMIENTOS

Agradecer al Ministerio de Cultura por haber subvencionado este proyecto y haber contribuido con ello a la realización del mismo.

Gracias a la Asociación *Clásicas y Modernas* por promover y apoyar esta iniciativa, gracias a la junta directiva actual y a su presidenta Amparo Zacarés-Pamblanco. Agradecer especialmente a las compañeras del grupo de trabajo *Acción rural*, del que soy coordinadora, por su dedicación, esfuerzo y buen hacer que han tenido durante

todos estos meses. Gracias a Marina Gilabert, a Josefa Gilabert y a Mariana Carballal. No nos olvidamos de agradecerle a Rosa María Rodríguez Magda, creadora de la idea original de este proyecto.

A Inma López Silva, dinamizadora en Galicia, y a Cinthia Bodenhort, diseñadora de la cartelería, gracias.

Para terminar, nuestro mayor agradecimiento a todas las personas que han participado y han compartido sus recuerdos, vivencias y saberes con todas nosotras. Estos días junto a vosotras han sido muy enriquecedores y bellos. Muchas gracias.

8. REFERENCIAS

Asociación Clásicas y Modernas para la Igualdad de Mujeres y Hombres en la Cultura

(2019). ¿Dónde están las mujeres en el ensayo?

<https://clasicasymodernas.org/donde-estan-las-mujeres-en-el-ensayo/>

Ernaux, A. (2008). *Los años*. Zurich: Cabaret Voltaire.

Guirao Mirón, C. (2024). *Transgresoras. Una historia cultural de las mujeres*. Madrid: Catarata.

Sánchez, M. (2019). *Tierra de mujeres*. Barcelona: Seix Barral.

Vallejo, I. (2024). *Manifiesto por la lectura*. Madrid: Siruela - Biblioteca de Ensayo.

Reseña de la Tercera Escuela de Verano AIHUB: Inteligencia Artificial y Educación

LISSETTE LEMUS

Instituto de Investigación en Inteligencia Artificial (IIIA, CSIC)

lissette@iia.csic.es

ORCID ID: 0009-0004-9880-7538

“Knowledge is Power” – Sir Francis Bacon

La primera semana de Julio de 2024, concretamente del 1 al 5, se celebró por tercera vez la *Escuela de Verano AIHUB* para docentes e investigadores sobre Inteligencia Artificial y Educación. Y no será la última. Desde ya estamos planificando la cuarta a celebrarse esa misma semana de 2025 porque, como mostrará esta reseña, en la *Escuela de verano AIHUB* pasan muchas cosas y se aprende muchísimo sobre Inteligencia Artificial.

La cada vez más presencia de la Inteligencia Artificial (IA) en todos los rincones de nuestra sociedad ha traído alegrías, pero también desasosiego. Para calmar este último sentir, en 2022 la Conexión en Inteligencia Artificial del CSIC (AIHUB) decidió poner su conocimiento al servicio del profesorado en España para contribuir a su formación en Inteligencia Artificial y tejer una red de transferencia de conocimiento para llegar no solo al alumnado, sino a toda la sociedad.

La *Escuela de verano AIHUB* no es una escuela al uso, ésta es un espacio de aprendizaje, reflexión y conexión para abordar los desafíos y oportunidades de la IA en el ámbito educativo. La escuela busca, ir más allá de la capacitación técnica, para promover una comprensión profunda de cómo integrar la IA en la educación de manera ética y responsable, acordar un enfoque pedagógico que permita a los docentes aprovechar las ventajas de la IA sin perder de vista la humanidad de la enseñanza., y desarrollar canales de reflexión e investigación conjunta entre profesores e investigadores en IA.

Por todo ello, el programa de la Escuela AIHUB este verano de 2024 fue diverso y exhaustivo, y se desarrolló en varias sedes emblemáticas de Valencia, incluyendo el CaixaFòrum de Valencia y el Instituto de Física Corpuscular (IFIC) del CSIC. Durante cinco días, los asistentes participaron en conferencias, mesas redondas, talleres y sesiones de presentación de pósteres que abordaron la IA desde perspectivas técnicas, pedagógicas y filosóficas. La primera jornada comenzó con una mesa redonda sobre Políticas Educativas e IA, que abrió el debate sobre el papel de la IA en las políticas públicas y educativas actuales.

Posteriormente, se presentó la conferencia titulada *¿Es realmente inteligente la IA?*, a cargo del Prof. Ramón López de Mántaras, que planteó preguntas críticas y provocadoras para estimular la curiosidad y el debate. Y se disfrutó de la pieza de danza *Oecumene* que reflexiona sobre el lugar del individuo en el mundo, con sus sentidos expandidos mediante la tecnología.

En las jornadas siguientes, los asistentes se dividieron en dos itinerarios específicos:

-*Educando en IA*: diseñado para docentes de Primaria, Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y enseñanza artística, este itinerario proporcionó una comprensión teórica de la IA simbólica y subsimbólica, así como prácticas pedagógicas específicas para integrar la IA en el aula. Los talleres incluyeron actividades prácticas sobre redes neuronales, aprendizaje automático, robótica, pensamiento computacional y análisis de datos, todas adaptadas para docentes.

-*Retos de la IA*: este itinerario, dirigido a estudiantes de máster y doctorado y a jóvenes investigadores, abordó los aspectos técnicos más avanzados de la IA, incluyendo el *Deep Learning*, los Sistemas Multiagente, y la robótica colaborativa. Los talleres fueron una oportunidad para profundizar en temas específicos y explorar nuevas aplicaciones de la IA en distintos campos de investigación.

Además, ambos grupos, investigadores en IA y profesores, participaron en actividades conjuntas que facilitaron la interacción interdisciplinaria. Destacó una sesión de pósteres híbrida, en la que docentes e investigadores presentaron sus proyectos en IA, generando

un espacio de intercambio sobre la aplicabilidad de sus investigaciones y su valor educativo.

La Escuela de Verano reunió a una comunidad diversa de participantes que incluía a docentes de todos los niveles educativos, estudiantes de posgrado e investigadores en campos relacionados con la IA y la educación. Esta variedad de perfiles enriqueció el evento, permitiendo que docentes y académicos compartieran sus perspectivas y aprendieran unos de otros. Los participantes destacaron por su apertura a la colaboración, y en muchos casos, los docentes expresaron su interés por llevar a las aulas los conceptos aprendidos, mientras que los investigadores encontraron inspiración en los retos pedagógicos y en las preguntas formuladas por el profesorado.

A lo largo del evento, surgieron numerosas reflexiones éticas. La cuestión de la sostenibilidad de la IA, en especial su impacto medioambiental debido al alto consumo de recursos energéticos, fue recurrente. También se discutió el rol de la IA en la educación: ¿hasta qué punto debería la tecnología reemplazar o complementar al docente? Los ponentes y asistentes coincidieron en que la IA debería entenderse como una herramienta que amplifica las capacidades humanas y no como un sustituto de la interacción y el juicio humano en el aprendizaje.

