

EFFd

igital
EDUCACIÓN Y FUTURO

25

Julio - Diciembre 2022

ISSN: 1695-4297



CES Don Bosco
UNIVERSIDAD SALESIANA

CONSEJO DE DIRECCIÓN / MANAGING BOARD

PRESIDENTA DE LA ENTIDAD TITULAR: María del Rosario Ten Soriano (FMA).

DIRECTOR CES DON BOSCO: Rubén Iduriaga Carbonero (FMA).

VOCALES: Antonio Bautista García-Vera (UCM), Laura Gutiérrez Notario (CES Don Bosco), Fernando García Sánchez (SDB – Santiago El Mayor), Rosario Limón Mendizábal (UCM) y Mercedes Reglero Rada (CES Don Bosco).

CONSEJO EDITORIAL / EDITORIAL BOARD

DIRECTORA: Rebeca Fernández Mellado (CES Don Bosco).

CONSEJO DE REDACCIÓN: Santiago Atrio Cerezo (Universidad Autónoma de Madrid), Manuel Borrego Rivas (Universidad de Salamanca), Antonio Celada Domínguez (Grupo Edebé), Juan José García Arnao (CES Don Bosco), José Carlos Gibaja (Consejería Educación - Comunidad de Madrid), Raquel Loredo (CES Don Bosco), Juan A. Lorenzo Vicente (Universidad Complutense de Madrid) y Leonor Sierra Macarrón (CES Don Bosco).

SECRETARIA: Raquel Loredo (CES Don Bosco).

TRADUCCIÓN DEL INGLÉS: Santiago Bautista Martín (CES Don Bosco).

DISEÑO Y MAQUETACIÓN: Rebeca Fernández Mellado (CES Don Bosco).

EDITA: Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación Don Bosco.

SUMARIO

ARTÍCULOS

5 **Implementing Comics as a Strategy to Develop Writing Skills in the English Secondary Classroom from Ecuador: A Case Study**

María Lucía Montero Gualpa, Carlos Lenin Álvarez Ilerena, Lourdes Cecilia Ruiz Salvador y Jardel Coutinho dos Santos

23 **El patio de nuestros sueños**

Pilar Rodilla Fragas

57 **Análisis de la comprensión y expresión escritas en alumnos de 1º de Bachillerato**

Tania Fernández Buendía, Mónica Belda-Torrijos y Mª Gloria García-Blay

71 **La praxis y las TIC en el aprendizaje de la música en Educación Secundaria**

José Salvador Blasco Magraner, Anna Climent Fuentes

91 **La educación en la interioridad como elemento de calidad educativa en las enseñanzas de ciclos formativos**

Teresa de Jesús González Barbero

SECCIONES

108 **Reseñas Bibliográficas**

25

ARTICULOS

IMPLEMENTING COMICS AS A STRATEGY TO DEVELOP WRITING SKILLS IN THE ENGLISH SECONDARY CLASSROOM FROM ECUADOR: A CASE STUDY

EL USO DEL CÓMIC COMO ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO DE LAS DESTREZAS ESCRITAS EN EL AULA DE INGLÉS DE SECUNDARIA EN ECUADOR: UN ESTUDIO DE CASO

María Lucía Montero Gualpa

Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera.
Profesora de Inglés en la Unidad Educativa Guapan y en el Instituto de Inglés Oxford Britannia

Carlos Lenin Álvarez Llerena

Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera

Lourdes Cecilia Ruiz Salvador

Ph.D. en Ciencias de la Seguridad.
Profesora en la Universidad de Obuda en Budapest-Hungría

Jardel Coutinho dos Santos

Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera.
Profesora de Inglés en la en la Universidad Técnica Estatal de Quevedo

Abstract

Using comics is an educational strategy that many educators worldwide are using to teach languages. In teaching English as a Foreign Language, using materials such as comics appears to be a new idea generator where students show their imagination and creativity while learning the target language. This study aimed to examine the benefits and challenges that students can face when applying comics as a strategy for increasing their English writing skills. To achieve this aim, this classroom-based action research study employs quantitative methods based on a group of 22 EFL students from an Ecuadorian secondary school. Pre-test and post-tests based on rubrics were administrated to participants to determine the significance of using comics for writing purposes. The results indicated that using comics helps students to foster their writing skills and at some point, their creativity. Based on the results of the study, it is recommended to implement comics in EFL classroom to improve writing skills at secondary school level.

Keywords: comics, creativity, writing, classroom-based research, English as a Foreign Language, Secondary education.

Recibido: 28/04/2022
Aprobado: 06/07/2022

Julio - Diciembre 2022
ISSN: 1695-4297

páginas
5 - 21

Nº 25

EFD digital
EDUCACIÓN Y FUTURO

Resumen

El uso de cómics es una estrategia educativa que muchos educadores de todo el mundo están utilizando para enseñar idiomas. En la enseñanza del inglés como lengua extranjera, el uso de materiales como los cómics puede ser un generador de nuevas ideas donde los estudiantes demuestran su imaginación y creatividad mientras aprenden el idioma. Este estudio tuvo como objetivo examinar los beneficios y desafíos que los estudiantes pueden enfrentar al aplicar los cómics como una estrategia para aumentar sus habilidades de escritura en inglés. Para lograr este objetivo, este estudio de investigación empleó métodos cuantitativos de recopilación de datos con 22 estudiantes ecuatorianos de secundaria. Se administraron pruebas previas y posteriores basadas en rúbricas a los participantes para determinar la importancia del uso de cómics para fines de escritura. Los resultados indicaron que el uso de cómics ayuda a los estudiantes a fomentar sus habilidades de escritura, así como también, su creatividad. Con base en los resultados del estudio, se recomienda implementar cómics en las clases de inglés como lengua extranjera para mejorar las habilidades de escritura de los estudiantes de secundaria.

Palabras clave: cómics, creatividad, escritura, investigación en el aula, inglés lengua extranjera, Educación Secundaria.

1. INTRODUCTION

According to a report presented by Education First English Proficiency Index (EF, 2021), Ecuador ranked 90 out of 112 countries worldwide in the English proficiency level evaluation. Besides, this international education company manifested that Ecuador obtained the lowest English proficiency in comparison to other Latin American countries. As a result, the Ecuadorian government evaluated the Ecuadorian students' English proficiency by choosing randomly different educational institutions. The results showed a low English language performance in all skills (MINEDUC, 2016). Furthermore, a study carried out by (Malik et al., 2015) pointed out an intermediate students' average score for reading and listening but a fair average score for speaking and writing. These results also confirmed that Ecuadorian English proficiency, especially writing, is under the average score.

In order to improve students' English proficiency in Ecuador, the Ministry of Education and the National Secretary of Education Science and Technology (SENESCYT) developed new strategies to change and enhance school and high school students' English level (MINEDUC, 2016). In this way, different training programs such as *Go Teacher* and *Enseña Ecuador* were implemented to support English teachers in acquiring new skills and strategies that they might use in their classroom when teaching English. Likewise, the Ministry of Education implemented the National English Curriculum based on different approaches, including new English textbooks and modules for different levels. Those were intended to allow students to get a B1 level according to the Common European Framework for Language Reference (CEFR). It means that high school students' writing skill exit level consists of using initial literacy and text production (MINEDUC, 2016).

Although the actions mentioned above, the low proficiency in writing skills remained. Since students' difficulty developing and performing ideas into written form is due to their limited vocabulary or no vocabulary, their hesitation in using punctuation or not mastering grammar, and their low motivation (Pratiwi, 2016). According to Ertugul and Eryilmaz (2019), comic strips are good tools to enhance students' English skills, especially writing skills because comics make learning an entertaining activity and increase students' interest in learning. Moreover, comics let students enjoy literature, engage them in the learning process and help English teaching by developing their creativity and motivation to learn English (Morrison, Gregory & Chilcoat, 2002; Pouroutidi & Georgaka, 2016). Consequently, this study focused on implementing comics in an EFL classroom at a high school in Ecuador to enhance their English writing skills.

2. THE WRITING LEARNING PROCESS

According to Brown (2001), writing is a thinking process since it can be planned and iterative with unlimited revisions before its final product. This concept is also supported by (Urquhart & McIver, 2005), who states that writing is a recursive process. It means that students carried out multiple revisions throughout their works until they had their final production. This revision frequently consists of moving back and forth the written pieces to review their comprehensiveness and coherence. In this way, students can organize and express their ideas clearly. Thus, they need to learn strategies to write understandable writings along with their teachers' help. For that reason, teachers need to provide students with the appropriate strategies to enhance their writing skills to produce good writings (Brown, 2007).

2.1 The Roles of Teachers in Writing

Teaching is not only transferring knowledge from teachers to students, but it is also a process where students show their attitudes and changes. As Brown (2007) states, learning is a permanent process of changes in behavioral tendency due to a reinforcing practice. In addition to his statement, teachers must be aware of what students show while facing the appropriate changes.

At the same time, teachers should provide students with something beneficial and important for their future. It can be possible by enhancing their teaching practice. During the teaching process, educators must consider their roles towards their students' development in learning, particularly in students' writing skill development. Enhancing this skill is considered more complicated than the others because it is more formal, and expectations are much higher than other skills where some mistakes are allowed.

Consequently, various strategies and materials must be prepared by teachers to help students integrate

and develop their writing skills. Harmer (2004) proposes some tasks that teachers must do before, during, and after the writing process. These tasks are:

1. Demonstrating.
2. Supporting.
3. Responding.
4. Evaluating.

Demonstrating helps students understand writing conventions and genre constraints of particular types of writing. After demonstrating, students still face some difficulties; consequently, teachers must apply and show students similar tasks to support them through examples. Both aims must be drawn to attract students' attention. Harmer (2004) also mentions that they must receive a response when students have finished their writing. They need to know if their work is right or wrong. It is that moment where teachers must perform the third task: responding. As long as students work on their papers, they need their teachers' responses. Most of the time, pupils tend to ask for help, but they do not do it at the right time. Teachers have to give them clear guidelines at the beginning of every task to help their students go further. In other words, this task shows how teachers react to students' writing work. The responses or reactions to the student's work can be in the form of feedback or suggestions. Lastly, evaluating, and grading students' work tasks. These steps help teachers see their students' progress in writing and how far they are in the teaching writing process. Through this task, teachers simultaneously self-evaluate their teaching and students' performance.

3. COMICS AS AN EDUCATIONAL RESOURCE

Teachers and students agree that motivation is fundamental in education. Thus, a way to stimulate students' attention is by bringing outstanding and new elements into the classroom. Hence, comics arise in the English language teaching process. They are usually hilarious. When comics have a methodological purpose, they will have the same effect as games in the teaching-learning process. They also bring a joyful atmosphere into the lessons (Csabay, 2006).

Csabay (2006) exposes that it is easier for students to learn a language when using a coherent organization in a story instead of using divided sentences. The author affirms that students can effortlessly make a dialogue if logic helps them, and that logic can be found in comics. Likewise, Brown (2007) asserts that comics have a storyline that pushes the reader to continue reading them and the creator to continue writing them. Comics catch the reader's attention and the writer's interest in writing because their focus is more on the

content than on the language. Subsequently, the student can be enthusiastic about adding facts, reasons, and examples and end to a story. Students will remember the words, expressions, and grammatical forms more easily by using comics (Csabay, 2006).

3.1 Comics: Definition

The traditional definition of comics was given by Waugh (1991) who states that comics are a media that expresses stories or other ideas using a series of pictures combined with text. Waugh also mentions that comics typically take the form of sequence boards of images and textual devices such as speech balloons, legends, and onomatopoeia that represent dialogue, narration, sound effects, or other information.

Another scheme representing comics is the division of spaces and sizes depending on the representation of the characters and their actions (Hayman & Pratt, 2005). A critical factor is vignettes which transmit ideas and stories through drawings. They communicate what the character says or thinks, turning these spaces into a dialogue (Del Rey, 2013).

The guidelines that make up a comic are text and images, which should be developed in a clear and colloquial language. They create an iconic sense of what they mean to the character and even generate codes that the reader must decipher through the help of images, words, and symbols (Segovia, 2012).

3.2 Comics in classrooms

When teachers and students use comics in the classroom activities, both are engaged in the language process acquisition and have fun at the same time. In addition, they raise constructive stimulus, low students' affective filters, and maximize their imagination through the use of language and art. Comics increase communication in the language classroom. They promote students' cooperation and allow the practice of all English language skills (Whiting, 2016). Students find comics fun, engaging, and motivating, no matter the age. Additionally, comics give teachers opportunities to bring something valuable to their students that can be used inside and outside of class.

According to (Whiting, 2016), students will use the target-language culture and authentic language. In this way, comics offer an entertaining way to teach because they inherently stimulate higher-level thinking skills such as analyzing, evaluating, and creating. These are some of the principles of Bloom's Revised Taxonomy (Engelhart, Furst & Krathwohl, 1956). Comics will also focus on critical thinking skills and educational objectives, tools used to link thinking skills with outcomes. (Del Rey, 2013) states that over the years, it has been shown that comics can be a way to encourage reading since the use of legends should be considered

as reading and writing material. Comics activities allow students to work on various aspects beyond the written texts because they create consistency with the language, graphic expression, and comics code. The use of the latter two schemes helps to understand the legend and relate it to the target language, the English language.

Another aspect is the simplicity of the texts produced in this resource type and the brief and concise linguistic contributions that facilitate reading. This component stimulates the writing of compelling content (Guadamillas, 2015). Moreover, the diversity of genres set to this classification includes the broad winnowing of interest presented to students. This diversity and flexibility provide opportunities to address all kinds of issues. Guadamillas (2014) affirms the possibility that comics offer to form and constitute a suitable teaching element in which teachers can include material according to their learners' needs. These settings also present different scenarios of vocabulary through which students can work in the classroom. The contribution of visual learning usually supports them.

Similarly, comics promote literacy, and artistic capacity and are a way to bring culture to the classrooms. The proper use trains students' reading skills, creativity, reflective knowledge of reality, and the development of laterality and management (space and time) of narratives (Barrero, 2002).

The linguistic contribution of comics mainly encourages to work with learners' listening, reading, writing, and speaking skills. It also leads to taking turns to speak and listen. Moreover, if teachers encourage students to develop their comics, it will help them enhance their writing skills (Guadamillas, 2015). Furthermore, comics keep the cultural component because students can relate them to historical or cultural contexts. Besides, formal language is used in comics by describing or narrating events through informal language related to students' everyday vocabulary.

In addition, teachers can generate interest and motivation in students because comics are easy to access. In this way, the interest in writing is stimulated, significantly facilitating learning a language (Del Rey, 2013). However, (Segovia, 2012) indicates that there must be some preparation to work with this resource. Comics establish conditions that students need to follow in order to work with this material optimally. It is important that students review the necessary steps to express themselves through graphic language skills, master aspects for making written texts expression, know comic book conventions like those that apply to the use of onomatopoeia, and know to construct space depending on the framing and perspective.

Likewise, Barrero (2002) indicates that comics allow us to know the concepts related to the comic. Its mechanisms to understand their relationship with culture, teach how to use drawings to tell a story, promote critical thinking, try both narrative and art, and know the role of the characters. Comics are not just

for recreational use, but they constitute material of great significance for syntactic culture. They can be employed for educational purposes in the language classroom. Teachers can use them to develop narrative aspects and graphic expressions (Del Rey, 2013).

Comics show that the spoken language is conveyed in the images through sections. Generally, it is different from books. Usually, a comic book provides the spoken language related to reality, complete with gaps, hesitations, and slang. Cary (2006) states that “comics strips can be used to help students deal with difficulties in complex language learning because students can use visuals as a support, and they can infer the meaning of certain words or phrases” (p. 33). Moreover, Ranker (2007) defines comics usage as reading and writing materials for English as a Foreign Language (EFL) students because of the input obtained through written texts and visual form.

However, Mallia (2007) limits the use of comics in textbook design entirely to the affective domain, especially in the classroom. The effective role of instruction is in comic strips since they aim to attract and motivate less-able learners. Often cartoon strips are used to present a simplified form of instruction, but there has been little research on their effectiveness in this aspect. The general picture that emerges from studies of text with cartoon embellishments is that cartoons often enhance motivation, but they do not often increase comprehension. On the other hand, Liu (2004) showed that comics are an excellent input and tool that increase students’ motivation and proficiency in the English language. Comics’ usage enhances students’ comprehension and eases the acquisition of the new language and its production.

Comic strips are a sequence of pictures that have a meaningful message conveyed in some words related to the theme of the graphic. They are like additional cues that provide a conceptual basis for organizing the input. Thus, the second language comprehension process is facilitated.

Comics strips are more communicative, popular, accessible, and readable among visual genres. By considering them in the classrooms, learners might make better predictions about words and expressions in a passage they are unfamiliar. Thus, they can be considered a potential resource in teaching and learning. Additionally, comics as educational media in the English writing teaching process will be more effective in students’ comprehension (input) and production (output; Farinella, 2018).

3.3 The use of comics in the Writing Learning Process

Considering the standard of writing skills competence established in the current Ecuadorian National Curriculum, students at the end of ninth grade are required to accomplish the basic writing competencies in short, simple passages and functional written texts accurately, fluently, and acceptably (MINEDUC, 2016)

According to Morán (2017) “comics constitute a narrative modality expressed through a graphic support, usually accompanied by a verbal text in which the ideas, feelings, and dialogues of the characters are reproduced” (p. 11). It means that images and words are used to communicate a message. This correlation between pictures and words helps students better understand the language since they can use it in context. Consequently, comics in an English classroom are very useful because they help students develop communicative competencies (Whiting, 2016).