Otro aspecto relevante fue la exploración del potencial de la IA para mejorar la personalización del aprendizaje, lo cual fue de gran interés para los docentes. En los talleres, se presentaron herramientas prácticas de IA generativa, análisis de datos y personalización del aprendizaje que demostraron cómo estas tecnologías pueden ayudar a adaptar los contenidos educativos a las necesidades individuales de los estudiantes.



La tercera *Escuela de Verano AIHUB* fue una experiencia formativa y transformadora para los asistentes. El equilibrio entre las sesiones teóricas y los talleres prácticos permitió a los participantes adquirir conocimientos sólidos y aplicables sobre la IA. La combinación de temas educativos y técnicos, junto con las constantes reflexiones éticas, contribuyó a una visión de la IA que va más allá de su dimensión técnica, reconociendo su impacto en la formación de ciudadanos críticos y responsables.

El evento también subrayó la importancia de la colaboración interdisciplinaria y la creación de redes entre docentes e investigadores. La sesión de pósteres y las actividades sociales fueron especialmente valiosas para fomentar el intercambio de ideas y la construcción de proyectos futuros. Los asistentes valoraron positivamente la oportunidad de compartir conocimientos y descubrir nuevas aplicaciones de la IA que pueden enriquecer tanto la investigación como la enseñanza.

Considero que la *Escuela de Verano AIHUB* es una iniciativa imprescindible para aquellos interesados en la intersección entre IA y educación. Su enfoque integral y ético proporciona una base sólida para que los docentes incorporen la IA en el aula de manera informada y consciente, y para que los investigadores comprendan el valor pedagógico y humano de sus desarrollos tecnológicos y apuesten por la investigación en IA este sector.

La escuela dejó una serie de recomendaciones para todos los actores de la cadena de valor educativa que compartimos a continuación:

Para los centros educativos:

- Partir de un diagnóstico sobre la realidad del centro y de su proyecto educativo para facilitar la integración de la enseñanza IA.
- Potenciar la investigación docente, la integración de evidencias del trabajo generado en otros centros educativos y de resultados de la investigación académica y la contribución al desarrollo de herramientas junto a la comunidad investigadora.
- Compartir en redes de apoyo para una base de conocimiento sobre el uso e impacto de la IA en la enseñanza.

Para los investigadores:

- Mejorar la transferencia y divulgación de conocimiento al sector educativo.
- Desarrollar herramientas para la enseñanza y el aprendizaje basadas en las necesidades de docentes y centros.

Para los docentes:

- Ser ejemplo de uso para los estudiantes. Justificar su uso vinculado a una finalidad de aprendizaje, velar por la privacidad de los datos del alumnado y concienciar sobre el impacto ambiental.
- Fomentar en la medida de lo posible la competencia y el conocimiento sobre la base tecnológica de la herramienta usada.

Para las administraciones:

- Trasladar con claridad el marco legal en materia de IA en educación.
- Fomentar un mayor vínculo e interés mutuo entre la comunidad investigadora y la educativa, favorecer la investigación en los centros y las redes de apoyo docente.

Para el tercer sector:

- Facilitar a centros educativos y administración el acceso a investigaciones educativas.

- Fomentar la generación de investigaciones educativas para ayudar a la toma de decisiones en centros educativos y en la administración.
- Fomentar la formación docente dentro de comunidades de prácticas e investigación.

Desde cada ámbito de la sociedad civil:

- Tenemos la tarea de definir la cadena de valor que aporta la IA en enseñanza, más allá de los beneficios económicos: en qué otros aspectos nos beneficia y cómo lo vamos a medir.

En conclusión, sabemos que la tercera *Escuela de Verano AIHUB* dejó una huella profunda en sus participantes, nos marchamos con una renovada motivación y un compromiso con el desarrollo ético y educativo de la IA. Y con gran entusiasmo estamos preparando la siguiente edición con el deseo de seguir construyendo juntos un futuro en el que la IA y la educación se integren de forma consciente, responsable y humana.

AGRADECIMIENTOS

Esta reseña reutiliza material desarrollado y escrito durante la escuela por sus relatores Paloma Díaz (ALWA), Antoni Hernández (UPC) y Pedro Meseguer (IIIA-CSIC); y la nota de prensa y fotos realizadas por Laura Cester (IIIA-CSIC). Muchas gracias a ellos por dejar constancia de la misma.

REFERENCIAS

- Díaz, P., Hernández, A. y Meseguer, P. (2024). *Aprendizajes y propuestas de la Tercera Escuela de Verano AIHUB. Relato humano de ...* <https://aihub.csic.es/wp-content/uploads/2024/07/Relato-3a-Escuela-Verano-AIHUB.pdf>
- Cester, L. (2024). *Nota de prensa de la Escuela:* <https://aihub.csic.es/seis-propuestas-de-la-tercera-escuela-de-verano/>

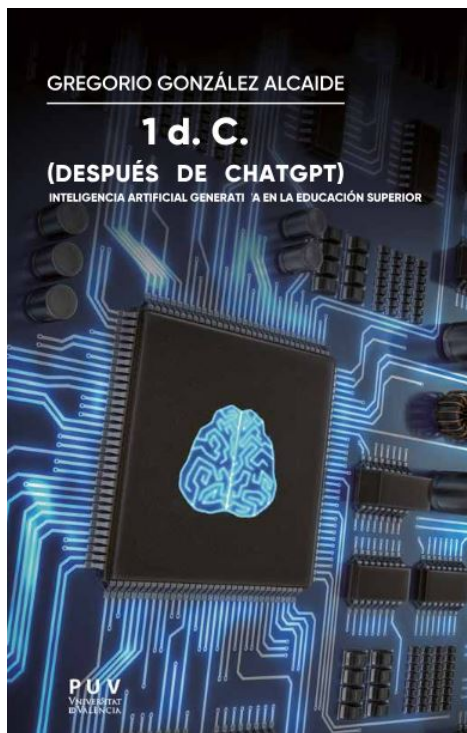
González Alcaide, Gregorio (2024). 1 d. C. (después de ChatGPT): Inteligencia artificial generativa en la educación superior. Universitat de València

JAVIER GÓMEZ-FERRI

Universitat de València.

javier.gomez-ferri@uv.es

ORCID ID: 0000-0003-0580-6022



Hay conocimientos, inventos e innovaciones tecnológicas que marcan época. El libro *1. d. C. (después de ChatGPT): Inteligencia artificial generativa en la educación superior*, publicado por Gregorio González Alcaide, nos adentra en el vertiginoso tiempo, todavía indefinido e incierto, ante el que nos deja la reciente aparición y aplicación de la inteligencia artificial generativa. El autor de dicho trabajo plantea, ya desde su propio título, que la irrupción y la extensión generalizada del uso de las aplicaciones de inteligencia artificial generativa ha marcado el inicio de una nueva era, tanto en relación con las actividades formativas y

de aprendizaje como para las actividades de investigación. Ello exige que el profesorado adopte nuevos papeles y cometidos en su práctica docente, integrando su conocimiento disciplinar con una utilización adecuada de estas herramientas para facilitar un mejor desempeño en las tareas y actividades, en la actualidad académicas, pero en un futuro profesionales, que debe abordar el alumnado.

No es un reto sencillo; se trata de un camino que está en gran medida aún por recorrer, y en el que, por más que no nos guste o no estemos conforme, no cabe seguir la estrategia del avestruz, y seguir enseñando e investigando como si no pasara nada, como si nada nuevo hubiera en el horizonte dentro del campo académico y pedagógico.

En principio parecería que cada docente debe asumir y afrontar esos retos que plantea la inteligencia artificial generativa de forma individual, tanto en la esfera de sus competencias como de las actividades formativas que planifica y desarrolla, a lo que se suma el hecho de que los vertiginosos avances de la tecnología en la que se fundamenta la inteligencia artificial generativa plantean nuevas bifurcaciones en ese recorrido o que se deba volver atrás y replantear algunas cuestiones ya consideradas. Sin embargo, verlo desde una perspectiva muy individualizada magnifica el hecho de la asunción de las innovaciones tecnológicas como una necesidad y como un imperativo. Es decir, como algo inevitable ante lo que solo cabe, si se quiere sobrevivir en el nuevo entorno, la aceptación y la adopción. Precisamente el libro que comentamos es una primera piedra angular que debe servir para iniciar un proceso de reflexión colectiva por parte de la comunidad universitaria, a través del cual se reflexione y se consensuen prácticas y estrategias docentes, pero también advierta y señale posibles límites de la inteligencia artificial generativa en la docencia. Es decir, se trata de ir produciendo una cultura académica institucional del uso de estas nuevas herramientas tecnológicas dentro del horizonte normativo y ético ya señalado: la integridad académica.

A la espera de poder abordar de forma completa y adecuada ese proceso, lo que llevará tiempo y pasará por determinar el impacto que puede tener la inteligencia artificial generativa para favorecer los resultados del aprendizaje y contar con experiencias disciplinares específicas exitosas acerca de la integración de la misma en la práctica docente de las diferentes titulaciones y asignaturas, la lectura del libro permite que cualquier docente pueda conocer rápidamente lo que ha conllevado la irrupción de la inteligencia artificial en las aulas y adaptar sin demora los procesos de enseñanza y de evaluación a este nuevo contexto, fomentando un uso transparente y responsable de estas herramientas por parte del alumnado, para lo que se incluye una unidad didáctica específica dirigida al mismo que describe los usos recomendados, las precauciones que hay que tener presentes y cómo utilizarla de forma responsable y transparente, declarando y citando adecuadamente su utilización.

Además, de ello, y sin contar la clarificadora presentación que abre la obra, el libro consta de cuatro capítulos más. El capítulo inicial, que sirve como marco de referencia global, está dedicado a los conceptos de *integridad académica* e *integridad*

investigadora, destacando que han cobrado una relevancia crucial en relación con el desarrollo alcanzado por la inteligencia artificial generativa, sintetiza las directrices promulgadas en relación con su utilización responsable por parte de los organismos internacionales de referencia sobre la integridad académica, las pautas y recomendaciones de las principales instituciones internacionales de educación superior en los diferentes ámbitos geográficos y de las universidades españolas que se han pronunciado al respecto.

Posteriormente, en los capítulos siguientes, el autor realiza una labor de recopilación y síntesis, muy útil, de las evidencias publicadas en la literatura científica a lo largo de los dos primeros años tras el lanzamiento en noviembre de 2022 de ChatGPT, que han destacado las oportunidades y los retos que plantea la integración de esta tecnología en la práctica docente en el ámbito de la educación superior, recogiendo la percepción del alumnado y resaltando la necesidad de que el profesorado asuma la necesidad de acometer un proceso de alfabetización y reflexión en el conocimiento y utilización de estas herramientas.

El alcance de la inteligencia artificial generativa no se queda solo en las actividades de docencia. Por eso también se dedica un capítulo específico a la utilización de la inteligencia artificial generativa en relación con las actividades de investigación, describiendo los usos potenciales de estas herramientas y las pautas fijadas al respecto por parte de las principales editoriales académicas, así como el potencial que pueden tener para la formación de postgrado de los futuros académicos e investigadores, que exigen también una reformulación del rol que deben asumir los tutores o mentores de los doctorandos y doctorandas.

El autor concluye su obra con un decálogo a modo de reflexiones finales acerca de la relación que deberíamos establecer con las aplicaciones generadoras de contenidos, que van más allá de su uso a nivel docente o investigador, destacando que este nuevo contexto exige, probablemente más que ningún otro desarrollo tecnológico, un esfuerzo continuo de formación y actualización, tanto en relación con el desarrollo de la tecnología como acerca del conocimiento de la normativa y los usos permitidos de la misma; la importancia de ser transparente y respetar a los futuros lectores potenciales, declarando y describiendo siempre la utilización realizada de la inteligencia artificial

generativa; la relevancia de cultivar nuevas habilidades (por ejemplo, lingüísticas o el fomento del pensamiento crítico); y alertado acerca de los riesgos que puede suponer una dependencia absoluta de estas herramientas o permitir que manejen y tomen decisiones sobre aspectos especialmente sensibles.

El libro de Gregorio González Alcaide es un libro necesario y útil, y su lectura muy recomendable, en un contexto de incertidumbre en la educación superior y la investigación. En la era 1. d. C. (después de ChatGPT) cuestiones básicas de la actividad docente como “qué enseñar”, “cómo enseñar” y “para qué” posiblemente necesiten ser repensadas y replanteadas pedagógica, académica y socialmente. Pero, seguramente, si el alcance de la inteligencia artificial generativa está cerca de lo profundo que se intuye que puede ser, también vamos a tener plantearnos la pregunta de qué es enseñar en esta nueva era.

Innovación versus Renovación Pedagógica. Reseña del I Congreso Internacional *La renovación pedagógica ayer y hoy. Una mirada crítica a la transformación de la educación*. Universidad de Valladolid, 17-18 de octubre de 2024

JAUME MARTÍNEZ BONAFÉ

Universitat de València

jaume.martinez@uv.es

ORCID ID: 0000-0002-9015-7241

Los días 17 y 18 de octubre pasado se celebró en el Campus María Zambrano (Segovia) de la Universidad de Valladolid, el I Congreso Internacional “La renovación pedagógica ayer y hoy. Una mirada crítica a la transformación de la educación”. Organizado por la Cátedra de Estudios sobre la Escuela Segoviana y la Renovación Pedagógica, reunió cerca de 150 asistentes, profesores y estudiantes de las áreas de educación de diferentes universidades de España y Latinoamérica.