Likewise, Istiyani (2013) demonstrated in her research study results that students’ writing skills in content acquisition, vocabulary, language use, and organization improved by using comics. The study also showed that comics boosted students’ interest and motivation. Moreover, Ranker (2007) found that comic books aided his students in producing better-written texts since their motivation and understanding increased. Pictures helped them have a better content comprehension in texts, and the acquisition of grammar was unconscious. Similarly, comics increased students’ motivation and, consequently, their creativity. It facilitated students’ engagement in literacy and produced written texts.

Comics help develop writing skills and reduce students’ anxiety when using the English language in a written form (Leber-Cook & Cook, 2013). Furthermore, Norton (2003) states that comics help students increase their vocabulary acquisition and help them to learn new grammar structures because they can acquire new words and structures by using pictures in context. Also, comics help introduce new colloquial expressions commonly used in the target language.

Comic strips include the use of visuals which give students a guide for good production in any context. In that way, they can use their imagination and creativity to express their ideas through writing. Consequently, Megawati and Anugerahwati (2012) but also due to their salient features as media to present content, organization and grammatical aspects of narrative texts. This study investigates the implementation of comic strips in teaching writing through a collaborative classroom action research at MAN Bangil. The procedures included planning, implementing, observing, and reflecting. The results show that teaching writing using comic strips through Process-Genre Based Approach (PGBA) recommend using comics for teaching writing skills not only for their prominent forms but also for their unique characteristics to present content, organization, and grammatical aspects of the texts.

To sum up, comics are a relevant enhancing writing skill tool because they present content orderly and sequential. The images in the comics can teach different grammatical structures that students can learn better. It means that comics make the writing process more manageable. The ideas presented are organized in a sequential set of pictures that they can look at and write down what they see using the

grammatical structure studied (Megawati & Anugerahwati, 2012) but also due to their salient features as media to present content, organization and grammatical aspects of narrative texts. This study investigates the implementation of comic strips in teaching writing through a collaborative classroom action research at MAN Bangil. The procedures included planning, implementing, observing, and reflecting. The results show that teaching writing using comic strips through Process-Genre Based Approach (PGBA).

4. METHODOLOGY

The study employed an action research approach and was centered on quantitative research. According to Burns (2009), action research is a study that aims to identify problems and find solutions to bring about variations and better developments for the problems. It is imperative to point out that a classroom-based action research study involves researching in a classroom where teachers try to enhance students' performance, taking into account the quality of input and output during the teaching-learning process (Convery, 2014). According to Mertler (2020), this design is defined as a type of study where no comparison is made between groups; therefore, there is no control group.

In this study, the intervention or treatment, consisting of lessons based on comics, was applied only to one group. The group, which received the treatment, comprised 22 English language learners from a public institution. They were attending the ninth grade of basic education in the 2019-2020 academic year. The 22 participants were twelve female and ten male students who came from low- and middle-class families. Their English proficiency level was A 1.2 according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR); the Ecuadorian Ministry of Education determined their level. The student's first language is Spanish.

The 22 English language learners took part in the study for twelve weeks in a timeframe of 12 hours, 9 hours, and 6 hours by each lesson plan application with a total of 40 hours. The 36 hours were destined as follows:

- Topic introduction, signing of consent forms by parents or legal tutors: 2 hours.
- Comics activities intervention 36 hours.
- Pre-test: 1 hour.
- Post-test: 1 hour.
- Questionnaire: 2 hours.

The explanation of the steps on how comics were implemented in this research are described below:

- a. Reconnaissance: The intervention started by applying a pre-test to identify the students' writing performance. The students demonstrated their previous writing knowledge. The pre-test consisted of writing a short piece based on the comic on a family picnic. Students' product was assessed using a rubric that involved organization and content, vocabulary, grammar or mechanics, and creativity or style. The pre-test aided in identifying and classifying significant problems that need to be solved via comics' implementation.
- b. Planning Action: After applying the pre-test, lesson plans, handouts, worksheets, and practices performed in the classroom to improve the problems presented were developed. This stage allowed the teacher to guide students until they got familiarized with new strategies. Comics were introduced to students after adapting to their foreign language proficiency and context. The activities were organized as follows:
 - Preparing the lesson plans and worksheets, designed according to the students' level.
 - Providing activities with comics that permit students to enhance their vocabulary, construct sentences and arrange them into the correct order.
 - Implement comics by asking students to write simple paragraphs using the simple present tense.
- c. Implementing the Action: This phase is subdivided into four stages:
 1. The first cycle allowed students to build their knowledge of paragraphs and simple present tense through explanations and demonstrations using the vocabulary employed during the implementation of the study. During this phase, comics were introduced. First, students have to read and give general ideas about the topic to be studied. Then they read the comic and confirmed their ideas. After that, they should analyze the grammar structure used in each comic.
 2. The second segment served to teach how to write sentences using comics. Students and the teacher studied the grammar structures, word order sentences, and some basic linking words. Students started writing sentences, and after they connected them using linking words.
 3. In the third stage, the teacher explained how to form paragraphs based on comics. These activities included collaborative learning and scaffolding, which were key to helping the study participants embark on writing by using different comics that the teacher provides, and they can get on their own.
 4. In the last stage, students started writing independently under the monitoring of the teacher. Also, the teacher provided the necessary guidance and help when students encountered difficulties in doing the writing tasks.

- d. Observing the Action: The teacher was actively involved in this step. She acted as the heart of the class, monitoring and modeling how to write paragraphs. Students writing skill improvement was observed directly at the participants engaged in active in-class participation, discussion, vocabulary exercises, and test-taking. In order to successfully carry out these three phases, lessons were designed and delivered based on selected comics according to the contents studied in ninth grade. It is also important to mention that the comics served as a tool and input for students to write a paragraph in this treatment. In other words, they were trained to recount the things they saw and read in the comics, which were introduced and analyzed in the classroom. Finally, in this stage, the post-test was done at the end of the intervention.
- e. Reflecting the Action: The activities done in the previous stages were evaluated. The effects of the actions and the complications found during the application were described and analyzed. The reflection showed whether the action successfully improved the students' writing ability. The unsuccessful activities would be adapted into more appropriate ones in the subsequent activities.

5. RESULTS

Table 1 presents the students' characterization regarding pre and post-test results.

Table 1

Results Pre-Test and Post-Test

Score	Categorization	Frequency	Frequency	Percentage	Percentage
		Pretest	Post-Test	Pre- test	Post-Test
14-16	Excellent	0	4	0	18.18
11-13	Very Good	0	14	0	63.63
8-10	Good	12	4	54.55	18.18
5-7	Insufficient	10	0	45.45	0
0-4	Very Insufficient	0	0	0	0

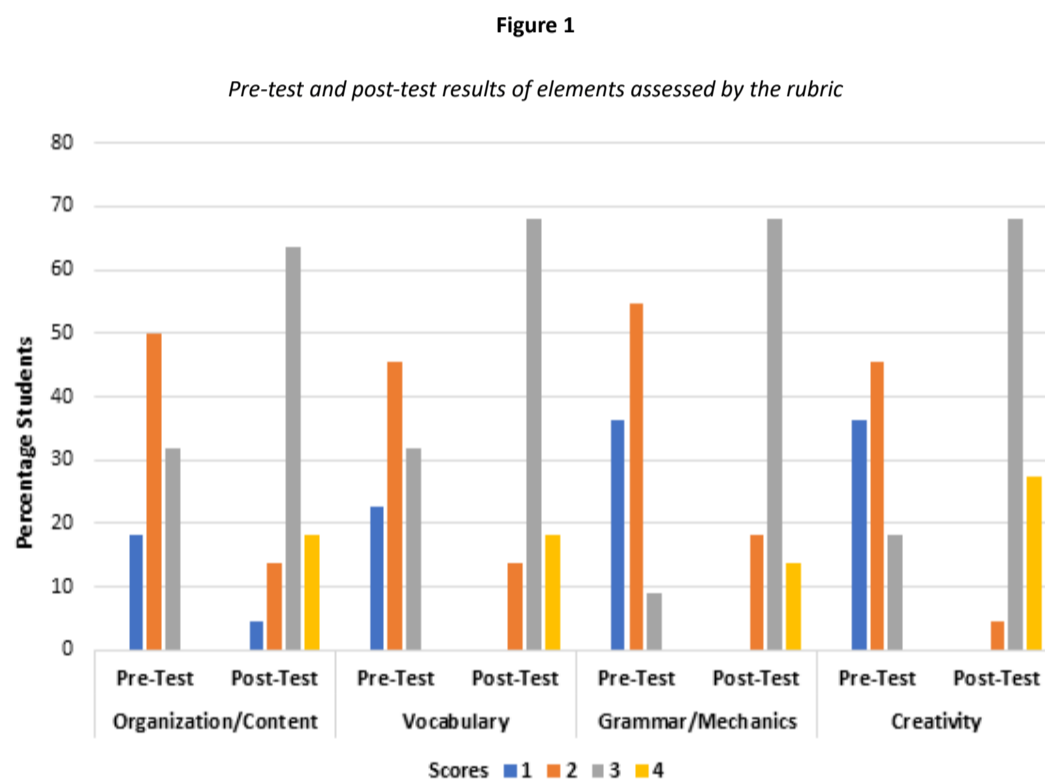
Pre-test results indicated a low student writing ability. The mean score grade in the pre-test was 4.86 over 10. Thus, students did not obtain a sufficient score for the school year. Approximately 54% of the students are in a *good* category. The rest of the class (45,45%) was classified in the *insufficient* category. Additionally, any student could reach the *very good or excellent* criteria. Therefore, it was found that the participants' organization/content, vocabulary, grammar/mechanics, and creativity issues when describing texts.

The post-test results present an improvement in the student's writing in all the aspects of writing assessed when the study started. Around 18% of the students reached the *good* criterion, and 63,63% achieved a *very good* score classification. The *excellent* aspect reached 18,18%, and none of the students obtained

the *poor* score classification. Moreover, the mean score grade increased by approximately 3 points (7.62/10). Therefore, after receiving the treatment, ninth-grade students in secondary school improved their writing skills related to organization/content, vocabulary, grammar/mechanics, and creativity.

Figure 1 reflects the pre and post-test results in the categories using the rubric. The scoring aspects included:

- Organization/content
- Vocabulary
- Grammar/mechanics
- Creativity.



The pre-test results pertaining to content and organization 18,18 % of students showed very poor ability to present their ideas logically. 50 % of students demonstrated that they could present their ideas logically, although they are still starting. Moreover, 31,81 % of students have an idea of how to write well sentences to help readers quickly follow the paragraph. Unfortunately, there are no students who could correctly organize the ideas in a paragraph or show a logical organization of ideas.

Regarding vocabulary, 22,72 % of students lack variety in the moment of writing. Likewise, 45,45 % of students demonstrated using a limited vocabulary while writing paragraphs. Moreover, 31,81 % of students proved they could use a variety of adjectives and sensory words during the elaboration of paragraphs. On the other hand, none of the students showed a broad vocabulary to help readers wake up their imagination.

Table 2

Percentage increase score by each element in the rubric

	Pre-Test Mean Score	Post-Test Mean Score	% Increase
Organization/Content	2.14	2.95	27.5
Vocabulary	2.09	3.05	31.5
Grammar/Mechanics	1.73	2.95	41.4
Creativity	1.82	3.23	43.7

6. DISCUSSION

Based on the findings of the current study, the implementation of comics in this research brought some successful improvements in the students' ability in writing. The pre-test and post-test results demonstrated that students' writing skills improved in all the elements evaluated by the rubric: vocabulary, grammar and mechanics, creativity, and organization and content.

Nevertheless, the post-test results showed students' advancement in content and organization. Students could organize ideas into a good sequence regarding the generic structure of paragraphs and in chronological order. By creating sentences, students could generate paragraphs in good sequence, conveying ideas for readers.

Another improvement was related to the vocabulary aspect. Words' repetition and presentation on picture sequences inside comics convert the words into sight words for most students. By looking at the pictures identified into words and looking up at the dictionary, students could use more appropriate words in their writing. Therefore, their vocabulary words were more varied.

The next noticeable improvement was the grammar and mechanics aspect. Presentation of grammar structures with pictures helps students remember the sentence's order and the punctuation. Students demonstrated they could minimize misspelling by checking the words or asking the teacher. Moreover, the paragraphs presented in the post-test showed they could write sentences with no errors or minor errors by using the simple present tense. After the treatment, students can use the correct form of verbs depending on the subject.

Several factors made this research successful in helping students improve their writing skills. First, students started to work independently by brainstorming their own ideas, organizing them, and creating their own stories using comics. They were introduced to essential techniques at the beginning of this small-scale study, including brainstorming, planning, and observing before they were requested to write. Students became familiar with the techniques mentioned above, and some of them started to apply them by themselves. This affirmation is supported by the research conducted by Muhajirin (2018) who applied stages

such as planning, implementing, observing, and reflecting to make writing possible. In his study, an average percentage of students started to write and work alone, making this study effective.

The second factor was collaboration along with creativity. Here, students wrote their comics using their imagination when looking at some pictures. In addition, students wanted to see what the others were doing, and, in that process, they provided and received ideas. This process makes students interact and collaborate without teacher enforcement. The study findings by Lopez and Varon (2018) aligned with the results obtained by means of the research study conducted since participants were encouraged to write in English when given diverse topics in the learning process. Students use English to write in context about any topic they wanted or imagined by exchanging ideas with their peers.

Third, comics allowed students to have their insights and viewpoints when using comics. Students had the opportunity to work differently. Here, students were not just writing about something irrelevant. They looked at pictures that could represent their lives as a way of something new. In addition, they wrote about situations that they face in their daily lives. Hence, it encouraged a positive attitude toward English language learning. This fact is confirmed by a research study carried out by Tok and Kandemir (2015), where their results showed that creative writing activities helped language learners more than traditional activities. Consequently, Comics could improve the students' ability in writing texts in ninth class at an Ecuadorian high school.

7. CONCLUSIONS

The results between the pre-test and post-test show that the use of comics is effective to increase learners' motivation and further comprehension of written communication, which facilitates the acquisition and production of the target language.

Comics have absolutely been an important part of teaching a foreign language because they help students develop their creativity easily, specifically in organizing their writing. Therefore, the implementation of comics improved students' writing skills. The students demonstrated it by identifying pictures and coming up with short paragraphs. In addition, students encourage themselves by brainstorming their ideas into a story, undeniably using their writing skills.

Comics have helped students to develop their visual communication. In addition, they have improved their social interaction skills within their school setting. English classes became dynamic, which increased their self-motivation and helped them work in an enriching environment. At the same time, students were aware of their writing. They help one another to create new stories by considering and applying key terms and features related to comics.

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

- Barrero, M. (2002). Los cómics como herramientas pedagógicas en el aula. *Jornadas Sobre Narrativa Gráfica*.
- Brown, H. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (Second). Longman.
- Brown, H. (2007). *Principles of language learning and teaching* (Fifth). Longman.
- Burns, A. (2009). *Doing action research in English language teaching : a guide for practitioners*. Routledge.
- Cary, S. (2006). TESL-EJ 10.1 Going Graphic: Comics at Work in the Multilingual Classroom. *Teaching English as a Second Foreign Language*, 10(1), 1-4. <http://tesl-ej.org/ej37/r1.pdf>
- Convery, A. (2014). Class-based Action Research. In *Encyclopedia Action Research* (pp. 103–107). SAGE.
- Csabay, N. (2006). Using Comic Strips in Language Classes. *English Teaching Forum*, 1(1), 24-26. https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/06-44-1-f.pdf
- Del Rey, E. (2013). El Comic como Material en el Aula de E/LE: Justificación de su uso y Recomendaciones para una correcta explotación. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 26, 177–196. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4597570>
- EF. (2021). *EF EPI 2021 – EF English Proficiency Index*. <https://www.ef.com/wwen/epi/>
- Engelhart, M. D., Furst, E. J., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives The classification of educational goals handbook 1 Cognitive domain*.
- Ertugul, O., & Eryilmaz, A. (2019). Comics in Science Teaching: A Case of Speech Balloon Completing Activity for Heat Related Concepts. *Journal of Inquiry Based Activities*, 9(1), 37–51. <https://ated.info.tr/ojs-3.2.1-3/index.php/ated/article/view/24>
- Farinella, M. (2018). The potential of comics in science communication. *Journal of Science Communication*, 17(1), 1-17. <https://doi.org/10.22323/2.17010401>
- Guadamillas Gómez, M. V. (2015). *El desarrollo de la competencia comunicativa e intercultural a través de recursos creativos: Análisis de la poesía, el teatro y el cómic como materiales didácticos en la enseñanza del inglés como lengua extranjera*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Harmer, J. (2004). *How to teach writing*. Pearson Education Limited.
- Hayman, G., & Pratt, H. J. (2005). What are Comics? In D. Goldblatt & L. Brow (Eds.), *A reader in Philosophy of the Arts* (pp. 419–424). Pearson Education Inc.