Las sesiones del Congreso mostraron una dinámica organizativa alternativa al tradicional formato de ponencias y comunicaciones, con abiertas posibilidades de participación muy acordes con la temática de la renovación pedagógica. Durante las sesiones y también en los pasillos y cafeterías, se produjeron intensos debates alrededor de una idea central: la renovación pedagógica, tanto en su tradición histórica como en su actual presencia en diferentes escuelas fomentada por diferentes colectivos docentes, constituye una oportunidad para avanzar en la reflexión crítica y un potente laboratorio de alternativas para el cambio y la mejora de la educación.

En la primera intervención, Xavier Besalú, perteneciente al núcleo Paulo Freire de la Universidad de Girona y experto en educación intercultural, propuso en su ponencia un recorrido histórico por el proyecto colectivo de la renovación pedagógica deteniéndose en significativas biografías que lo impulsaron, como Rosa Sensat, María Antonia Canals o Marta Mata, en el caso de Catalunya. En su análisis de la pedagogía española renovadora destacó la creación de los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRPs), a partir fundamentalmente de la década de los 70 y la convocatoria de sus Escoles

d'Estiu, espacios de intercambio horizontal de saber docente cultivado en las prácticas renovadoras de los maestros y maestras en las escuelas. Analizó la contribución de aportaciones bibliográficas como *La Cuestión Escolar* de Jesús Palacios o *El curriculum: una reflexión sobre la práctica* de José Gimeno Sacristán o la convocatoria de congresos como el celebrado en 1994 en la Coruña bajo el título *Volver a pensar la educación*, cuyas aportaciones dieron lugar a un par de volúmenes publicados por la editorial Morata, provocando un considerable giro epistemológico en la tradición de la didáctica en España. Para Besalú, en el marco conceptual de la renovación pedagógica la educación es una práctica social que compromete al profesorado a investigar críticamente el curriculum y desarrollar una práctica profesional dirigida al fortalecimiento de un sujeto autónomo con capacidad para el ejercicio de la lectura crítica de su realidad. Sin embargo, dice este ponente, los tiempos actuales son convulsos, vivimos con la incorporación de las tecnologías digitales un cambio de época y aparecen cada día con más insistencia discursos catastrofistas sobre la escuela con reivindicaciones que pretenden el regreso a pedagogías obsoletas basadas en el autoritarismo y la escolástica. El discurso de los MRPs con largo entrenamiento en la resistencia y la construcción de espacios de innovación y creatividad pedagógica, con referentes importantes como Freire, Freinet, Ferrer i Guardia o Dewey y todo el Movimiento de la Escuela Nueva, constituyen un ejemplo de trabajo y crítica cultural admirable. Necesitamos profesores, dijo Xavier Besalú, que no sufran amnesia histórica.

La siguiente ponencia la constituyó una discusión abierta sobre las Realizaciones y sentido de la renovación pedagógica, en la que tuve el privilegio de participar junto a Carlos de Dueñas Díez, Cátedra Escuela Segoviana; María Verdeja Muñiz, Universidad de Oviedo y Enrique Javier Díez Gutiérrez, Universidad de León. Se trató aquí sobre el confuso y controvertido papel que juega cierto actual discurso de la innovación educativa reducido, en la mayoría de las veces, a un espectáculo de propaganda tecnológica y de segregación disfrazada con anglicismos, que suele esconder la penetración de intereses economicistas en la educación. Ante esta situación se discutía aquí sobre el papel que juega la renovación pedagógica como posibilidad de diálogo y reflexión crítica sobre un enfoque alternativo del cambio educativo, con una base humanista y un carácter no mercantilizado. Un enfoque del cambio con memoria

histórica y atento a su contexto, comprometido con la obra transformadora de la educación, el rechazo de la segregación y el afán por construir comunidad educativa y desarrollar la educación integral, el pensamiento crítico y la autonomía del alumnado. Se insistió en esta Mesa sobre el carácter no solo pedagógico sino también político de la renovación pedagógica, como posibilidad y garantía de un proyecto de escuela pública con un programa curricular claramente emancipatorio y un profesorado que lo asume y se compromete con el mismo.

Se insistió en el debate en la diferenciación entre el servicio público de la educación, cuyo mantenimiento y garantía pertenece al Estado, y la Escuela Pública, un proyecto político y pedagógico emancipatorio enfrentado a los enfoques neoliberales y neofascistas en educación. Se analizaron las dificultades para el avance de este proyecto de escuela pública, se planteó la necesidad de una profunda modificación de los programas de formación inicial, y se compartieron experiencias sobre la creación de espacios horizontales de cooperación e intercambio del saber profesional práctico, frente a las estrategias neoliberales de individualización del desarrollo profesional docente.

Finalmente, el espacio de Comunicaciones y Talleres nos brindó la oportunidad de conocer diferentes investigaciones y proyectos de impulso a la renovación pedagógica sostenidos por potentes equipos de investigación multidisciplinares. Por ejemplo, la presentación del trabajo del equipo de la Universidad de Temuco, en el Sur de Chile nos permitió conocer un interesante proyecto de educación inclusiva con poblaciones mapuches desde epistemologías basadas en políticas de género, poscolonialidad e interseccionalidad. Conocimos la experiencia de Jornadas de actividad física intergeneracional a través el juego, impulsadas por la Universidad de Segovia. Y el Taller de Teatro mostró estrategias de participación y uso del teatro para la creación de conciencias antibelicistas.

Dos jornadas intensas de intercambio y aprendizaje de los principios y estrategias de la renovación pedagógica. La recomendación foucaultiana de preguntarnos siempre de qué se habla, quién habla y desde dónde se habla, dio paso en este congreso a la clarificación conceptual entre “innovación” y “renovación pedagógica”. La preocupación por la innovación en la escuela viene de antiguo y muestra los conflictos, intereses,

divergencias y tensiones entre diferentes enfoques desde los que pensar el sentido y la función social de la educación. Los Movimientos de Renovación Pedagógica dedicaron muchas horas de debate para diferenciar conceptos como innovación, reforma o renovación pedagógica. En la concepción de las reformas de los sistemas educativos la innovación se vinculaba con la propuesta de planes de mejora institucionales para buscar la modernización y más eficacia en las demandas del sistema (de la programación por objetivos operativos al currículum por competencias) En este congreso se han cuestionado los enfoques de la innovación superficiales o “cosméticos” que aún con apariencia transformadora en su presentación, no provocan cambios significativos en las prácticas educativas. Las políticas y las pedagogías del cambio en educación no deberían ignorar las cuestiones centrales para el logro de una nueva educación emancipadora, comprensiva e integral.