- Istiyani, Y. (2013). *Improving Students' Writing Skills through Comic Strips in Grade VIII of SMP N 1 NGEM-PLAK*. Yogyakarta State University.
- Leber-Cook, A., & Cook, R. (2013). Stigmatization, Multimodality and Metaphor: Comics in the Adult English as a Second Language Classroom. In C. K. Syma & R. G. Weiner (Eds.), *Graphic Novels and Comics in the Classroom: Essay on the Educational Power of Sequential Art* (pp. 23–34). McFarland & Company, Inc.
- Liu, J. (2004). Effects of Comic Strips on L2 Learners' Reading Comprehension. *TESOL Quarterly*, 38(2), 225–243. <https://doi.org/10.2307/3588379>
- Lopez, F., & Varon Páez, M. (2018). Building Writing Skills in English in Fifth Graders: Analysis of Strategies Based on Literature and Creativity. *English Language Teaching*, 11(9), 102-117. <https://doi.org/10.5539/ELT.V11N9P102>
- Malik, Z., Esaki-Smith, A., Lee, T., & Ngan, B. (2015). *English in Ecuador: An Examination of Policy, Perceptions, and Influencing Factors*. England. <https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/English%20in%20Ecuador.pdf>
- Mallia, G. (2007). Learning from the Sequence: The Use of Comics in Instruction. *Image Text*, 3(3). <https://imagetextjournal.com/learning-from-the-sequence-the-use-of-comics-in-instruction/>
- Megawati, F., & Anugerahwati, M. (2012). Comic strips: a study on the teaching of writing narrative texts to Indonesian EFL students. *TEFLIN Journal*, 23(2), 183–205. <https://doi.org/10.15639/TEFLINJOURNAL.V23I2/183-205>
- Mertler, C. A. (2020). *Action research : improving schools and empowering educators* (6th ed.). SAGE.
- MINEDUC. (2016). *Curriculo de Lengua Extranjera*. <https://educacion.gob.ec/curriculo-lengua-extranjera/>
- Morán, M. A. (2017). *La evolución del supervillano en el "comic book" norteamericano : de Superman a Watchmen*. Universidad de León. <https://doi.org/10.18002/10612/4615>
- Morrison, B., Gregory, L., & Chilcoat, G. (2002). Using student-generated comic books in the classroom. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 45(8), 758–767.
- Muhajirin, M. (2018). *The use of comic strips to increase students writing ability in narrative text outline at the eight grade students of mts. Al-arif gempol*. University Muhammadiyah Sidoarjo.
- Pouroutidi, R., & Georgaka, A. D. (2016). Creating digital comics to motivate young learners to write: a case study. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 7(1), 233–263. <https://www.proquest.com/docview/1799919722>

- Pratiwi, K. (2016). Students' difficulties in writing English (A study at the third semester students of English education program at University of Bengkulu Academic Year 2011-2012). *Journal of Linguistics and Language Teaching*, 3(1), 1–17. <http://dx.doi.org/10.29300/ling.v3i1.106>.
- Ranker, J. (2007). Using Comic Books as Read-Alouds: Insights on Reading Instruction From an English as a Second Language Classroom. *The Reading Teacher*, 61(4), 296–305. <https://doi.org/10.1598/RT.61.4.2>
- Segovia, B. (2012). La adquisición de la competencia narrativa a través del cómic en la Escuela Primaria. *Revista Complutense de Educación*, 23(2), 375–399. https://doi.org/10.5209/REV_RCED.2012.V23.N2.40034
- Tok, Ş., & Kandemir, A. (2015). Effects of Creative Writing Activities on Students' Achievement in Writing, Writing Dispositions and Attitude to English. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 1635–1642. <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2015.01.815>
- Urquhart, V., & McIver, M. (2005). *Teaching writing in the content areas*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Waugh, C. (1991). *The Comics*. University Press of Mississippi.
- Whiting, J. (2016). Using Comics in the English Language Classroom. *Idiom*, 46.

CITA DE ESTE ARTÍCULO

Formato APA

Montero Gualpa, M. L., Álvarez Llerena, C. L., Ruiz Salvador, L. C., y Coutinho dos Santos, J. (2022). Implementing Comics as a Strategy to Develop Writing Skills in the English Secondary Classroom from Ecuador: A Case Study. *Educación y Futuro Digital*, (25), 5-21.

MÁSTERES UNIVERSITARIOS



Máster Universitario en **FORMACIÓN DEL PROFESORADO** de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas

- Ofertamos esta formación para la enseñanza en 3 especialidades:

- Educación Física
- Orientación Educativa
- Lengua Extranjera (Inglés)



Máster Universitario en **PSICOPEDAGOGÍA**

MÁS INFORMACIÓN



EL PATIO DE NUESTROS SUEÑOS

THE PLAYGROUND OF OUR DREAMS

Pilar Rodilla Fragas

Graduada en Educación Infantil en el Centro de Enseñanza Superior Don Bosco

Resumen

En el presente artículo se expone la importancia de dotar al patio del colegio una distribución útil con material necesario para que este esté acorde al aprendizaje y disfrute de toda la comunidad educativa. Este trabajo se divide en dos partes. En primer lugar, una revisión bibliográfica acerca de los patios, su distribución y los patios coeducativos. Y, la segunda parte, está compuesta por un estudio de caso, utilizando dos herramientas fundamentales, como son, la observación y la encuesta. Mi trabajo concluye con una propuesta de patio para el Centro Rural Agrupado de Esparragosa de la Serena, lugar donde fui becada para realizar mis prácticas por la Fundación Princesa de Girona.

Palabras clave: patio, Educación Infantil, espacios educativos, contexto de aprendizaje, Centro Rural Agrupado.

Abstract

This article claims the importance of providing the school playground with a useful distribution of the necessary material for the learning and enjoyment of the entire educational community. It is divided into two main sections. In first place, the readers will find a lit review about playgrounds, their distribution, and co-educational playgrounds. The second part consists of a case study which has been carried out thanks to two fundamental tools: observation and a survey. This study concludes with the proposal of a playground for Centro Rural Agrupado de Esparragosa de la Serena, where I did my school placement thanks to a scholarship granted by Fundación Princesa de Girona.

Key words: playground, Pre-School, educational spaces, learning context, Rural Grouped Centre.

Recibido: 16/11/2022
Aprobado: 13/02/2023

Julio - Diciembre 2022
ISSN: 1695-4297

páginas
23 - 56

Nº 25

1. INTRODUCCIÓN

Son muchos los autores expertos en patios de colegios y la importancia de este para el desarrollo integral del alumno. Pero en la mayoría de los centros, suele ser un monopolio de asfalto y hormigón, olvidado, desligado del currículo y por ende se le relega de su función educadora y pedagógica.

Los patios de los colegios además de ser escenarios para el entretenimiento y ocio deberían integrar otros intereses pedagógicos favoreciendo el desarrollo de experiencias de interacción, conductas socializadoras y promoviendo el desarrollo emocional, intelectual y social de los alumnos.

Afortunadamente cada vez se habla más de inclusión en los centros, de adaptaciones curriculares, apoyos, etc. Pero ¿Y en el patio? ¿Qué pasa con los alumnos que no les guste el deporte? ¿Se tienen que “amoldar” únicamente porque lo estipulado a hacer en el recreo es jugar a correr detrás de una pelota? Al igual que hablamos de inclusividad en el aula; en los patios, los niños, también necesitan sus espacios; porque como ya sabemos, no todos son iguales. Hay días que les apetece más saltar o jugar con la arena o simplemente un espacio para relajarse. Por no hablar de lo incapacitados que están estos espacios para poder llevar el aula al exterior.

Y es que, desgraciadamente, la mayoría de los patios de los colegios españoles se caracterizan por una amplia pista de deporte (casi siempre el fútbol) de un hormigón gris donde todo el espacio gira entorno a esto (gradas, “espacio libre”, etc.)

Por lo que mi trabajo concluye con la propuesta de un patio para el Centro Rural Agrupado (CRA) de Esparrosa de la Serena, basándome en las características irremplazables de este, así como teniendo en cuenta los resultados en el estudio del caso.

Muchas de las propuestas que he añadido son sacadas del CEIP Castra Caecilia en Cáceres, ya que tuve la suerte de poder participar como observadora en el Programa Muévete que organiza la Junta de Extremadura.

Además de coger referencias en los colegios que visité durante la V Expedición Pedagógica que realizó la Fundación Princesa de Girona en Málaga y Sevilla. A raíz de la Fundación tengo la oportunidad de haber sido seleccionada como becada del programa Generación Docentes para realizar mis prácticas en un CRA en Extremadura. Quiero agradecerles porque hayan invertido tanto tiempo, dinero y esfuerzo en darnos una formación acorde con lo que se espera de nosotros. Nuestra función es revolucionar un sector tan importante, básico y desconsiderado como es la Educación de nuestro país. Y como veremos a lo largo del trabajo, los patios juegan un papel fundamental.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 ¿Qué es el espacio educativo?

El espacio educativo constituye un elemento importante para el desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje de los niños. Dependiendo del ambiente educativo, puede convertirse en un verdadero lugar para el aprendizaje del niño con múltiples y variadas experiencias, concediendo a la enseñanza de calidad o, por el contrario, puede llegar a ser un lugar de actividades rutinarias dando pie a la falta de participación activa por parte de los alumnos en todas sus etapas educativas.

Baker (1968) señala que: “El ambiente o contexto en el que se produce el comportamiento posee sus propias estructuras (límites físicos, atributos funcionales, recursos disponibles, etc.) que facilitan, limitan y ordenan la conducta de los sujetos”.

Siro López en su libro *Esencia* (López, 2018) reflexiona sobre la destrucción de la identidad única e irrepetible de los niños. Para él, el aprendizaje de los niños debería ser uniforme, estructurado y programado de un mismo modo para todos. Hace referencia al proceso de ósmosis como estado en que debería de estar el centro “abierto de fuera a dentro y de dentro a fuera. Impulsando a los alumnos a que conecten con su entorno, con el barrio, con el fin de aprender sin límites y sin fronteras”.

Por tanto, tras estas definiciones sobre el espacio, lo considero un recurso que debe estar dispuesto de manera que favorezca las decisiones organizativas y curriculares en la educación de los alumnos.

2.1.1 Beneficios de adaptar los espacios educativos

Diana Bannister (2006) en su revista *Pautas para Estudiar y Adaptar Los Espacios de Aprendizaje en Centros Educativos*, expone algunos beneficios tanto para el educando como para el educado.

Para los docentes:

- Trabajar con metodologías variadas agrupando así a los alumnos según sus necesidades individuales.
- Cooperar entre los docentes para abordar áreas que se pueden desarrollar globalmente en el centro.
- Animar a los estudiantes a moverse por el aula/centro, participando así en distintas tareas de la clase.

Para los alumnos:

- Disponen de mayores oportunidades de colaborar y debatir ideas en clase, trabajando en varios grupos y asumiendo un papel activo en su propio aprendizaje.
- Mejorar su autonomía, pudiendo tomar decisiones sobre el orden de las actividades que van a realizar.

2.1.2 Factores del espacio educativo

Para que se pueda considerar educativo cualquier espacio, no basta con centrarse en su planificación y organización, sino que, además, es necesario tener en cuenta las necesidades infantiles que puedan precisar los niños. Parra (2005), señala los siguientes condicionantes, que no se deben olvidar a la hora de organizar los espacios.

- Factores psicobiológicos: Tratar con seres humanos, sobre todo con edades tan pequeñas, significa tener en cuenta las necesidades, características e interesantes que estos puedan tener.
- Factores didácticos: Dependiendo del modelo de enseñanza que se lleve en el aula, la organización del espacio educativo variará. Dos de los más utilizados son: el modelo tecnológico-conductista (enseñanza muy planificada y minuciosa, sin tener en cuenta las ideas del alumnado, siendo el docente el único con capacidades y habilidades para enseñar los contenidos) y el modelo cognitivo-interactivo (relación teoría-práctica, en el que el alumno adquiere un papel de protagonista de su propio aprendizaje).

2.2 Pedagogías sobre el espacio educativo

2.2.1 Instituto Libre de Enseñanza

Para la Institución Libre de Enseñanza (ILE) el concepto de escuela se basaba en 3 elementos fundamentales que eran: el niño, el maestro y la naturaleza. Estos componían la triología ideal para el funcionamiento de los centros. (Rodríguez Méndez, 2007).

A priori fue un proyecto piloto consolidado en 1924, conocido actualmente como innovación educativa. En este se contemplaban los métodos y los fines de la escuela, la relación con la familia y la sociedad y se utilizaron pedagogías activas cuyo fin, con ayuda del maestro, era el de permitir al alumno construir su propio proceso de aprendizaje y de personalidad. Esta pedagogía huía de los libros de texto, la instrucción memorística e incluso de los exámenes; abriéndose al contacto con la naturaleza y con la visita a cárceles, museos, fábricas, exposiciones, etc. (Rodríguez Méndez, 2007).

A priori fue un proyecto piloto consolidado en 1924, conocido actualmente como innovación educativa. En este se contemplaban los métodos y los fines de la escuela, la relación con la familia y la sociedad y se utilizaron pedagogías activas cuyo fin, con ayuda del maestro, era el de permitir al alumno construir su propio proceso de aprendizaje y de personalidad. Esta pedagogía huía de los libros de texto, la instrucción memorística e incluso de los exámenes; abriéndose al contacto con la naturaleza y con la visita a cárceles, museos, fábricas, exposiciones, etc. (Rodríguez Méndez, 2007).

2.2.2 El tercer maestro: Magaluzzi y Reggio Emilia

El pensamiento *reggiano* defiende que los niños aprenden por medio de 3 maestros: ellos mismos y sus iguales, sus maestros y padres y, por último, a través de la arquitectura y el espacio donde se desarrollan.

A través del pensamiento *reggiano*, la arquitectura y la pedagogía trabajan para construir diferentes escenarios, conocido como '*El tercer maestro*' donde desarrollar actividades con múltiples factores que determinarán el método y las características. Estos factores son: la accesibilidad, la distribución y compartimentación espacial, la iluminación, la ruptura de límites entre contrarios, la materialidad, la conexión con la naturaleza, la escala y la multifuncionalidad del espacio; estando todos ellos ligados unos con otros trabajando al unísono.

Es necesario establecer el sentimiento de apego con el lugar, en este caso con el colegio, para una buena influencia en el desarrollo de la identidad, sintiéndolo como "segundo hogar" (Malaguzzi, 2001):

2.2.3 Pedagogía de la naturaleza

La sobreurbanización de los espacios está haciendo que cada vez haya menos espacios naturales cercanos a la sociedad y por ende el remplazo de experiencias con la naturaleza por experiencias artificiales provenientes de medios tecnológicos. El contacto con la naturaleza aporta equilibrio, armonía, una mejora de la salud, bienestar personal y una mejor adquisición de los conocimientos; en cambio el rechazo al contacto con la naturaleza desde edades tempranas puede llegar a obtener en los seres humanos consecuencias irremediables.

Louv (2005) hace referencia al término *biofobia*, como uno de los problemas más preocupantes de la actualidad por la relación de los niños con la naturaleza. Ésta se ve relacionada con la falta de tiempo por parte de los progenitores, la sobreprotección, la creciente influencia de las tecnologías, el miedo a lo natural, etc. Lo que hace que cada vez sean más, las personas que rechazan el ambiente natural.

Según Lladós (2018) todos los currículos de excedencia destacan el aprendizaje en el exterior, aunque cada país le otorgue un enfoque y aplicaciones diferentes. Así encontramos escuelas en la jornada escolar desarrolladas en el entorno, o que han creado espacios naturales donde van un rato al día o incluso las que planifican salidas a exteriores en días determinados. Cada uno con sus peculiaridades, pero todos basándose en que el aprendizaje en espacios exteriores aporta aprendizajes y destrezas beneficiosas para nuestro alumnado.

2.2.4 Piezas sueltas

La Teoría de Piezas Seltas es una guía publicada por Nicholson (Vela y Herrán, 2019) hace 50 años; donde se llega a entender la creatividad a todos los niveles y promueve todos los medios para no obstruir en su desarrollo natural desde la primera infancia.

Según este, el principal problema es la falta de oportunidad que no se le brinda a la gente de experimentar con elementos para crear y construir.

Por ello el autor propone un programa de cuatro partes, mediante el cual se pueden conseguir mejoras (basándonos en el párrafo anterior):

- Dar prioridad absoluta a los lugares donde hay niños.
- Dejar a los niños jugar como una parte del proceso.
- Usar un enfoque interdisciplinar. La educación es recreo y viceversa.
- Establecer un “Centro para el Intercambio de Información” (Vela y Herrán, 2019).

2.3 El patio escolar

Es cuestión que todos los especialistas de la educación coinciden en su infravalorado empleo para el aprendizaje es el patio.

2.3.1 Objetivos de un buen patio

Entre los objetivos de un buen patio podemos destacar (García Serrano et al., 2017):

- Fomentar estilos de vida saludables: Contribuir al buen desarrollo emocional del alumnado. Dar oportunidad de desarrollar actividad física y juego activo.

- Aprender y enseñar: Utilizar el patio como herramienta pedagógica. Considerar el juego como la base del aprendizaje del alumnado.
- Disfrutar de entornos sostenibles y naturales: Crear espacios con mayor biodiversidad y dinámicos.

2.3.2 Tipos de patios

Para Jové (2017) y Pía y Mayorga (2017) y desde un punto de vista ambiental, urbano y arquitectónico se organizan 4 problemáticas:

1. ¿Están los diseños de los patios pensados para los niños? Alguna característica de los patios de los centros educativos es su homogeneidad y su falta de originalidad en el diseño, ya que todos suelen ser bastantes acogedores.
2. Separación estricta por edades. ¿Hasta qué punto es beneficioso para los alumnos de Infantil que se les marque tanto la separación con el resto de los alumnos?
3. Falta de espacios verdes. Para Tonucci (2012) en su obra, “Peligro, niños”, la educación ambiental no se enseña, sino que se hace. Es difícil que los niños adquieran una buena educación ambiental cuando la naturaleza se ha eliminado casi totalmente en el patio.
4. Falta de mobiliario adaptado a los destinatarios reales. Como redacta Marín (2010), rara es la vez que los patios presentan juguetes u objetos destinados al juego de los alumnos; y si así fuera, la mayoría van encaminados al área de educación física: pelotas, cuerdas, etc.

2.3.3 Tipos de patios

Mariana Morales¹ (Morales, 2018), en su artículo *Transformar el patio escolar*, propone 3 ejes para reflexionar sobre los cambios en un patio escolar:

- El primero hace referencia a la necesidad de movimiento y de reposo. El niño necesita un lugar donde jugar libremente con normas simples y esenciales de forma espontánea (sin estar sujeto a un reglamento), pero también precisa de un lugar para estar tranquilo, bien sea para descansar entre juego y juego, para hablar con otros niños, etc. Es lo que la Guía de Diseño de Entornos Escolares de la Comunidad de Madrid (García, Leal, Urda y Ruiz, 2017) considera zonas semi-activas o activas. También precisa de elementos físicos necesarios como pueden ser pistas deportivas, rocódromo, estructuras de sombra, etc.

¹ Consultora en instituciones y centros educativos en España y Latinoamérica.

- El segundo eje se basa en la necesidad de socialización y de soledad porque, aunque estemos en una cultura donde predomina el valor de la sociabilidad por encima de la soledad, los niños también necesitan estar solos. Es lo que el estudio de Madrid salud, García Serrano, Arquitectos SLP, Leal Laredo y Urda Peña (2017) denomina zona tranquila para aquellos niños que quieran desarrollar actividades de baja intensidad. Los juegos que se realizan en esta zona son simbólico-social-imaginativo y creativo (merendar, tumbarse, leer, contar cuentos, etc.) con ciertos elementos físicos necesarios como: una fuente de agua, mesas, mobiliario y sobre todo estructuras de sombra.
- Y, por último, el tercer eje: nos habla de la necesidad de que haya riesgo en el juego, porque eso también supondrá para los niños un aprendizaje. Hace referencia a u ‘patios helicópteros’ donde los adultos prohíben hasta hacer el pino o saltar a la cuerda.

Todas estas zonas lo que pretenden es presentar un “patio ideal” con un diseño que tendría en cuenta la diversidad del alumnado en cuanto a género, edad, intereses específicos y a sus distintas capacidades motóricas y sociales. Los autores de la Guía de diseño de entornos escolares de la comunidad de Madrid (García et al., 2017) proponen dos ‘recetas tipo’ de actuación de diseño de patio teniendo en cuenta el tamaño de este y asumiendo que en la Comunidad de Madrid es obligatorio las zonas deportivas:

- Patio grande: aquel cuya ratio es superior a diez metros cuadrados por alumno y se puede modificar la situación de la pista deportiva.

Figura 1

Diseño de un patio ideal en un patio de grandes dimensiones

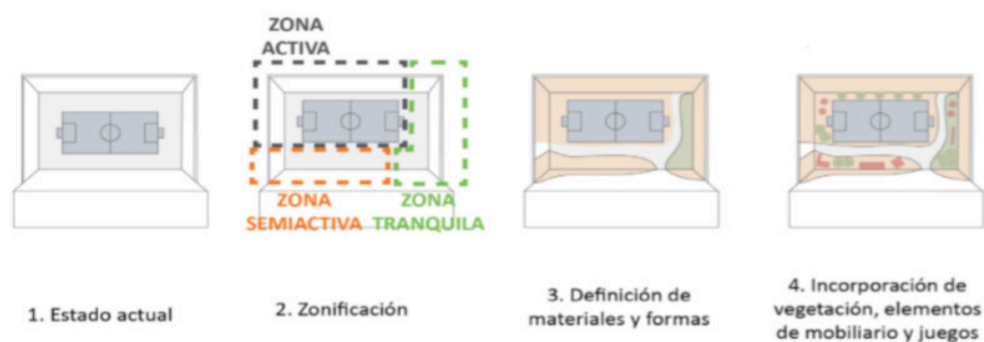


Nota. Tomado de García Serrano et al. (2017).

- Patio pequeño: con una ratio inferior a 5 metros cuadrados por alumno y no se puede modificar la situación de la pista deportiva.

Figura 2

Diseño de un patio ideal en un patio de menores dimensiones



Nota. Tomado de García Serrano et al. (2017).

2.3.4 Patios inclusivos

Acabamos de ver cómo organizar los patios dependiendo de los gustos y las preferencias de los alumnos, pero, y los alumnos con deficiencias o con necesidades educativas ¿No tienen derecho a tener sus espacios?

Los patios del recreo son una parte esencial de la infancia, inspirando y reflejando los desafíos que, cuando crezcan, se encontraran en el mundo exterior. Debe ser un lugar para conocer nuevos amigos y desarrollar su capacidad para socializar con sus iguales, por lo que debería adaptarse a las necesidades que estos niños puedan presentar.

Es necesario que el profesorado conozca a sus alumnos en diferentes aspectos de su desarrollo, como pueden ser: la capacidad para autorregular sus emociones, la capacidad socio-comunicativa, comprensiva y expresiva, el desarrollo motor, intereses y actividades que rechaza, características sensoriales, etc.

¿Cómo preparar y organizar el patio?:

Para ello la Junta Municipal del distrito de Arganzuela (2019) propone 3 puntos a tener en cuenta a la hora de organizar el patio con niños con discapacidades:

- Les resultará beneficioso delimitar las diferentes zonas con elementos fijos, móviles o con colores, facilitando así la orientación espacial del alumnado.

- Las diferentes zonas se las puede denominar con nombres relacionados a sus intereses (por ejemplo, utilizar los nombres de los dibujos animados que vean en ese momento, o de videojuegos, etc.)
- Es conveniente que por cada zona haya como mínimo un miembro del profesorado, sobre todo al inicio de la implantación del plan.

Estas zonas mencionadas anteriormente, se podrían dividir en 6, de forma que puedan acudir a la que prefieran dependiendo del momento personal en el que estén. Estas son: resolución de conflictos, atención a las emociones, confort, juegos tranquilos, juegos mixtos y juegos activos.

A parte de las zonas, también es importante ver qué material y que juegos se pueden utilizar (Junta municipal de Arganzuela, 2019). Es idóneo dividir el material y las actividades según las franjas de edad y como mínimo en tres: 3-6 años, 6-9 años y 10-12 años. Tan incorrecto es cambiar todos los días el material de las distintas zonas, como estar siempre con los mismos; la variedad de material a lo largo del curso hará que todo el alumnado mantenga el interés por acudir a estas zonas cuando lo necesiten.

2.3.5 Patios coeducativos

La principal finalidad de la coeducación es eliminar el sexismo en los patios de recreo, así como la desigualdad en el reparto de este espacio. Este término hay que entenderlo como el acceso a todas las posibilidades y el camino hacia la igualdad de género.

Aunque de forma inconsciente e implícita, nuestra sociedad sigue transmitiendo en el patio los géneros y sus disposiciones correspondientes. En otras palabras, transmitimos cultura, valores y costumbres propio de hombres y propio de las mujeres; influenciado por la cultura androcéntrica centrada en la masculinidad. De esta forma se establece una jerarquía de poder, el cual el hombre está por encima de la mujer, y se transmite desde unas normas, estereotipos, miedos, prohibiciones y prejuicios a nuestros alumnos y alumnas (Subirats, 2017).

Es por ello por lo que la coeducación no debemos observarla únicamente como un instrumento por el cual los sistemas de valores masculinos los adaptamos a los femeninos. Sino que, la educación coeducativa tiene como propósito conseguir la igualdad entre los sexos incorporando las diferencias biológicas y no culturales de los dos sexos.

3. OBJETIVOS

- General: Profundizar teóricamente en la importancia de los espacios exteriores de un centro escolar.
- Específicos:
 - Diferenciar los tipos de patios, así como la importancia de una buena distribución para que, tanto los alumnos como los profesores, puedan sacarle el máximo partido a este.
 - Comprender las diversas teorías sobre el patio escolar.
- General: Examinar el centro de prácticas respecto a la teoría estudiada sobre el patio.
- Específicos:
 - Reconocer los aspectos positivos y negativos del patio del colegio del Practicum haciendo partícipes del proyecto al personal que le incumbe: los alumnos y profesores.
 - Generar posibles ideas para maximizar el uso del patio atendiendo a la teoría estudiada previamente.

4. METODOLOGÍA

El estudio de caso es un instrumento o método de investigación con origen en la investigación psicológica y médica, utilizada en la sociología por autores como Weber (1922) y Spencer (1851), entre otros.

El estudio de caso resulta útil para analizar situaciones determinadas o problemas prácticos, donde al final del estudio se expone de forma descriptiva información al respecto de todo lo descubierto y evidenciado.

La aportación del estudio de caso en la Educación está fundamentada en 3 características según Cebreiro y Fernández (2004):

- “Énfasis en observaciones a largo plazo fundamentadas únicamente en informes descriptivos.
- Interés por describir la conducta observada dentro del marco de hechos circundantes.
- Preocupación por la perspectiva de los participantes en torno a los sucesos” (Montaner Villalba, 2017).

4.1 La confiabilidad y validez en los estudios de caso

Para Gundermann (2004) la confiabilidad tiene por objeto asegurarse de que un investigador, si sigue los mismos procedimientos descritos por otro investigador anterior y dirigiendo el mismo estudio. Debería llegar a los mismos resultados y conclusiones.

Un recurso utilizado en los estudios de caso es el método de triangulación. Es un método eficaz para integrar la calidad de la información y los resultados obtenidos además de complementar confiabilidad y validez de los datos.

Rodríguez (1999) considera la existencia de 3 modelos de triangulación que pueden ser utilizados:

Tabla 1

Modelos de triangulación según Rodríguez

TRIANGULACIÓN	METODOLÓGICA	TEMPORAL	INFORMANTES simultáneo y SUJETO
Proceso básico	Combinar datos de carácter cuantitativos con cualitativos	Uso combinatorio de métodos longitudinales y transversales. Datos confrontados por los momentos diacrónicos del estudio	Dos niveles: 1. De informantes: se coteja la opinión de diferentes sujetos integrados a grupos de informantes 2. Sujetos: particulares no perteneciendo a una categoría de análisis
Se obtiene	Se da una perspectiva innovadora a través de estudios mixtos	Alcanzar datos de casos similares en un momento simultáneo del proceso de investigación	"... Se conjugan en una misma circunstancia (los puntos de vista) para aproximarse a un entendimiento profundo de la realidad" (Rodríguez, 1999)

La triangulación impide que se acepte demasiado fácil la validez de las impresiones iniciales que puede tener el investigador, ampliando así el ámbito, claridad y densidad de los constructos desarrollados en el curso de la investigación (Glaser y Strauss, 1965); ayudando a corregir los sesgos que aparecen cuando el fenómeno es examinado por un solo observador (Goetz y LeCompte, 1988). Es interesante también comparar e integrar conclusiones, descripciones y posiciones teóricas de otros trabajos de campo y de investigaciones similares, así como reconocer e interpretar las posibles discrepancias. Esta triangulación asegura una comprensión más profunda y general de los fenómenos estudiados.

5. DESARROLLO Y RESULTADOS

5.1 Selección y definición de caso

El presente estudio de caso consiste en elaborar una propuesta pedagógica para convertir el patio escolar en un espacio educativo desde un punto de vista coeducativo e inclusivo, que tenga en cuenta las necesidades de movimiento, de juego, de relación, de aprendizaje y de desarrollo de todos las niñas y los niños.

En esta propuesta denominada “El patio de nuestros sueños” tiene como pilar principal conocer el uso que se le hace al patio de mi colegio de prácticas. Así como intentar dar solución y mejora desde la inclusión educativa; conseguir atender los intereses, necesidades e inquietudes de los niños y niñas del centro. Combatir contra la ‘dictadura’ de la pelota a la que estamos acostumbrados, haciéndoles visibles y atractivos otros juegos tradicionales o incluso actuales, que pueden llegar a ser muy beneficiosos y didácticos para el desarrollo de la persona.

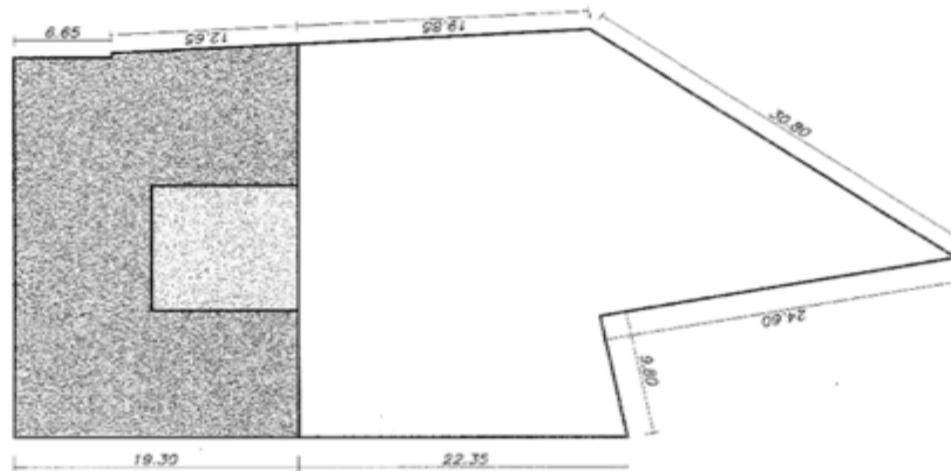
El lugar de actuación es un Centro Rural Agrupado (en adelante CRA) de Esparragosa de la Serena; colegio público de Educación Infantil y Primaria creado en 1995, dependiente de la Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura. Está situado al sureste de la provincia de Badajoz y agrupa a las localidades de Esparragosa de la Serena (centro principal) y de Puerto Hurraco, situado a 6 km de distancia. El centro de este último pueblo, que normalmente constataba como una única aula multigrado, fue clausurada en 2013 por la falta de alumnos; hoy en día, los 3 niños de viven aquí son desplazados diariamente en taxi hasta el centro principal para recibir las clases.

El CRA fue reformado durante el curso 2007/08 y por tanto es un centro bien equiparado con instalaciones relativamente modernas, cumpliendo así con los requerimientos más recientes de la legislación extremeña y nacional.

En cuanto al espacio exterior podemos observar, en el Plano 1, que es limitado en dimensiones: 597 metros cuadrados con suelo asfaltado y vallado por la mayoría de los laterales. Cuenta con campo de fútbol siete con porterías, un campo y medio de baloncesto con tres canastas y una red de voleibol. Tiene dos árboles cuya función principal es la de dar sombra y también cuenta con un patio de 8 metros cuadrados de soportales.

Figura 3

Espacio de intervención



Nota. Planos originales del CRA.

El número de alumna y alumnos con los que cuenta el centro en la actualidad (curso 2021/2022) es de un total de 94.

Figura 4

Recuento alumnos y alumnas CRA

INFANTIL 3 años	INFANTIL 4 años	INFANTIL 5 años	1º E.P.	2º E.P.	3º E.P.	4º E.P.	5º E.P.	6º E.P.	TOTAL
3	9	8	7	10	15	15	14	13	94
TOTAL INFANTIL = 20			TOTAL PRIMARIA = 74						

La plantilla del colegio cuenta con 15 profesores, 2 de Educación Infantil y 13 de Educación Primaria. Entre ellos, 4 son interinos y 11 son con destino definitivo ahí. Es un dato que me ha parecido relevante porque es un profesorado bastante activo en los diferentes proyectos, planes y programas existentes en el centro, pero a nivel del uso del espacio exterior son poco o nada propenso a su uso.

En cuanto al horario lectivo del CRA destaca que se trata de una jornada continua de mañana. Los alumnos entran a las 9:00 horas y salen a las 14:00 horas. El recreo de Primaria es de 12:00 a 12:30, momento en que los alumnos aprovechan para tomar su almuerzo; mientras que los de Infantil lo toman durante este tiempo en la clase y salen de 12:30 hasta las 13:15 horas.

Por la tarde hay actividades extraescolares de 16:00 a 18:00 a las que asisten 51 alumnos del centro. Estas se basan en Enseñanzas artísticas y Tecnología de la Información y Comunicación. No ofrecen ninguna actividad que potencia el deporte ni que sea en las instalaciones al aire libre del colegio

5.2 Localización de las fuentes de datos

La metodología que he empleado en este estudio de caso parte del concepto de la inclusión educativa teniendo como agentes claves que están implicados en el proyecto a: los niños y los profesores; es para ellos para quienes va dirigido todo el trabajo.

La información para mi estudio de caso la he obtenido a través de la observación y mediante el empleo de técnicas cuantitativas y cualitativas explicadas a continuación.