Transferencia y divulgación del conocimiento científico desde el área de la metodología de investigación. Reseña de Jornada *Emociónate con los datos*. Premio de la Asociación Española de Metodología de las Ciencias del Comportamiento

DOLORES FRÍAS-NAVARRO

Universitat de València
m.dolores.frias@uv.es
ORCID ID: 0000-0003-4298-1313

MARCOS PASCUAL-SOLER

ESIC University (Madrid)
ESIC Business & Marketing School (Valencia)
marcos.pascual@esic.edu
ORCID ID: 0000-0001-7862-3855

IRENE GÓMEZ-FRÍAS

Universitat de València
ORCID ID: 0000-0001-9141-5380

El grupo de trabajo docente y de investigación formado por la profesora Dolores Frías-Navarro, directora de la estructura de investigación *REsearch MEthods and design in applied psychology (REME)* de la Universidad de Valencia y responsable de la jornada, el profesor Marcos Pascual-Soler, coordinador de las presentaciones y programa, y la doctoranda Irene Gómez-Frías, directora del diseño, edición y revisión del material gráfico y audiovisual, recibió el premio AEMCCO de la "Asociación Española de Metodología de las Ciencias del Comportamiento" (<https://aemcco.org>) por las jornadas de *Emociónate con los datos* (I Jornada en 2023 y II Jornada en 2024) que se han desarrollado en la Universitat de València. Concretamente, la jornada tiene el nombre de *Jornada de emociones, diseño, análisis de datos y realidades científicas (Emociónate con los datos)*. Este premio reconoce y otorga valor al trabajo de transferencia y divulgación científica que el equipo realiza dentro del área de la Metodología de las Ciencias Sociales, del Comportamiento y de la Salud. La entrega del premio se realizó

durante el XVIII Congreso de Metodología de las Ciencias Sociales y de la Salud (AEMCCO: Sevilla, septiembre de 2024). La jornada está apoyada por la Unidad de Igualdad de la Universidad de Valencia y por el Departamento de Metodología de las Ciencias del Comportamiento de la Facultad de Psicología y Logopedia de la Universidad de Valencia.

Este proyecto de difusión, divulgación y transferencia del trabajo de las científicas y científicos a la sociedad se planificó para llevar a cabo una jornada cada año. En la I y II Jornada de *Emociónate con los datos* han participado 35 personas científicas con sus video cápsulas procedentes de universidades españolas y extranjeras. Toda la información sobre las jornadas de *Emociónate con los datos* se puede consultar en: la siguiente dirección: <https://www.uv.es/friasnav/EMOCIONATEconlosDATOS.pdf>

La idea de realizar una Jornada con el título de *Emociónate con los datos* surgió por 1º) la necesidad de dar visibilidad social a las tareas que dichas personas realizan en sus centros de trabajo o laboratorios y 2º) también para apoyar y conseguir una Ciencia más abierta, transparente, inclusiva, confiable y con implicaciones educativas directas para los ciudadanos y ciudadanas. En definitiva, las reflexiones y las aportaciones de los participantes contribuyen al desarrollo del área de la comunicación social de la Ciencia y enfatizan la importancia del acceso de la sociedad a la información producida desde los centros donde se elaboran los resultados de la Ciencia. Comunicar los resultados científicos y proporcionar información accesible y validada a la sociedad para que comprenda cómo se trabaja y cómo funciona el proceso de investigación son objetivos prioritarios de la Jornada *Emociónate con los datos* junto con proporcionar herramientas que promuevan la educación científica de la sociedad para fomentar el pensamiento crítico, involucrando a la sociedad en el marco de la Ciencia.

Estamos acostumbrados a leer los resultados de las investigaciones, ya sea desde los medios científicos como las revistas o desde los medios de comunicación (prensa, televisión radio, redes sociales...). Sin embargo, las personas protagonistas que crean esos materiales quedan en el anonimato y pocas veces llegamos a conocerlas, ver su fotografía o escuchar su voz. Especialmente, si son científicas. El propósito de la Jornada es dar voz e imagen a los profesionales y académicos que crean o utilizan materiales basados en la evidencia científica desde cualquier área, ya sean las Ciencias Sociales, del

Comportamiento, Humanidades, Ciencias de la Salud, áreas STEM ... Concretamente, desde el área de la metodología de investigación no conocemos, hasta ahora, eventos específicos de divulgación y transferencia del conocimiento científicos. La Jornada también está abierta al arte, al uso de las representaciones artísticas (pintura, grabado, escultura, música, cine, teatro ...) para fomentar la cultura de la Ciencia y acercar los hechos y resultados científicos a la ciudadanía.

El propósito de la Jornada es dar voz e imagen a los profesionales/investigadores que crean o utilizan materiales basados en la evidencia científica desde cualquier área, ya sean las disciplinas STEM (acrónimo del inglés derivado de *Science, Technology, Engineering and Mathematics*; Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas), las ciencias sociales, las humanidades, las ciencias de la salud ... En definitiva, se trata de dar visibilidad y conocer la opinión de las científicas y científicos desde todas las áreas: STEM, STEAM, STREAM y, en términos generales, lo que se puede resumir en STEM+.

La Jornada supone un espacio de diálogo y reflexión sobre la Ciencia y sus resultados y está dirigida a todo tipo de público, profesorado universitario y no universitario, alumnado universitario y público en general. Se trata de una actividad de divulgación social y científica ya que las actividades que se desarrollan son transversales a todo el ámbito de la educación. En este sentido, la Jornada está directamente vinculada con la transversalidad de los contenidos vinculados a la enseñanza y la investigación universitaria y la formación y educación en igualdad y diversidad.

Durante la jornada se presentan las breves “video-cápsulas” (aproximadamente 6-9 minutos) que los participantes han elaborado con el objetivo de explicar y valorar cómo abordan, en el día a día de su trabajo, los desafíos que sus temas de estudio le exigen para llegar a dar una respuesta (un informe, un artículo científico, un artículo de prensa, una obra de arte...). Los “datos” son el elemento que une a las personas que participan en la Jornada de *Emociónate con los datos* y cada una de ellas expone, desde su disciplina o contexto y desde su propia experiencia, cómo los utiliza para responder a sus preguntas científicas, para qué los utiliza, qué información obtiene de ellos, qué medios utiliza para su difusión y si considera que en algún momento de su trabajo es necesario tener en cuenta la perspectiva de género porque su tema de investigación

requiere ajustar la interpretación por género o también por otras variables que moderen los resultados y sea necesario resaltar.

La Jornada Emociónate con los datos atiende fundamentalmente a varios Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): ODS 3 (Salud y bienestar), ODS 4 (Educación de calidad), ODS 5 (Igualdad de género), ODS 10 (Reducción de las desigualdades).