5.2.1 Observación

He aplicado un protocolo de observación de los patios de elaboración propia basado en los diferentes autores mencionados anteriormente. Se trata de una observación no sistemática, no participativa, de campo, directa e individual realizada durante la semana del 21 al 25 de febrero del 2022 durante la jornada escolar.

Tabla 2

Observación patio del CRA

ASPECTOS POR OBSERVAR	N	R	O	F	S
El patio tiene la dimensión adecuada para la cantidad de alumnos del centro			X		
Elementos de almacenaje					X
Elementos de juego			X		
El patio cuenta con un botiquín de primeros auxilios		X			
El patio cuenta con implementos de audios para difundir música u otra información		X			
Hay olores, texturas y sonidos que estimulen los sentidos		X			
Tiene abundante vegetación que permita caminar y correr al aire libre	X				
El patio cuenta para con juegos para los estudiantes (resbalines, columpios, sube y baja, ...)	X				
El patio cuenta con distintos espacios para el juego (cancha de tierra, pastos, cemento, etc.)	X				

5.2.2 Entrevista profesorado

Es importante y necesario contar con la opinión y la experiencia del profesorado del centro acerca de la utilidad que éstos le dan al patio. Para ello elaboré una encuesta en Google Fórum, recogiendo información de la actividad que se le da al patio, así como del instrumental que ellos necesitarían para darle más uso a este espacio.

Las preguntas fueron:

- I. ¿Has impartido alguna vez clase en un espacio exterior como el patio?
- II. En el caso de que no, ¿Por qué?
- III. En el caso de que sí ¿Para qué asignaturas? O ¿Con qué metodología?
- IV. ¿Consideras que podrías adaptar parte de tu temario para que fuese impartido en el patio del centro?
- V. En caso afirmativo, ¿Qué tal fue tu experiencia? ¿Repetirías?
- VI. En caso negativo ¿Por qué? ¿Qué materiales o recursos necesitarías para poder llevarlo a cabo?
- VII. ¿Consideras beneficioso para el alumnado el cambio lugar de aprendizaje?
- VIII. ¿Por qué crees que se da más importancia a la metodología que se sigue en las aulas en vez de prestar más atención a la distribución del patio?
- IX. El aprendizaje al aire libre promueve la comunicación y las habilidades de cooperación. Cuando los contenidos están relacionados con la naturaleza, los estudiantes se motivan a aprender y a concentrarse (incluso a aquellos con ciertas dificultades). Además, reporta una sensación de bienestar, aumenta la autoestima, reduce el riesgo de padecer enfermedades (tanto físicas como mentales). ¿Qué información tenías sobre esto?
- X. Cada vez es mayor la información y los profesionales que tratan sobre una educación al aire libre. ¿Te gustaría saber más sobre este tema para inculcarlo a tus clases?
- XI. Comparando con los patios que hayas visto en otros colegios, a nivel metodológico (impartir clase en el patio) ¿Podrías dar algunos aspectos positivos y negativos del patio del CRA Esparragosa de la Serena?
- XII. ¿Y negativos?
- XIII. Siguiendo con la comparativa ¿Qué cosas que hayas visto en los patios otros centros, te han resultado enriquecedoras para los/las alumnos/as?
- XIV. Otros aspectos que me podrían resultar de interés para mi estudio del patio del centro.

5.2.3 Dibujos personales

Mi visión del patio como persona que puede llegar a conocer el tema y la de los profesores como personal que trabaja allí, es igual de importante que la del alumnado que se encuentra de forma presencial 5 horas diarias.

Para ello, elaboré una dinámica de una hora en cada clase del centro; en la cual los 5 primeros minutos conversaremos sobre “¿Qué hacéis en el patio?”. A continuación, iremos al patio y les enseñaré una hoja A4 donde vienen dibujado el plano de este. Para empezar a calentar su creatividad, les pediré que digan en alto que creen que es e iré jugando con la posición del folio para obtener más respuestas.

Pasado este tiempo, les pediré que dibujen “Cómo sería el patio de sus sueños. Un patio donde fueran muy felices todos los días”. Para esta parte de la investigación estaremos 40 minutos, ya que al principio pueden estar cohibidos por la inesperada pregunta.

Los últimos 15 minutos los dedicaremos a explicar en alto cada uno, qué es lo que han pensado y por qué, siendo este último proceso grabado. A estas edades es escasa la perfección a la hora de dibujar los elementos, por lo que considero un punto a favor para así poder obtener la máxima información posible.

La obtención de datos en los diferentes instrumentos aplicados me permitirá obtener y reconstruir información triangulada sobre los siguientes ejes que represento es esta figura:

Figura 5

Triangulación de respuestas



5.3 Análisis e interpretación

Una vez recogidos los cuestionarios y los dibujos, expondré, analizaré y describiré los datos teniendo como referencia al patio del colegio.

5.3.1 Observación

El aula desde donde realicé las prácticas durante ese mes fue todo un privilegio para mi estudio, ya que se encontraba en la segunda planta y las ventanas de esta daban directamente al patio. Por lo que mi observación no se ha basado en una franja horaria concreta, dando pie a unos resultados más realistas.

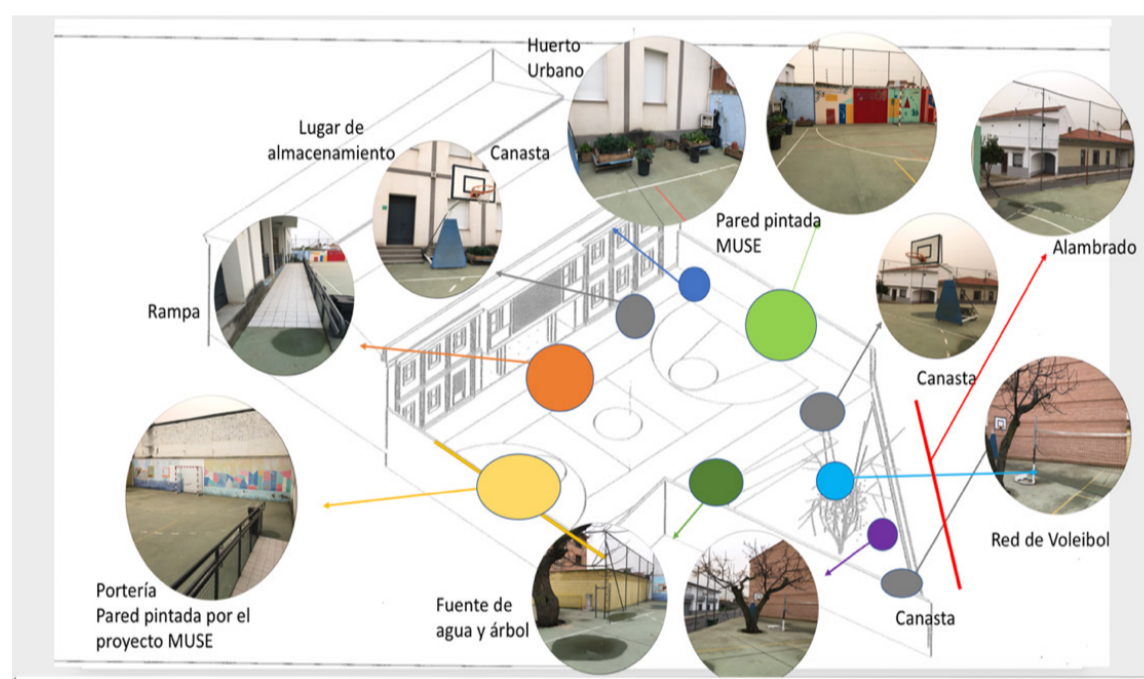
Basándome en la rúbrica que he mencionado anteriormente, algunas de los puntos que más me han llamado la atención son:

- La escasa dimensión de patio para ser un centro rural.
- El huerto urbano en un ambiente rural y la limitación de solo su uso a los dos cursos superiores de primaria.
- La ausencia de sombra y las escasas fuentes de agua. La temperatura media de Badajoz en los meses de junio y septiembre son de 31°C de máxima y 15°C de mínima. La vegetación es escasa
- La falta de bancos o espacios para poder sentarse.
- Por la crisis sanitaria que estamos sufriendo actualmente, está dividido el patio por cursos con límites ficticios de los cuales no pueden pasar. Pero con anterioridad a esta situación, no jugaban con la pelota ningún curso a excepción de sexto de primaria; dato que me ha llamado mucho la atención ya que no suele ser lo corriente.
- Siguiendo con el punto anterior, a nivel deportivo, tienen situadas dos porterías a los extremos del patio, tres canastas de baloncesto y una red de voleibol; pero no tienen dibujado en el suelo los campos reglamentarios de estos deportes. Por lo que no pueden utilizarlo correctamente.
- La relación entre los diferentes cursos es escasa, puede deberse a la situación actual o por la poca relación entre los alumnos.
- Tampoco cuentan con un sistema de alcantarillado adecuado; cuando llueve, que suele ser en pocas ocasiones, el patio se inunda.
- Existen únicamente dos papeleras en todo el patio sin distinción de ellas para reciclar.

- El uso de este es únicamente en jornada escolar, sin poder utilizarse para actividades extraescolares.
- Cuentan con una verja de alambre, pero carecen de comunicación directa con la calle.
- El centro posee material de juegos (comba, pelotas, aros, etc.), pero el alumnado carece del permiso para utilizar juegos durante el patio. A excepción de un curso, 4º, que pusieron un bote común para comprar combas y poder usarlas durante el recreo.
- Para ver con mayor claridad todas las características del centro, he elaborado a través de los planos del colegio un esquema con imágenes:

Figura 6

Patio actual del CRA



5.3.2 Encuesta profesorado

Para poder llegar a toda la plantilla, le envié el enlace¹ del formulario a mi tutora de prácticas y ella lo re-
envió por Classroom (plataforma a través de la cual se notifican los asuntos importantes al profesorado).

Recibí respuesta de 1² de ellos. Las más sorprendentes e interesantes para mi estudio de caso las he recogido en el Anexo 1. Pero hay ciertos aspectos que me llaman la atención; por ejemplo, la experiencia positiva que sacan todos los que han podido llevar a cabo alguna actividad en él y la ambición que tienen todos por aprender acerca de cómo educar al aire libre.

Con relación a los aspectos positivos que ellos ven de su patio comparándolo con el de otros centros donde han impartido clase, cabe destacar en mi opinión “Se trata de patio sin barreras arquitectónicas, soleado y amplio”, “No hay espacios peligrosos para la movilidad de los alumnos y es muy luminoso”.

² <https://forms.gle/NQhwoZHB76UAm7Pg9>

“Ninguno. El patio solo se utiliza para el recreo y Educación Física”. Y en cuanto aspectos negativos que ellos vean: “Falta de espacio de tierra y vegetación” “no hay amplia zona techada” “Echo de menos un arenero para los más pequeños y algunos juegos dibujados en el suelo que fomenten los juegos en grupo”.

5.3.3 Dibujo de los niños

Con estos dibujos, los niños dejan entrever ideas claves en su forma de dibujarlos y de pintarlos, así como ellos ven y distribuyen el espacio. En los dibujos de los primeros cursos predomina el césped (verde), árboles, casas, tierra y estructuras por lo general altas. La mayoría de ellos son dibujos abstractos (Anexo 1).

En cambio, los más mayores, dibujan con más detalle y haciendo una mejor distribución del espacio. Como he podido observar en sus planos, mayoritariamente les gustaría que hubiese diversos elementos. Las conclusiones que he sacado son las siguientes:

- Un 42,857% (36 alumnos) -> piscina; de los cuales un 7,654% distinguía entre una piscina para “los pequeños” y otra para “los grandes”.
- Un 42,857% (36 alumnos) -> tobogán.
- Un 41,666% (35 alumnos) -> pistas deportivas de los cuales un 16,666% indicaban fútbol, un 9,523% a baloncesto y un 3,571% a otros deportes como tenis, voleibol o pádel.
- Un 27,380% (23 alumnos) -> una tienda de alimentación (chuches, heladería, limonada, o la tienda del pueblo “Anca Javi”.
- Un 25% (21 alumnos) -> colchonetas / cama elástica/ castillos hinchables.
- Un 19,047% (16 alumnos) -> un lugar para poder leer y realizar manualidades
- Un 16,666% (14 alumnos)-> animales, desde un estanque con peces hasta caballos.
- Un 16,666% (14 alumnos) -> piscina de bolas de diversos tamaños.
- Un 14,285% (12 alumnos)-> una tirolina/ rocódromo en las paredes o entre los árboles.
- Un 13,095% (11 alumnos) colocaría bancos.
- Un 10,714 % (9 alumnos) -> un arenero para los más pequeños. Este dato me ha llamado la atención puesto que los que lo han incluido en su dibujo son los alumnos de cursos superiores, los cuales según ellos no llegarían a utilizarlo.
- Un 9,523% (8 alumnos)-> un huerto rural, de mayor dimensión que el actual.

- Un 9,523% (8 alumnos) incorporarían salas de videojuegos u ordenadores. Estos resultados son sobre todo en los cursos superiores del centro, 5º y 6º de Educación Primaria.
- Tan solo un 3,571% (3 alumnos) les gustaría jugar con una pelota en el patio. Dato que a priori me llama la atención, pero que no concuerda con el porcentaje de alumnos que incluirían una pista deportiva en el centro.

Para poder recoger información más detallada y concisa de sus dibujos, decidí grabarles por notas de voz del móvil las explicaciones de sus dibujos. De esta forma podía prestarles más atención e ir preguntándoles sobre ciertos aspectos, pudiendo así después realizar las oportunas transcripciones de modo literal y desde ellas he podido elaborar la categorización de datos. Al tutor sí le expliqué la dinámica que iba a seguir, pero al alumnado preferí omitírselo ya que por lo general les cuesta más expresarse y se cohiben de expresar su opinión si saben que van a ser grabados. Por eso, para Valles (2000), la calidad y efectividad de la entrevista no depende únicamente de las circunstancias, características y roles del entrevistador, sino también del momento y lugar que se elija.

Algunos de los comentarios y frases que me parecen interesantes a destacar de las grabaciones son:

- En 3º de Ed. Infantil: “Aquí jugaríamos con los juguetes de la clase, pero en el patio”.
- En 1º de Ed. Primaria: “Un sitio para leer, porque a mí me encanta”.
- En 2º de Ed. Primaria: “en una pared pintada como si fuera una pizarra”, “Hierba por todo el patio”.
- En 3º de Ed. Primaria: “Aquí pondría un campo de fútbol, pero donde pudiésemos jugar de verdad. Porque hay pelotas en el almacén, pero no podemos jugar con ellas en el recreo”.
- En 4º de Ed. Primaria: “Es que mi patio ideal sería si estuviésemos las 5 horas ahí”, “Una rayuela dibujada con tiza que se puede borrar y cada día está en un sitio”.
- En 5º de Ed. Primaria: “Yo pondría una tienda de chuches y comida. Pero sería gratis. Cada vez que nos portemos bien o saquemos buenas notas en un examen, se convertiría en monedas para gastarlas en la tienda”.
- En 6º de Ed. Primaria: “Me gustaría un reloj que nos diga cuanto tiempo nos queda para divertirnos”.

Además de los alumnos, también recopilé dibujos sobre “El patio de sus sueños” visto desde el punto de vista del profesorado para impartir la clase. Cómo ciertos aspectos por destacar diferentes a los de la encuesta:

- El 100% necesitaría una pared pintada para poder pintar con tiza e incluiría un huerto de mayor dimensión del que tienen ahora.
- Únicamente la profesora de PT y la tutora de 6º de Ed. Primaria incluirían una zona de las emociones y de la calma.

He incluido en el Anexo 2 algunos de los patios del profesorado.