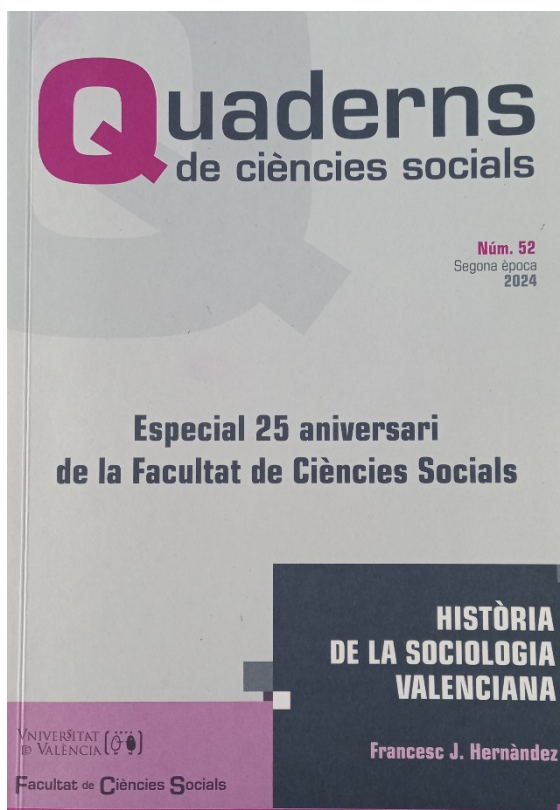
Francesc J. Hernández (2024). Història de la sociologia valenciana. *Quaderns de Ciències Socials*, 52. Especial 25 Aniversari de la Facultat de Ciències Socials

VÍCTOR SOLER-PENADÉS

Universitat de València

victor.soler-penades@uv.es

ORCID ID: 0000-0003-1620-1475



Història de la sociologia valenciana explora i analitza el desenvolupament de la sociologia en el context valencià i la seua rellevància per al teixit social de la regió. Amb aquesta finalitat, assumeix una perspectiva històrica i sociològica. Sense abandonar el territori analitzat, ofereix pinzellades entorn de tres etapes històriques que constitueixen les tres parts que vertebraren les seues pàgines. En primer lloc, inicia el seu recorregut en el llarg període anterior al naixement de la sociologia. A continuació, s'endinsa en els anys que abasten el naixement d'esta

disciplina fins a la Guerra Civil i, finalment, culmina en l'etapa que comprèn des de la Guerra fins a l'actualitat.

La primera part s'acosta al poble iber i a la seua llengua per a descobrir en les seues restes antigues uns certs indicis de coneixement social: la saviesa, les relacions socials i les pràctiques culturals inscrites —gravades— en objectes quotidians, formes de comprensió social que contribueixen a donar forma a les bases del pensament sociològic posterior. L'autor ens ajuda, amb esta part, a recórrer la influència de les tradicions filosòfiques (Plató, Aristòtil) en la configuració de les primeres concepcions de la societat i la posterior evolució de les ciències socials. Al mateix temps, es deté en el món àrab i en el Regne de València a través de les seues contribucions culturals i literàries, destacant, en el segon cas, l'anàlisi social que ofereixen els seus textos. Es tracta de contribucions que, si bé no atenen una sociologia en el sentit modern, sí que donen forma a l'entorn intel·lectual en el qual s'acabaria gestant la sociologia com a disciplina formal i consolidada. Esta part passa també pel Renaixement i la Il·lustració, recordant les obres del valencià Lluís Vives, els escrits de Gregori Maians i la situació de les dones a través de la mestra María Ynés Pomares.

La segona part arreplega el període que compren entre el naixement de la sociologia i el punt d'inflexió que va marcar la Guerra Civil espanyola. Ací es posa sobre la taula la institucionalització de la sociologia valenciana, de nou, emfatitzant determinades figures que van ser clau durant el procés. Esta part s'inicia explorant els primers usos de la noció de "sociologia" a Espanya (un ús que distava molt de ser unívoc en la segona mitat del segle XIX). Així mateix, l'anàlisi duta a terme en esta secció atén quatre aproximacions: la jurídica, la religiosa, la política i la pedagògica. Totes elles van contribuir a continuar establint les bases d'un pensament sociològic primerenc en el context valencià, pensament que revela una naturalesa interdisciplinària.

Finalment, la tercera part se centra en l'etapa que abasta de la Guerra Civil espanyola —que va provocar canvis en l'enfocament sociològic, interrompent al seu torn les activitats acadèmiques— fins a l'actualitat. En esta part es posa l'accent en les influències que el clima polític (durant el franquisme especialment i també amb l'arribada de la democràcia) va projectar en el desenvolupament de la sociologia valenciana, el sorgiment de nous enfocaments (l'antropologia cultural, la sociologia de la cultura), el creixent interès per estudis culturals, així com la diversificació i institucionalització de la sociologia i de l'antropologia com a disciplines amb departaments i programes acadèmics, la qual cosa va cobrar forma especialment a meitat de la dècada de 1980. Així mateix, l'autor sosté que el panorama acadèmic va quedar sens dubte impulsat i enriquit per l'interès que altres disciplines van mostrar cap a l'àmbit de la sociologia (el dret, la història, la filosofia) i continua evolucionant en l'actualitat nodrit per successius desafiaments, l'assumpció de noves metodologies i la necessitat de respondre a noves problemàtiques socials.

Dirigit en principi a qualsevol tipus de públic que senta curiositat pels temes que ací s'aborden, este escrit és especialment interessant per a estudiants i persones estudioses de la sociologia i de la història, atés que aprofundeix en aspectes fonamentals del desenvolupament de la sociologia valenciana —en tots els seus vessants— i en el context històric que l'acompanya. Això inclou no solament una anàlisi dels moviments clau a partir dels quals es va anar vertebrant este camp, sinó també el paper que va jugar —i juga— la sociologia en la promoció del canvi social. Amb tot, Francesc J. Hernández, des d'un rigor científic i acadèmic indubtables, demostra, una vegada més, la seua passió per la història i per la sociologia, així com la seua necessitat d'involucrar i fer partícip a qui s'acosta a la seua obra, de convidar-li a mirar per determinades finestres de la història que permeten entendre millor el present i a continuar investigant en elles.

Francesc J. Hernández i Dobon (València, 1959) és professor jubilat del Departament de Sociologia i Antropologia Social de la Universitat de València, on ha impartit docència en sociologia generalment en la Facultat de Magisteri. És doctor en Filosofia, en Pedagogia i en Sociologia per la mateixa universitat. Ha fet recerca en filosofia, teoria sociològica, sociologia de l'educació i la formació, sociolingüística i història valenciana. És autor o coautor de més de cinquanta llibres i més de cent vint articles científics en els àmbits esmentats. Entre els llibres, destacant *Teories sobre societat, família i educació* (amb J. Beltrán i A. Marrero), *Educació i biografies* (amb A. Villar), *Estètica del reconeixement* (amb B. Herzog) i *L'educació* (amb C. Hernández).