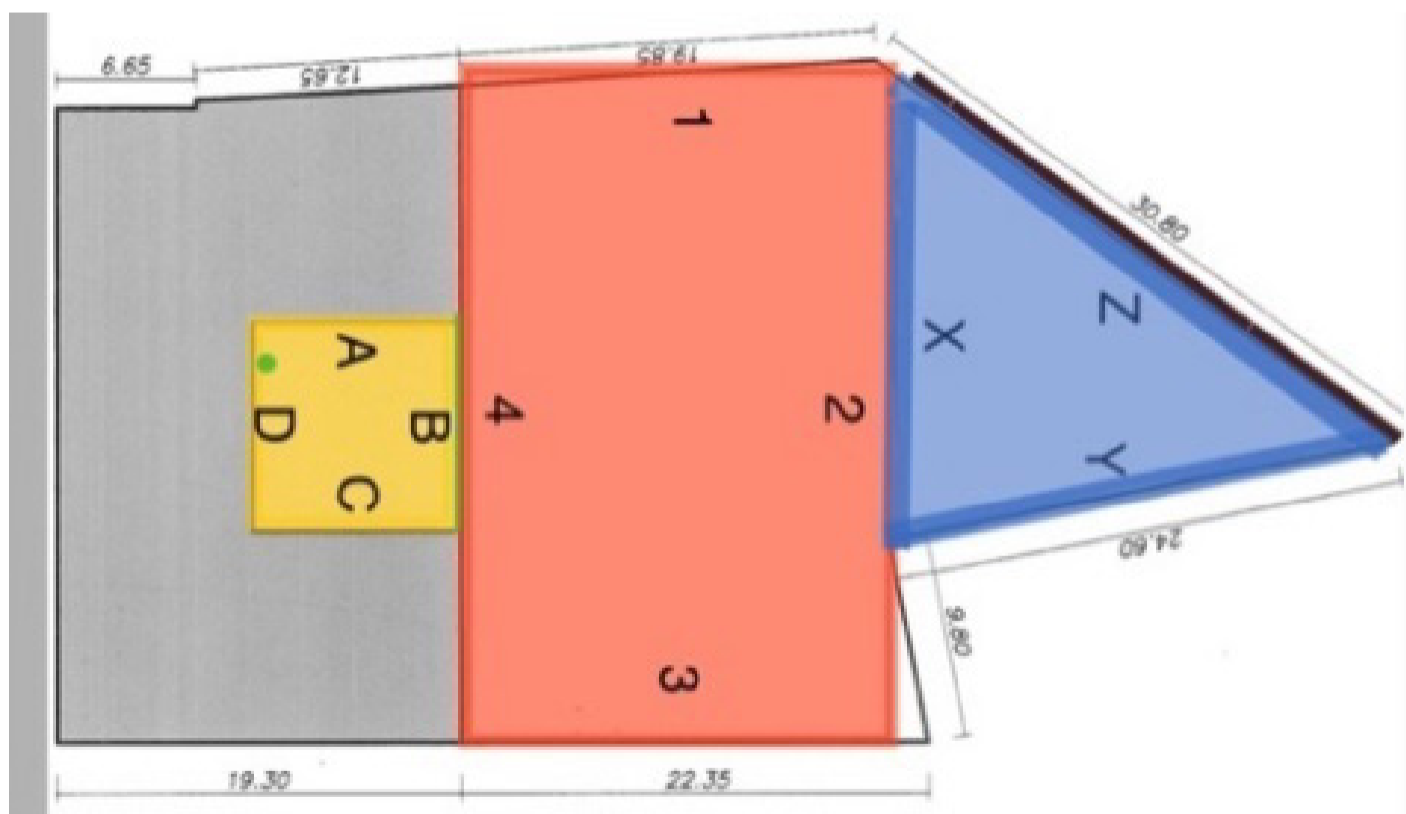
5.4 Elaboración del informe

Una vez analizadas todas propuestas para un patio ideal por parte de los alumnos y las encuestas a los profesores, procedo a elaborar un borrador de patio donde se recogen estas peticiones (las más repetidas y tangibles) basándome, obviamente, en la teoría estudiada.

Para poder organizarlo y que quede lo más entendible y visual posible; lo voy a dividir en tres trozos: el primero, la zona techada (amarillo); el segundo, lo que hasta ahora es el campo de fútbol (rojo) y por último el triángulo donde se encuentra la pista de voleibol (azul).

Figura 7

Propuesta de intervención del CRA



Este es el plano actual donde he indicado con un punto verde la puerta al patio; la barra verde (entre la B y el 4) es la rampa para bajar al patio y la barra marrón (al lado de la Z) es la valla que comunica con la calle.

A continuación, describiré las mejoras que se podrían hacer:

5.4.1 En el recuadro amarillo





En la esquina entre la B y la C, se colocaría un escenario hecho con palets y ruedas (para poder moverlo según las circunstancias) y justo al lado un armario con attrezzo, disfraces, etc. (Figura 8)

La esquina entre la D y C sería la zona de la calma. En él se encontraría varios puffs individuales, una estantería con diferentes tipos de libros, pelotas de Pilates, pelotas antiestrés, cascos antruidos. Invitándoles siempre a que traigan material con el que ellos mismos se sientan cómodos; siempre y cuando el tutor lo apruebe (Figura 9).

Entre la puerta y la A; un amplio tablón con ruedas pintado con pintura de tiza para que sirva tanto de tablón de anuncios como de pizarra; pudiéndose mover a cualquier zona del patio (Figura 10).

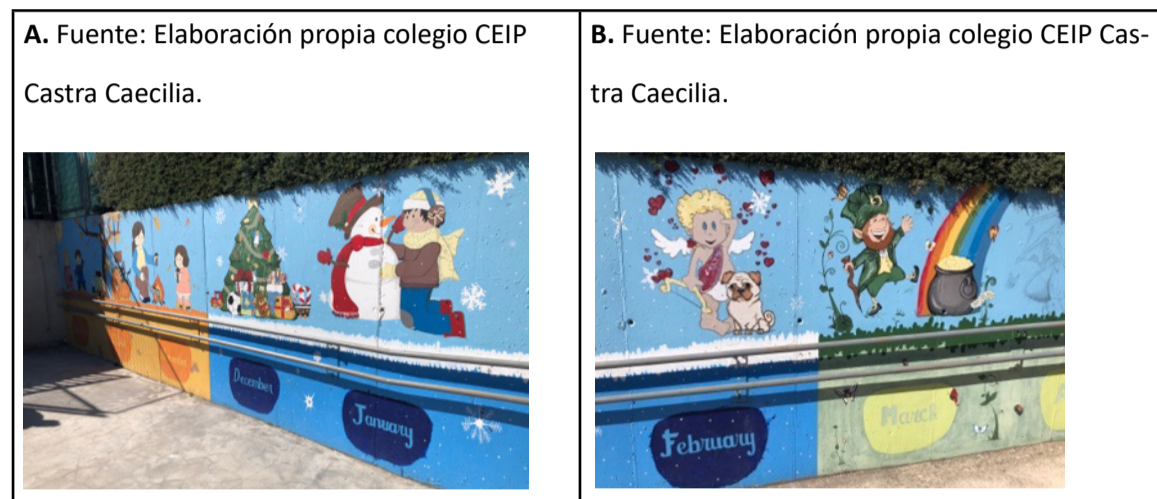
Entre la A y el empuje de la rampa, se situaría el banco de la amistad (Figura 11). En este se solucionarían los problemas que sucedan durante el recreo.

Figuras 8, 9, 10 y 11

F.8	Fuente: Esencia. López, S. (2018) 	F.9	Fuente: Puffs para colegios y bibliotecas (s .f.) 
F.10	Fuente: Esencia. López, S. (2018) 	F.11	Fuente: Esencia. López, S. (2018) 

La rampa que va desde el porche hasta el patio actualmente es una valla gris; pero pasaría a esta forrada con un vinilo en el que estarán dibujados los meses y en cada uno de ellos algo característico (Figura 12).

Figura 12



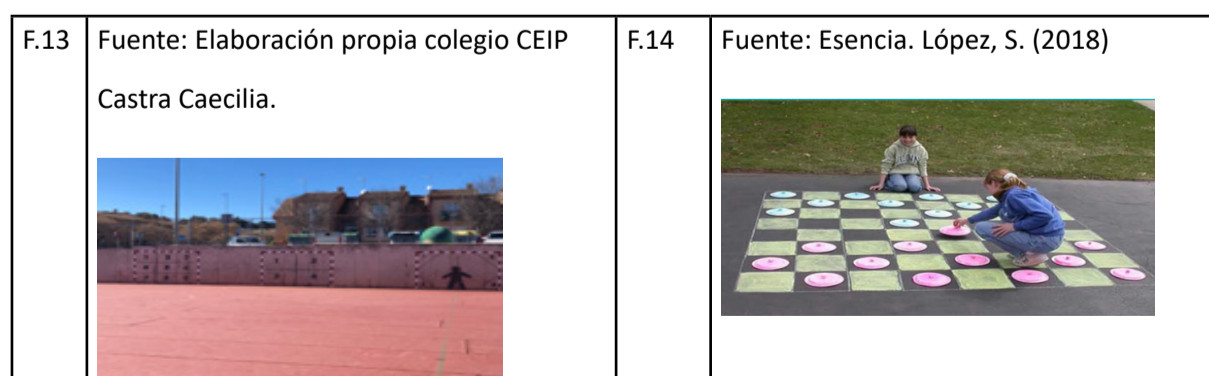
5.4.2 En el rectángulo rojo

En el 1 y 3 se colocarían unas porterías pintadas en la pared (Figura 13) y dentro de ellas se dibujarían diferentes juegos; así como unas canastas de minibasket movibles (utilizadas hasta los 12 años) con una altura de 2,60 metros.

En el medio de este espacio, fuera del campo, se colocarán los postes necesarios para el voleibol, pero sin red; ya que esta se pondrá y quitará cuando se vaya a utilizar. En el suelo de este espacio, se pintarán las líneas reglamentarias de los campos de baloncesto, fútbol y voleibol.

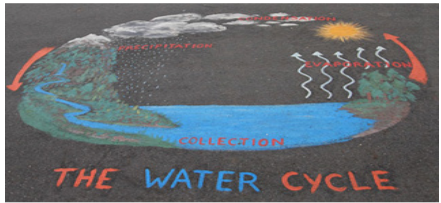

No es un colegio que se caracterice por fomentar la actividad física, ni en extraescolares ni la asignatura; por lo que se desaprovecharía el espacio si se dejase únicamente para el uso de los deportes. Por lo que encima de estas líneas, se pintarán diferentes tipos de juegos como lo mostrado en la Figura 14.

Figuras 13 y 14



Además, también se incluirá material didáctico para basar el aprendizaje a través del juego; además de ser de gran utilidad para el profesorado que desee impartir las clases en el patio. Algunos de estos ejemplos son:

Figuras 15 y 16

F.15	A. Fuente: Imágenes educativas (2015) 	F.16	B. Fuente: Elaboración propia colegio Avilés Asturias 
------	--	------	---

En las esquinas 4-10 se colocarán bancos ligeros y mesas con ruedas para poder desplazarlas por todo el patio según las preferencias de los alumnos o profesores. Habrá dos mesas de mayor tamaño y otras dos más pequeñas para los cursos de Infantil. Estos podrán sacarlos cuando quieran, bien para merendar, hacer manualidades, leer, etc.



Figura 17



Nota. Tomado de S. Esencia López (2018).



En la esquina superior derecha, que no es del todo una esquina recta, se colocará material para juego simbólico, manipulativo e imaginativo.

Figuras 18 y 19

F.18	A. Fuente: Esencia.López, S. (2018) 	F.19	B. Fuente: Esencia.López, S. (2018) 
------	--	------	---

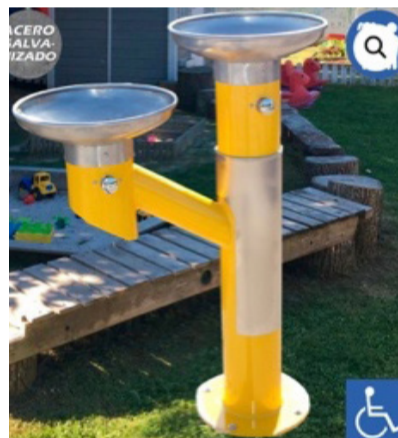
También acondicionaríamos un espacio para aparcar las bicicletas y los monopatines que trajeran los niños para venir al colegio:

Figuras 20 y 21

F.20	Fuente: Esencia.López, S. (2018)	F.21	Fuente: elaboración propia
			

En este “rectángulo” también nos encontramos con la fuente de agua; pero es poco llamativa e inclusiva para los alumnos. Por lo que se sustituiría por la siguiente:

Figura 22



Nota. Tomado de S. Esencia.López (2018)

La separación entre el rectángulo rojo y el triángulo azul serían unas vallas de madera con 1,20 metros de altura. Se pintarían a gusto de los alumnos. Tendrían cuerdas con pelotas dentro simulando un ábaco para poder utilizarlo en clases de Infantil.

Figura 23



Nota. Tomado de S. Esencia.López (2018)

5.4.3 En el triángulo Azul

La mayoría de esta zona tiene la ventaja de estar toda la mañana a la sombra. Por lo que estaría cercada con las vallas mencionadas anteriormente y dentro se encontraría el arenero con toboganes y columpios de varios tamaños (Figura 24) para todas las edades. También incluiríamos una casita para los más pequeños, un barco (Figura 25), troncos de diferentes alturas (Figura 26), etc.

En el lateral z, que da el sol durante toda la mañana, colocaremos el huerto de mayor tamaño que el actual y donde tendrían cabida un cajón de huerto por curso (Figura 27).

El vallado de este lateral no tendría grandes cambios, pero si convertirlo en una vallas más fuertes y resistentes; pudiéndose decorar con diferentes técnicas.

Figuras 24, 25, 26 y 27

<p>F.24</p>	<p>Fuente: Ideas de juegos infantiles con ruedas recicladas (2017).</p> 	<p>F.25</p>	<p>Fuente: Esencia.López, S. (2018)</p> 
<p>F.26</p>	<p>Fuente: Esencia.López, S. (2018).</p> 	<p>F.27</p>	<p>Fuente: Elaboración propia.</p> 

En la pared colocaríamos un pequeño rocódromo de no más de 3 metros con las presas muy juntas y de diferentes colores (Figura 28) con el suelo de caucho.

Figura 28



Nota. Tomado de S. Esencia.López (2018)

Respecto al lugar para comprar la merienda que muchos niños incluirían en el patio de sus sueños, es un tema que debería tratarse más a nivel de centro y con el AMPA. En las grabaciones de voz que les hice, quedó recogido como un grupo de niñas llegó a la conclusión de que “Puede no costar dinero, sino que los profesores te den dinero ficticio según si te portas bien o mal y con eso compras lo que quieras en la tienda”. Sería un tema interesante que tratar, porque podrían trabajarse muchos aspectos transversales beneficiosos para los alumnos.

La temperatura media anual del pueblo es de 15,9º C. Los inviernos suelen ser suaves, con temperaturas medias de 8º C, el verano es seco y caluroso con una media estacional de 25º C y unas máxima absolutas de 41,2º C (Weather, 2019). Por lo que es necesario un patio que durante los meses de verano pueda optar a sombra (Figuras 29 y 30).

Figuras 29 y 30

<p>F.29</p>	<p>Fuente: Sombra en el patio de infantil gracias a los socios del AMPA (2016).</p> 	<p>F.30</p>	<p>Fuente: Sombra en el patio de infantil gracias a los socios del AMPA (2016)</p> 
-------------	--	-------------	--

Aunque por la zona geográfica no suele llover mucho, los días que lo hace el patio no se puede utilizar por la falta de alcantarillas para desviar el agua. Por lo que se distribuirán varias alcantarillas por todo el patio.

A modo conclusión, se podría resumir como pequeños cambios y de bajo coste económico que atienden a la mayoría de las peticiones de los alumnos y profesores.

Para la defensa de este trabajo ante el Tribunal, realicé un vídeo del patio actual³ y otro vídeo para la propuesta de mejora⁴, elaborado a través de la aplicación Floorplanner.

3 https://drive.google.com/file/d/1pNyzG3awbjyxFZbAs30McKXa7pk4Xdx_/view?usp=sharing

4 https://drive.google.com/file/d/16ufBzJA7EG6TzmFlgkPw0OZ0EMQA_U56/view?usp=sharing

6. CONCLUSIONES

En el último apartado se intenta responder a cada uno de los objetivos del trabajo: cuatro de carácter específico y dos de carácter general.

En primer lugar, se buscaba recabar información acerca de los espacios exteriores de un centro escolar; en concreto de los tipos de patios, su distribución y las diversas teorías. Este objetivo se ha cumplido, pues se obtuvo información de calidad de diversas fuentes, que ha servido para poder conocer con bastante profundidad las características de estos espacios.

Y, en segundo lugar, se pretendía conocer cuál y cómo era el uso que se le daba al patio en el centro del *Practicum III*; teniendo a los alumnos y profesores como protagonistas de este proceso. Llegando a unas conclusiones para poder generar ideas de posibles mejoras en su patio. Este objetivo, aunque ha sido cumplido, al principio me supuso una pequeña dificultad, ya que la idea que yo tenía del patio en un entorno rural era muy diferente a la que me encontré al llegar; puesto que este se asemejaba más a los colegios urbanos en los que había estado previamente.

Una vez analizada la consecución de los objetivos, diré que la mayor limitación que se me ha presentado en la realización del trabajo ha sido la falta de tiempo. Aunque han sido cuatro meses de prácticas; el traslado y por tanto la adaptación a otro lugar y ambiente, hizo que la duración del estudio de caso quedaría reducida a tres meses. Además, los objetivos marcados fueron previos a mi llegada al pueblo, por lo que las expectativas previas en cuanto al espacio exterior no se asemejaron con la realidad.

La valoración de este trabajo, a mi parecer, es muy positiva; porque juntos, los alumnos y profesores, hemos reflexionado sobre las carencias del patio actual y sus posibles mejoras. Como autocrítica diré que no he acertado al emplear prácticamente la misma dinámica, con escasas modificaciones para todas las edades. Si pudiese repetirla, o en un futuro repetir en otro centro, a los de Infantil, en vez de darles el plano del patio, se lo haría en una maqueta grande en plastilina para que ellos manipulen, hagan y deshagan a su antojo.

De acuerdo con González-Calvo, Martínez-Álvarez y Hortigüela-Alcalá, (2018), es necesario generar oportunidades en los espacios del patio, dándoles un mayor uso. Es un reto que se debería potenciar, pudiendo llegar a ser verdaderas extensiones de las aulas. Es importante tener en cuenta los espacios exteriores del aula cuando se habla de educación en general, ya que tanto para los niños como para los profesores son múltiples los beneficios en el proceso enseñanza-aprendizaje. Y es que, desde mi opinión, debería darse autonomía a los colegios para estructurar y organizar los patios a sus necesidades particulares ofreciendo

así la oportunidad de poder crear nuevos modelos que eliminen los estereotipos de género, replanteando el uso que se da a estos espacios comunes. Es necesario que todo el personal del centro coopere para que este espacio adquiriera el valor pedagógico que se merece, dejando de lado la sobreprotección, sin llevar tampoco el riesgo al extremo.