Ha estat director de la *Revista de Sociologia de l'Educació*, la revista *Vivesiana*, l'Institut Universitari de Creativitat i Innovacions Educatives i el Departament de Sociologia i Antropologia Social de la Universitat de València. Ha dirigit set tesis doctorals (totes a professors universitaris) i ha fet estades acadèmiques en universitats d'Alemanya, l'Argentina, Àustria, el Brasil, Colòmbia, Cuba, Irlanda, Itàlia, Mèxic, el Paraguai i l'Uruguai. També ha publicat nombroses traduccions d'autors clàssics (Vives, Hegel, Marx, Luxemburg, Schopenhauer), de l'Escola de Frankfurt (Adorn, Habermas, Honneth i Kracauer) i de pedagogs (Alheir, Arnold, Dausien). Al marge de l'activitat universitària, ha editat *Diari del Gueto de Varsòvia*, d'Adam Czerniaków, i ha publicat biografies de Rosita Rodrigo, José Estivalis (Armand Guerra) i José Abargues. També col·labora habitualment amb *Llevant*, on ha publicat més de dos-cents cinquanta articles, més de cent dels quals són "Tafaneries valencianes" amb recerques sobre temes d'història, i amb la revista *Trencadís*. Ha estat guardonat amb el premi de Renovació Pedagògica Maria Ibars per les aportacions sobre ensenyament amb el cinema del *Grup Embolic* i amb el premi Ciutat de València d'Assaig Josep Vicent Marqués per la recerca *Roses finis* sobre les biografies de les guanyadores del concurs de bellesa de l'exposició del 1909. Va participar com a coguionista en el llargmetratge *Les ales de la vida*, guardonat amb el premi al millor documental del Festival de Valladolid (Seminci). Ha publicat dues novel·les: *València retratada* i *Mort en l'aire*.

*Sobre el discurs pedagògic. Ressenya dels llibres: Illouz, Eva (2024). Le 8-
Octobre. Généalogie d'une haine vertueuse. París: Tracts Gallimard, 60;
Lowenthal, Leo i Guterman, Norbert (2024). Profetas del Engaño. Un
estudio de las técnicas del agitador estadounidense.*

FRANCESC J. HERNÁNDEZ

Universitat de València

francesc.j.hernandez@uv.es

ORCID ID: 0000-0001-5229-2998

**EVA
ILLOUZ
LE
8-OCTOBRE
GÉNÉALOGIE D'UNE HAINE VERTUEUSE**



Nº60

La casualitat editorial ha volgut que en el mateix mes es publiquen dues obres que resulten interessants, o fins i tot imprescindibles, per a una consideració d'allò que podríem anomenar *el discurs pedagògic*. La noció de *discurs pedagògic* no és nova: l'encunyà Basil Bernstein¹. Encara que les teories de Bernstein (1924-2000), que ell mateix modificà al llarg dels anys, puguen resultar qüestionables, el seu *estil de pensament* ha perviscut. Prenem el concepte *estil de pensament* de

Susanne Langer², que el defineix com una manera de tractar els problemes i que s'avançà, en cert sentit, a la noció kuhneana de *paradigma*. Bernstein feia anàlisis puntuals d'assumptes educatius, que després va compilar en un volum anomenat *Classes, codis i control (CCC)* i que naturalment es refereix als dispositius de control

¹ B. Bernstein: *Elaborated and Restricted Codes: an Overview 1958-1986*, Londres, University of London, Institute of Education, 1987, reimpr. Occasional Paper núm. 2, Amsterdam, Amsterdam University; Centre for Race & Ethnic Studies; versió ampliada en *The Structuring of Pedagogic Discourse* [Class, Codes and Control, IV], Londres, Routledge and Kegan Paul 1990; trad. cast. (de la vers. ampl.) «Códigos elaborados y restringidos: versión general y críticas», en *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid, Morata, 1993 (ed. revis. por el autor), 1994².

² Susanne K. Langer: *Philosophy in a New Key: A Study in the Symbolism of Reason, Rite, and Art*. Harvard University Press, 1957.

escolars, que es fonamenten en usos dels codis lingüístics, que efectuen la reproducció de les relacions de classes al si dels sistemes educatius. Freqüentment, Bernstein tornava sobre articles ja publicats per a revisar-los i compilar-los novament. Així publicà tres volums (CCC I, II i III), i un últim volum (CCC IV) on pren com a tema el *discurs pedagògic*. A què és refereix Bernstein?

És freqüentíssim escoltar que un docent encarrega *treballs* al seu alumnat. Certament, podríem pensar que allò encarregat o fet no és pròpiament un *treball*. Bernstein ho diu així: «Un nen que fa treballs amb fusta a l'escola no practica la fusteria». La pregunta és, per tant, quines transformacions discursives es produeixen al si del sistema educatiu per tal que es pugui parlar de *treball*? I generalitza:

Si això és correcte, hauríem d'estudiar el principi de recontextualització que crea les posicions dins aquest camp, els *bricoleurs* d'aquest camp, ja que això és tot allò que és el discurs pedagògic. [...]

Així, les regles distributives controlen les possibilitats del que és impensable i qui ho pot pensar. Les regles de recontextualització construeixen el discurs pedagògic i la manera com el discurs instruccional està inscrit en el discurs regulatiu.

Ara bé, és força clar que el discurs regulatiu és el discurs dominant. No hi ha instrucció sense ordre. Les coses són exactament de la manera oposada a com apareixen: cadascú de nosaltres intenta vendre el seu paquet d'habilitats, però aquests paquets d'habilitats estan inscrits en regles d'ordre, encara que no hagen arribat, són les habilitats el que ha arribat, les unitats didàctiques. La realitat del discurs pedagògic és emmascarada per la irrealitat d'aquestes tècniques per a transmetre competències.³

³ B. Bernstein: «El dispositivo pedagógico, reglas constitutivas» (1985), en: *Poder, educación y conciencia. sociología de la transmisión cultural*. Barcelona, El Roure, 1998 (Apertura; 7), p. 107. Es tracta d'una antologia de conferències dictades entre novembre de 1985 y 1986, al CIDE de Santiago de Xile.

La posició de Bernstein és encara més radical. El discurs pedagògic seria un discurs de segon grau, que es nodriria d'altres discursos i es constituïria mitjançant aquestes *recontextualitzacions*. Certament, en el nostre llibre *L'educació* analitzarem diversos exemples de com el discurs pedagògic recontextualitza discursos econòmics⁴. És en aquest punt on cal subratllar l'interès de la traducció de l'obra de Leo Löwenthal y Norbert Guterman: *Profetas del Engaño. Un estudio de las técnicas del agitador estadounidense*.