A pesar de que en la realización del estudio he tenido algunos problemas, he alcanzado todos los objetivos que pretendía con la realización de este trabajo. Creo que, aunque a algunos aspectos posiblemente haya que darles algún retoque; con esta propuesta se podría mejorar el patio del CRA Esparragosa de la Serena. Es posible llevar a la práctica la teoría y, en un futuro, me gustaría seguir involucrándome y ayudar para que se pueda llevar a cabo; aunque sea a título personal. Yo puedo aportar ideas e invertir mi tiempo, pero son los organismos los que tienen que dar el consentimiento y poner los medios económicos y materiales para la realización del proyecto.

A partir del desarrollo de mi propuesta he visto la necesidad de seguir investigando en la arquitectura educativa y la distribución de espacios. Durante estos cuatro años de Grado he adquirido unas competencias, mencionados al principio del trabajo, con las que me siento preparada para impartir y desarrollar una clase. Con respecto al tema relacionado con mi Trabajo de Fin de Grado, sé que quiero sacar más partido a los patios de los colegios y que quiero usar estos para impartir las clases, pero apenas tengo formación; por lo que en un futuro me seguiré preparando en esta área tan necesaria dentro de la educación

No puedo terminar el trabajo sin antes agradecer a la Fundación Princesa de Girona por haberme seleccionado como becada en el programa de Generación Docente. Este programa me ha permitido realizar el tercer año de *Practicum* en un colegio de Extremadura (Badajoz) viviendo una realidad sociocultural y, sobre todo, educativa muy diferente de lo que había vivido hasta el momento. En un Centro Rural Agrupado con las características particulares que estos centros presentan.

Además, las formaciones con la FPdGi han sido largas, variadas y muy interesantes. El contar con profesionales de primer nivel en sus campos, el rigor, las ganas con las que hemos trabajado en todas las sesiones y el apoyo continuo a nuestro aprendizaje; a mí, personalmente, me hace sentir muy valorada y apreciada en mi trabajo. El crecimiento no ha sido únicamente académico y profesional; sino también personal y social.

Para concluir he de decir que la elaboración de este Trabajo de Fin de Grado ha supuesto una dura labor, que me ha requerido un gran esfuerzo ya que nunca me había enfrentado a un trabajo de investigación de estas dimensiones. Pero ha merecido la pena por el aprendizaje acerca de las características y cualidades arquitectónicas del espacio educativo; concluyendo así la clave del éxito del proceso educativo. Cuando tenga la posibilidad de impartir clases en un colegio, no me centraré únicamente en impartir mi materia, sino también en crear oportunidades de aprendizaje fuera de las cuatro paredes del aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barker, R. G. (1968). *Ecological Psychology: concept: and methods for studying ihe environment of humus behavior*. Stanford University Press
- García, P., Urda, L., Leal, P., y De Blas, M. (2017). *Estudio micos: entornos escolares saludables. Bases para una estrategia de intervención de patios, accesos y entornos escolares*. Proyecto MICOS, Ayuntamiento de Madrid.
- García Serrano, P., Leal Laredo, P., y Urda Peña, L. (2017). *Guía de diseño de entornos escolares*. Pez Arquitectos SLP. <https://t.ly/bJLxx>
- Glasser, B.G, Strauss, A.I (1965). Descubrimiento de la teoría sustantiva: una estrategia básica que subyace a la investigación cualitativa. *Científico conductual estadounidense*, 8 (6), 38-45. <http://dx.doi.org/10.1177/000276426500800602>
- Goetz, J. P., y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata.
- Gunderman, H. K. (2004). El método de los estudios de caso. En M. L. Tarrés (coord.), *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. Colegio de México.
- Nananá mami. (2017, 24 de mayo). *Ideas de Juegos Infantiles con Ruedas recicladas*. <https://nananamami.wordpress.com/2017/05/24/ideas-de-juegos-infantiles-con-ruedas-recicladas/>
- Junta Municipal del distrito de Arganzuela. (2019). *El sitio de mi recreo 2*. https://issuu.com/improvistos/docs/elsitiodemirecreo_parte2
- Jové, R. (2017). *La escuela más feliz*. La esfera de los libros.
- Lladós, L. (2018). El contacto con la naturaleza ¿moda o necesidad?. *Aula Infantil*, (96), 27-32.
- López, S. (2018). *Esencia*. Ediciones Khraf.
- Louv, R. (2005). *Los últimos niños en el bosque*. Capital Swing.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Octaedro-Rosa Sensat.
- Marín, I., Molins, C., Martínez, M., Hierro, E., y Aragay, X. (2010). *Els patis de les escoles: espais d'oportunitats educatives*. IPA España.
- Montaner Villalba, S. (2017). Estudio de Caso en Educación. Una aproximación teórica. *Campus Educación: Revista Digital Docente*, (7), 27-31. <https://www.campuseducacion.com.revista-digital-docente/numeros/7>

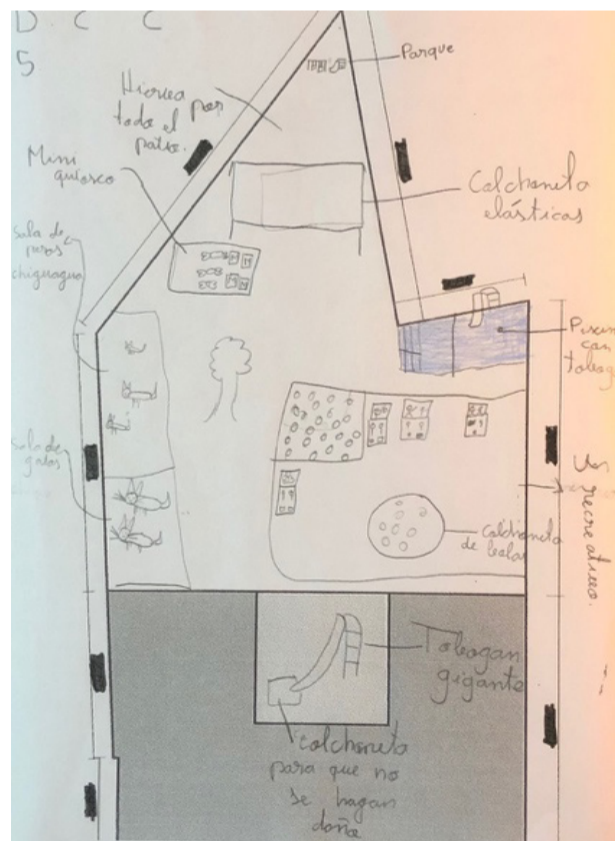
- Morales, M. (2018). *Transformar el patio escolar: 3 ejes para reflexionar*. <https://practicareflexiva.pro/transformar-el-patio-escolar-3-ejes-para-reflexionar/>
- Parra, J. M. (2005). *La educación Infantil: su dimensión didáctica y organizativa*. Grupo Editorial Universitario.
- Pía, M., y Mayorga, M. (2017) *¿Pueden los patios escolares hacer ciudad?* Proyecto, progreso, arquitectura, (17), 116-13. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=517655470009>
- idealpuf.com. (2019). *Puffs para colegios y bibliotecas*. <https://idealpuf.com/blog/puffs-para-colegios-y-bibliotecas/>
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Rodríguez Méndez, F. J. (2007). La Institución Libre de Enseñanza y la Arquitectura Escolar. *Historia de la Educación*, (25), 467-491.
- AMPA Federico García Lorca. (2016, 2 de junio). *Sombra en el patio de Infantil gracias a los socios de la AMP*. <https://ampagarcialorca.wordpress.com/2016/06/02/sombra-en-el-patio-de-infantil-gracias-a-los-socios-de-la-ampa/>
- Subirats, M. (2017). *Coeducación, apuesta por la libertad*. Octaedro.
- Tonucci, F. (2012). *Peligro, niños: Apuntes de educación 1994–2007*. Graó.
- Valles M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- Vela, P., y Herrán, M. (2019). *Piezas sueltas. El juego infinito de crear*. Litera libros.

ANEXOS

Anexo 1: dibujos patio alumnos



2º de Ed. Primaria.



5º de Ed. Primaria.



6º Ed. Primaria.

Anexo 2: dibujo patio profesorado



Maestra 6º de Ed. Primaria

CITA DE ESTE ARTÍCULO

Formato APA

Rodilla Fragas, P. (2022). El patio de nuestros sueños. *Educación y Futuro Digital*, (25), 23-56.

ANÁLISIS DE LA COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN ESCRITAS EN ALUMNOS DE 1º DE BACHILLERATO

ANALYSIS OF WRITTEN COMPREHENSION AND EXPRESSION IN 1ST YEAR BACCALAUREATE STUDENTS

Tania Fernández Buendía

Licenciada en Periodismo por la Universidad Católica San Antonio de Murcia (UCAM) y
Máster en Formación del Profesorado en la Universidad Cardenal Herrera (CEU)

Mónica Belda-Torrijos

Doctora en Lingüística Aplicada por la Universidad Politécnica de Valencia.
Profesora colaboradora en el CEU Cardenal Herrera

Mª Gloria García-Blay

Doctora en Humanidades por la Universidad CEU-Cardenal Herrera.
Profesora ayudante doctora en la Universidad CEU-Cardenal Herrera

Resumen

En una era digital donde la sociedad está invadida por la tecnología, las redes sociales son el principal canal de comunicación del adolescente de edad comprendida entre 16 y 18 años. En este artículo de investigación se partió de la hipótesis de que los alumnos de primero de Bachillerato no tenían tiempo para interesarse por otros textos aparte de las lecturas obligatorias que se les planteaban en el aula. Se confirmó que esta situación los llevaba a cometer errores ortográficos, distorsionar el correcto uso del lenguaje y que eran incapaces de comprender, expresarse, sintetizar y extraer las ideas principales de los textos que se les planteaban en el aula.

Palabras clave: expresión oral y escrita; comprensión oral y escrita; destrezas lingüísticas; Bachillerato.

Abstract

In a digital age in which society is invaded by technology, social networks are the main channel of communication for adolescents aged between 16 and 18. This research article is grounded on the hypothesis that first-year Baccalaureate students did not have time to take an interest in reading texts other than the compulsory ones included in the course syllabus. It was confirmed that this situation led them to make spelling mistakes, to distort the correct use of language and that they were unable to understand, express themselves, synthesise and extract the main ideas from the compulsory readings.

Key words: Oral and written expression; oral and written comprehension; language skills; Baccalaureate.

Recibido: 22/02/2023

Aprobado: 17/03/2023

Julio - Diciembre 2022

ISSN: 1695-4297

páginas
57 -70

Nº 25

EFD digital
EDUCACIÓN Y FUTURO

1. INTRODUCCIÓN

Durante los años 80 el nacimiento de internet supuso una gran revolución para el mundo. Esta nueva creación consiguió cambiar las diferentes formas de comunicarse y estar en contacto con las personas. Los primeros años fueron muy básicos y, el uso de internet se limitaba al envío de emails para comunicarse con amigos, familiares o simplemente resolver algunas dudas o preguntas. Este pequeño cambio digital fue visto por grandes empresas tecnológicas se dieron cuenta que esta innovación sería el futuro.

Unos años más tarde, concretamente en 1994, comenzaron los blogs donde los ciudadanos ya podían tener voz y voto, expresar su opinión y establecer una comunicación bidireccional entre escritor-lector, dándole importancia a la opinión de ambos.

Hasta aquí se había creído que la comunicación ya no podría sufrir modificaciones en el futuro, ni aparecer novedades que cambiasen nuevamente cómo la población accediese a la información, hasta que, en 1997 llegaron las redes sociales para darle un giro inesperado a la comunicación: *WhatsApp, Instagram, Twitter, Facebook, LinkedIn, Youtube, Vimeo*, y algunas como *TikTok* surgidas en 2020 durante el estado de alarma y el confinamiento decretado por el Gobierno a raíz de la Covid-19; diversas plataformas que revolucionar el sector de la información y que en la actualidad han cambiado radicalmente la forma de comunicarse y relacionarse y se han entendido como parte implícita del ser humano.

Por todos estos motivos, en pleno año 2023, cada vez se hace más extraño conocer a personas que no cuenten con acceso a internet, utilicen los teléfonos móviles como herramientas de trabajo o la mayoría de los adolescentes tomen apuntes en clase con portátiles o cualquier tipo de aparato electrónico porque el mundo ya es digital. De hecho, el reciente informe *Digital 2022 April Global Statshot* publicado por la organización DataReportal en abril de 2022, confirma que la actualidad más de 5 billones de personas cuenta con acceso a internet.

Este cambio digital, ha logrado que ahora la información llegue a los ciudadanos casi al mismo tiempo que está sucediendo y que, en lugar de contar la máxima información de manera fiable, la inmediatez de la información que se recibe sea lo más importante. Se busca lo rápido y breve; contar la lo básico y hacerlo de forma muy breve para saber qué pasa sin tener en cuenta si está bien o mal escrito o si se ha comprendido; lo que prima es que la información o el suceso, se haga viral porque “Comunicar a través de las redes sociales plantea una serie de problemas: exceso de información, superficialidad en los mensajes, elevada competencia y gran exposición a los cambios y a la incertidumbre” (Peña Rotella, 2022).

El vertiginoso ritmo al que cambia la información ha logrado que la población se encuentre absorta en una era totalmente digital, en la que se potencian la inmersión tecnológica, el *big data*, el bitcoin, los dispositivos inteligentes como por ejemplos los relojes digitales, las pulseras de actividad, los aparatos de domótica; la realidad virtual, entre otros.

En resumen, todas las generaciones, independiente de su rango de edad, se han familiarizado o están aprendiendo a hacerlo, con las nuevas tecnologías y los nuevos medios de comunicación bidireccionales. Prueba de ello es que, un estudio realizado en 2018 manifestó que “cada 60 segundos se enviaron 38 millones de WhatsApp, 18 millones de mensajes de texto, 481.000 tweets y 187 millones de emails” (Anual Reports-Desjardins,2018) y es esta digitalización, ya ha logrado captar adeptos que buscan que los aparatos electrónicos le hagan la vida más útil y cómoda.

Esta rapidez y velocidad informativa, ha cambiado las diferentes formas de enfrentarse a las relaciones interpersonales y las diferentes formas de comunicación que conocían hasta entonces definidas en: agresiva “que centra sus relaciones en la defensa a ultranza de sus propios derechos e intereses, sin tener en cuenta lo de los demás” (Castanyer y Ortega, 2014); pasiva, que “no se atreve a decir nada, se guarda todo lo que siente y quisiera decir” (Aravena, 2014) y asertiva, que permite “expresar pensamientos, sentimientos y opiniones en el momento oportuno, de manera desenvuelta, sin experimentar nerviosismo, considerando los derechos de uno y de los demás” (De la Plaza, 2012).

Sin embargo, en el mundo de hoy en día, las nuevas tecnologías y esencialmente, las redes sociales, han modificado y ampliado esta clasificación informativa. Ahora se conocen otros tipos de comunicación que están relacionados con los sentidos como: “visual o gestual basada en que exista relación entre las palabras que se dicen y los gestos que se realizan durante la acción; oral donde se genera la comunicación a través del habla; audiovisual que consiste en el intercambio de mensajes por un sistema visual y/o sonoro y, escrita, donde destaca el correo electrónico y las aplicaciones como WhatsApp ya que la información puede enviarse a un gran número de receptores” (Comunicare, 2022; agencia especializada en marketing digital).

De esta forma, en pleno siglo XXI, las tecnologías de la información y los estilos comunicativos suelen interactuar entre sí para que la información llegue de manera correcta y concreta a quien la recibe. A pesar de la familiaridad que tiene la población con las diferentes formas de comunicarse, todavía se ha observado cómo gran parte de la población entiende las expresiones orales y escritas como representaciones independientes y no como términos que no deben separarse.

Visto de esta forma, la comunicación oral es útil en diversos momentos, y, aunque se puede subdividir en

planificada (donde todo está premeditado u organizado como puede ser una entrevista o discurso), no siempre se puede aplicar a todas las situaciones cotidianas porque aunque los individuos adquieren una serie de ventajas como por ejemplo: capacidad natural para expresarse, resolver conflictos, malentendidos y permitir un rápido intercambio de opiniones entre el emisor y receptor, también cuenta con algunas desventajas como: desvío de la atención de un tema, empleo de expresiones erróneas o falta de formalidad.

Se podría decir que este tipo de comunicación, la mayoría de las veces surge de manera natural al igual que se tiene una conversación con un amigo o un familiar donde todo es desenfadado y no se tiene en cuenta si se está empleado de manera correcta el lenguaje.

En el extremo contrario se encuentra la comunicación escrita, esa que está basada en cualquier tipo de palabra o forma de transmitir un mensaje y donde se implica principalmente la razón y la coordinación, es decir, que el mensaje está perfectamente estudiado, estructurado, tiene un principio, un desarrollo y un final. Este tipo de comunicación debe cumplir reglas gramaticales y ortográficas y, dependiendo al tipo de público al que se dirija, puede utilizar un estilo más formal porque es “proceso de transmisión y recepción de información entre individuos siguiendo unos términos básicos. Se basa en un conjunto de sistemas y canales oficiales como son los documentos, cartas, memorandos, informes, manuales de políticas o procedimiento, entre otros” (Comunicare, 2022) o en comunicación más informal que sería “el proceso de transmitir y recibir información relevante entre individuos específicos. La comunicación informal es capaz de general redes de comunicación afectiva, es decir, cuando un individuo establece este tipo de intercambio suele tener algún beneficio personal con el receptor” (Comunicare, 2022).