Leo Löwenthal (amb dièresi, no en el llibre anglés) fou la mà dreta de Max Horkheimer, pal de paller de l'Institut de Recerca Social de la Universitat de Fràncfort, que donà origen a allò que es coneix com Escola de Fràncfort, un exemple d'escola de filosofia social i sociologia que s'ha mantingut més d'un segle. Fou l'habilitat de Horkheimer la que va poder traure d'Alemanya els fons de l'Institut en l'època de l'ascens del nazisme, instal·lar-lo en EUA i afavorir l'emigració dels seus membres (llevat del cas tràgic de Walter Benjamin). Després de l'exili, Löwenthal va romandre a EUA i la funció de mà dreta de Horkheimer la realitzà Theodor W. Adorno. Doncs bé, en el període bèl·lic i postbèl·lic, l'Institut desenvolupà els anomenats *Estudis sobre el prejudici*, una denominació que en realitat volia esbrinar la possibilitat que la classe obrera estatunidenca desenvolupara tendències feixistes com havia passat amb l'alemanya.

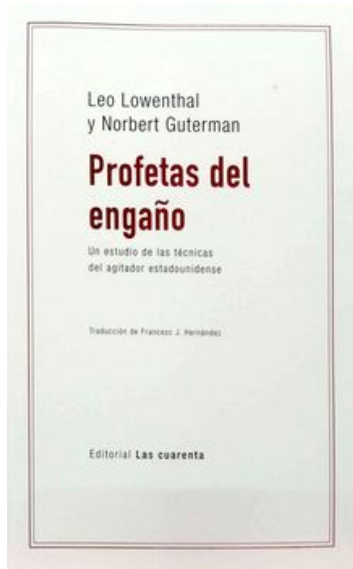
⁴ Carles Hernández i Francesc J. Hernández: *L'educació*. València: Alfons el Magnànim 2019, pp. 93 i ss.

Aquests *Estudis*, en realitat una sèrie de treballs, dels quals no hi ha una edició completa en català ni en castellà, reuniren un bon nombre d'especialistes, s'obriren a camps fins ara no contemplats en l'anàlisi social (com ara, el paper de la ràdio) i desenvoluparen tècniques innovadores, com ara l'escala F (de propensió al feixisme) o l'anàlisi dels discursos, en el cas de l'obra de Löwenthal i Guterman. Efectivament, el que presenta el volum *Profetes de l'engany* és un acurat anàlisi de mítings, al·locucions radiofòniques, articles de diari o pamflets dels *agitadors* que proliferaren als EUA en el període prebèl·lic i bèl·lic.

Aquesta obra, incomprendiblement inèdita fins ara en castellà, és un estudi pioner de l'anàlisi de discursos o textos, de lectura indispensable. A més, d'una obra d'inquietant actualitat, quan EUA es debat entre opcions polítiques, alguna de les quals, clarament filofeixista, repeteix fil per randa el que feien els vells agitadors. Hi ha prou en pensar en l'assalt al Capitoli del 6 de gener de 2021 i la justificació que en donaren els seguidors de D. Trump i recordar el que va escriure en 1936 l'agitador William Dudley Pelley en la seua fulla setmanal del 10 de juny de 1936 (citem la traducció castellana en el llibre de Löwenthal i Guterman):

... Con una MARCHA decidida sobre WASHINGTON se podría esperar que los cobardes culpables en la Cámara y el Senado huyeran, dejando a los patriotas, que entonces podrían seguir adelante con el procedimiento de destitución. Ese remanente patriótico del Congreso podría entonces promulgar una ley declarando quién serviría como Presidente, Vicepresidente, etc., hasta las próximas elecciones. ¡Esa es la ley!⁵

⁵ *Pelley's Weekly*, 10 de junio de 1936, cit. *Profetas del engaño*, pp. 136-137.



Doncs bé, si la lectura del llibre de Löwenthal i Guterman pot servir de guia per a l'anàlisi del discurs pedagògic i les seues operacions de *recontextualització*, que diria Bernstein, no podem oblidar que *el discurs no ho és tot*, i ací entra en joc la segona obra ressenyada.

La filòsofa Eva Illouz publicà l'1 d'octubre passat una valenta reflexió sobre els esdeveniments del 7 d'octubre. Valenta perquè parteix d'una qüestió inquietant: per què una part de l'esquerra global havia celebrat els atemptats de Hamàs del 7 d'octubre? Val a dir, Illouz intenta esbrinar

la causa de l'estat d'eufòria d'una part de l'esquerra, que se n'alegrà per la massacre de mil-dos centes persones d'Israel, el que incloïa actes de violació, segrestos o mort d'infants, realitzats per un grup que la Unió Europea qualifica de terrorista. La filòsofa deixa de banda i tampoc no justifica la posterior invasió de Gaza, un acció militar que ha produït més de quaranta-mil morts, i fixa el calendari en el 8 d'octubre del 2023 (per això el títol). La qüestió és, per tant, quines *recontextualitzacions* dels discursos d'esquerra permetrien alegrar-se de la primera massacre?

La resposta d'Illouz és l'aparició d'un nou tipus d'antisemitisme, que es presenta com a moral o virtuós, i que, en definitiva, està ancorat en el que la filòsofa anomena la *teoria francesa*, un estil de pensament que sorgeix amb el postmodernisme i s'allarga amb la reducció de la realitat a discurs (Derrida) i que, per tant, traslladaria els conflictes a l'àmbit simbòlic (pantextualisme). Feta aquesta operació, el focus es posa en un poder abstracte (poderisme) que es perpetua en el que ella anomena *estructures itinerants*, i que es remuntarien a Althusser (ja criticat per Thompson).

Un exemple recent d'aquest estil de pensament serien les teories de la decolonietat, per a les quals l'objecte ja no és el colonialisme (perquè les potències colonials es retiraren de les colònies fa dècades) sinó una *estructura de poder* que perviu, els culpables de la qual serien els habitants dels països en altre temps colonials. No cal dir que aquest poder reproduïx la creença en potències malignes i consolida un grup de seguidors com fidels d'una religió. Un poder tan abstracte i itinerant que no té un correlat empíric (o millor: que no és susceptible de ser mesurat amb dissenys hipotètic-deductius). Aquest agregat teòric produiria noves aliances en l'esquerra, que dissoldrien les precaucions ètiques davant de forces palesament masclistes o racistes (com serien partits o moviments islamistes o terroristes).

En resum, si Löwenthal i Guterman mostren el camí de l'anàlisi del discurs (que freqüentment es practica d'una manera lleugera, quan no amb absència de qualsevol rigor en l'àmbit de les ciències humanes i socials, i en particular en els estudis educatius), Illouz posa les fites escaients als seu límit: no tot és discurs. No tota glossa és un anàlisi de discurs, ni s'hi troba tota la explicació de la realitat.