Una vez puesta en contexto la situación actual de las nuevas tecnologías, recordado las diferentes formas de comunicarse y cómo la sociedad está cambiando de manera exponencial, habría que reflexionar sobre si esa rapidez informativa puede influir en la utilización de la lengua como la escritura o si una madre, un padre, una abuela y especialmente un alumno en plena adolescencia, sigue siendo capaz de enfrentarse a un texto escrito, entender cada una de sus partes con claridad, su estructura y otorgarle valor al vocabulario empleado o a la riqueza léxica porque “en la actualidad, la comprensión de textos escritos debe visualizarse como una lectura de múltiples textos multimodales y multimediales, como parte de una competencia estratégica fundamental” (Braasch et al., 2018; Parodi, 2014; Parodi y Julio, 2016; Salmerón et al., 2018; Stromso y Braten, 2014); una situación, que con se está perdiendo por el empleo comunicativo a través de las nuevas tecnologías.

En este sentido y en lo que respecta a la educación, los adolescentes están utilizando constantemente

discursos orales cuando interactúan entre ellos, pero, en su rutina académica han de convivir con texto escrito que, en la mayoría de los casos, han sido extraídos de discursos orales que carecen de normativa, cohesión o cuentan con infinidad de errores ortográficos.

La naturaleza digital es un avance, pero a la vez también se ha convertido en una preocupación especialmente en las aulas de secundaria donde no se enseña ningún tipo de método para conocer las variedades y riqueza léxica que ofrece el castellano; donde en algunas comunidades se tiene que convivir con la pluralidad lingüística y la única meta se ha convertido en aprobar el curso, dejando a un lado un problema sin resolver.

Por toda esta serie de cosas cabe preguntarse ¿Cómo se pretende que un alumno sea capaz de expresarse en su lengua materna de forma oral con claridad, siguiendo un orden lógico, utilizando variedad en su vocabulario y comprendiendo palabras que rara vez ha escuchado si difícilmente puede comprender y sintetizar lo que está aprendiendo en clase? Esta realidad actual debe servir de reflexión a los actuales y futuros docentes de Educación Secundaria Obligatoria (E. S. O.) y Bachillerato para intentar revertir la situación actual en todos los centros educativos españoles.

Así mismo, partiendo de la hipótesis de que hoy en día los alumnos de bachillerato solamente están enfocados en aprobar la selectividad para acceder a la universidad o seguir estudiando; la presión de sus profesores y padres por sacar las mejores notas para acceder a carreras de éxito o que siempre han querido estudiar y que esta situación lleva anexo tiempo muy escaso para leer artículos, novelas, poesía, revistas, o cualquier tipo de documento escrito, junto con el vertiginoso cambio digital puede influir en que los textos escritos no se comprendan y afecten de manera significativa a la forma de expresarse de manera oral.

En función de lo planteado, este artículo de investigación pretende resolver si el exceso y rapidez con la que se recibe la información en la actualidad a través de tanta tecnología y tanta digitalización, puede influir de manera negativa en cómo los adolescentes de entre 1 y 18 años que cursan primero de bachillerato, son capaces de comprender y sintetizar las principales ideas de todos los textos que les enseñan a diario en las aulas y que han sido escritos en su propia lengua materna, el castellano, por científicos, escritores, deportistas, literarios o periodistas porque “en el proceso de comprensión lectora, los estudiantes deben enfrentar distintos tipos de texto a fin de extraer información que sea relevante para que puedan, de manera crítica, comprender, contextualizar, analizar y dar cuenta del diálogo establecido entre autor y texto” (Castrillón Rivera; Morillo Puente; Restrepo Calderón, 2020). Y además, si esta capacidad o incapacidad para cumplir ambas premisas, puede influir en cómo se expresan en determinadas situaciones de la vida

real puesto que, según el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y los datos recogidos en los lineamientos curriculares de 1998, aprender significativamente consiste en establecer vínculos entre los saberes con los que cuenta un sujeto y las nuevas elaboraciones, a través de procesos de discusión, interacción, confrontación, documentación; en fin, construcción del significado. Y para concluir, si por supuesto, cuentan con la capacidad suficiente para saber identificar, qué tipo de registro es el más idóneo emplear al enfrentarse a las diferentes situaciones que se les plantearán a lo largo de toda su vida puesto que “aprender es un proceso personal que implica profundizar en la información y en el desarrollo de la capacidad de autorregular lo aprendido, lo que conlleva a la comprensión de lo que se aprende y no a la reproducción automática” (Castrillón Rivera; Morillo Puente; Restrepo Calderón, 2020).

2. MÉTODO

2.1 Participantes

Para realizar este estudio de investigación se ha elegido a un grupo de alumnos con edades comprendidas entre los diecisiete y dieciocho años que cursaban 1º de bachillerato en un centro de público perteneciente al municipio de Orihuela. Para la recogida de la muestra se tuvo en cuenta la opinión de treinta alumnos tanto del sexo masculino como femenino.

Todos los alumnos eran procedentes del municipio en el que se realizó la muestra o de poblaciones cercanas, con un nivel socio cultural medio-bajo y cada uno de ellos había obtenido el título de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) y no ha existido exclusión porque todos los participantes han sido adecuados para el objeto de estudio y, además, no contaban con ningún tipo de dificultad de aprendizaje que requiriera una adaptación individual o significativa.

2.2 Instrumentos

El instrumento que se utilizó para la realización de esta investigación fue una encuesta a través de Google Forms con veinte preguntas en la que se combinaron preguntas cerradas con preguntas abiertas y que previamente fueron supervisadas por expertos en filología hispánica, humanidades y sociología, cada uno de ellos en contacto actual con alumnos con edades comprendidas entre las citadas anteriormente.

Para la realización de este formulario se consultaron varios formularios de investigación en diversas universidades públicas españolas como guía para la realización de un cuestionario que fue elaborado de forma exclusiva para la realización de esta investigación.

2.3 Procedimiento

Previamente a la realización de este muestro, se pidió permiso al centro público para la realización de este estudio y una vez autorizado, se realizaron varias tomas de contacto con el grupo seleccionado para conocer cómo eran, qué les motivaba y cuáles eran sus preocupaciones principales cuando se enfrentaban a un texto escrito en clase.

Una vez estudiado el grupo en profundidad se indicó a los sujetos el tipo de investigación a realizar y tras aceptar la invitación por los treinta alumnos para participar en la muestra se procedió a realizar el consentimiento informado sobre el tipo de procedimiento que se iba a llevar a cabo tanto a los alumnos como a sus padres al ser de forma de edad, ajustándose a los principios éticos del centro y asegurando la protección de datos de todos los participantes indicándoles que la muestra se realizó de forma anónima y que una vez recogidos todos los datos, los encuestados podrían acceder a los datos recogidos en la investigación.

2.4 Análisis de datos

Para el análisis de estos datos se utilizó una herramienta de cálculo cuantitativa y cualitativa con 20 preguntas de diferente índole para identificar si los alumnos eran capaces de identificar y comprender todos los textos y palabras que se estudiaban en clase y si, eran capaces de utilizar métodos de consulta para utilizar sinónimos y conectores tanto para escribir como para expresarse. Más tarde, los datos recogidos se trasladaron a gráficos que permitieron reinterpretar más fácilmente los datos obtenidos en las muestras recogidas.

3. RESULTADOS

Para el análisis de investigación se recogió una muestra de 82 encuestas de ambos sexos (femenino y masculino) realizadas en 4 clases de primero de bachillerato con alumnos de edades comprendidas entre los 16 y 18 años, siendo algunos alumnos repetidores de curso.

La mayoría de los alumnos respondieron de forma voluntaria a la encuesta realizada en horario lectivo y, el 100% de ellos se mostró interesado y participativo en la investigación.

Las muestras que se recogieron constaban de 20 preguntas, siendo 7 de ellas las más representativas para demostrar si los alumnos que realizaron la encuesta eran capaces de comprender, sintetizar, extraer las ideas principales de los textos que se explican en el aula y si éstos podían influir en cómo se expresan en castellano.

Para el análisis de resultados, se recogieron las muestras de 1º de bachillerato de dos especialidades: bachillerato de ciencias y bachillerato de humanidades y ciencias sociales impartidas en horario de mañana. De esta forma, se observó que la mayoría de los alumnos tenían problemas para identificar y comprender todos los textos y las palabras que se estudiaban en clase y, además, se confirmó que, eran incapaces de identificar sinónimos y añadirlos a su vocabulario cotidiano.

Una parte de la muestra identificó que, el género femenino tenía más facilidad para mejorar su vocabulario oral y forma de expresarse gracias a los diferentes textos que leían en el aula. Sin embargo, la mayor parte de los alumnos encuestados respondieron que siempre cambian el registro comunicativo cuando hablan (figura 1), eran capaces de entender a un especialista en lingüística (figura 2), pero casi el 60% (figura 3) respondió que la mayoría de las veces, no entendían los textos que aprendían en clase.

Figura 1

Porcentaje de alumnos que cambian y no cambian de registro comunicativo cuando hablan



Figura 2

Porcentaje de alumnos capaces e incapaces de identificar las palabras utilizadas por un especialista en lingüística

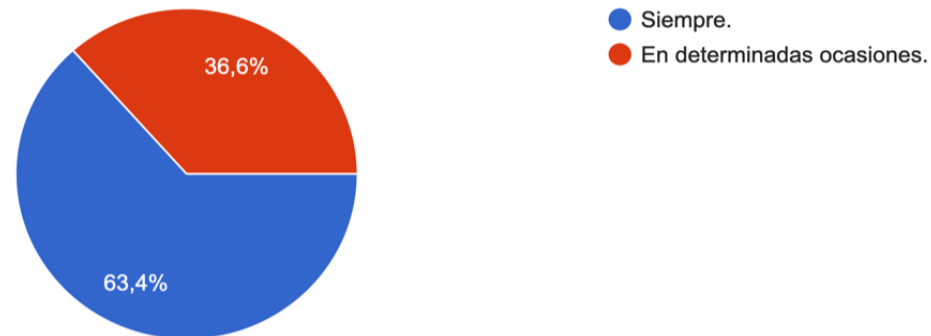


Figura 3

Porcentaje de alumnos que entienden y no entienden las lecturas planteadas por su profesor en el aula

¿Eres capaz de entender todo lo que tu profesor explica en clase?

82 respuestas



Continuando con el análisis de los resultados, la investigación realizada indicó que casi el 100% de los alumnos encuestados era capaz de identificar que era importante cambiar el registro comunicativo dependiendo de con quién hablase, el 95% que leer ayuda a conocer más vocabulario y el 85% además la lectura puede influir en cómo se expresa una persona cuando habla en castellano.

Siguiendo, en esta línea, se les planteó una pregunta sobre el método de escrituras más utilizado a través de los canales de mensajería instantánea como WhatsApp, en el que hoy en día se desenvuelven la mayoría de los adolescentes. De esta forma, más del 70% respondió que prefería escribir en lugar de enviar un mensaje de audio, y reflejó que el 50% de los alumnos encuestados, indicaban no cometer faltas de ortografía al escribir por este tipo de canales de comunicación frente a otros que sí que las cometían. Sin embargo, y en contraposición con la pregunta realizada acerca de los canales de mensajería instantánea, en otra de las preguntas realizadas se les preguntó si pronunciaban mal alguna palabra cuando interactuaban de forma oral (figura 4) y, más del 70% respondió cometer errores ortográficos cuando se expresaba.

Siguiendo en esta misma línea de investigación se les realizó otra pregunta sobre si cometían fallos ortográficos cuando se expresaban mal en castellano, por ejemplo, pronunciaban mal alguna palabra que dieran lugar a un significado incorrecto del lenguaje; más del 50% de los encuestados confirmó pronunciar mal con bastante frecuencia alguna palabra (figura 5).

Figura 4

Porcentaje de alumnos que cometen y no cometen faltas de ortografía cuando escriben

¿Sueles cometer faltas de ortografía cuando escribes? (palabras mal escritas, omisión de tildes, errores de puntuación, etc.)
82 respuestas

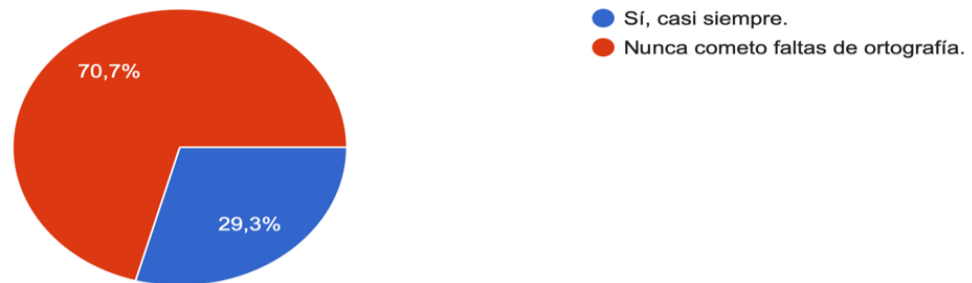
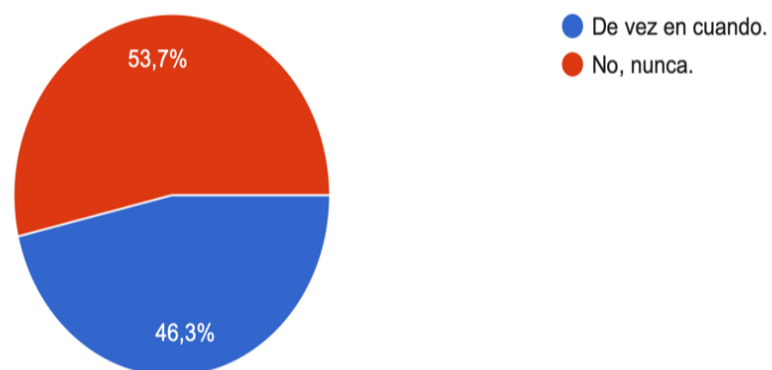


Figura 5

Porcentaje de alumnos que pronuncian y no pronuncia mal alguna palabra al hablar

¿Pronuncias mal alguna palabra cuando hablas?
82 respuestas



En lo que respecta a los sitios de consulta lingüística como método para mejorar el vocabulario y la expresión del castellano, el 50% respondió conocer la Real Academia de la Lengua Española (R.A.E.) y el otro 50% confirmó no conocer otros sitios de consulta lingüística (figura 6).

Siguiendo con el conocimiento de los lugares de consulta de la lengua castellana, también se le formuló al grupo una pregunta sobre si sabían lo que era la Fundación Urgente del Español asociada a la R.A.E. (Fundéu), se observó que más de un 90% de los alumnos no conocía la existencia de otro lugar de consulta lingüística similar a la R.A.E. (figura 7). Como puntualización a estas dos preguntas, en la encuesta realizada no se les preguntó a los alumnos qué tipo de lugares de consulta conocían.

Figura 6

Porcentaje de alumnos que indica conocer y no conocer otros sitios de consulta lingüística además de la Real Academia de la Lengua Española (RAE)

Además de la Real Academia de la Lengua Española (R.A.E.) ¿Conoces otro sitio de consulta lingüística?
82 respuestas

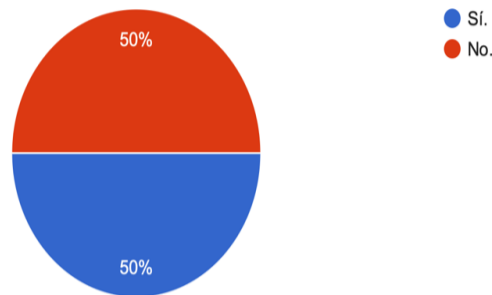
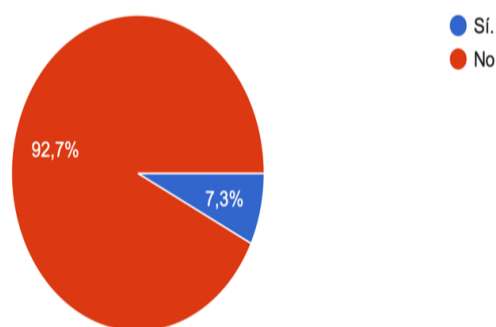


Figura 7

Porcentaje de alumnos que indica conocer y no conocer la Fundación Urgente del español asociada a la R.A.E. (Fundéu)

¿Sabes lo que es Fundéu?
82 respuestas



4. CONCLUSIONES

Para realizar este artículo de investigación se parte de la hipótesis de que los alumnos de edades comprendidas entre 16 y 18 años que cursan primero de bachillerato hoy en día solamente tienen como objetivo aprobar la selectividad para acceder a la Universidad o seguir estudiando. Esta situación se suma a la presión de sus profesores y padres por sacar las mejores notas para acceder a carreras de éxito o que siempre han querido estudiar. Tanta dedicación lleva anexa tiempo muy escaso para leer artículos, novelas, poesía, revistas, o cualquier tipo de documentos escritos, junto con el vertiginoso cambio digital puede estar influyendo en la comprensión de textos escritos y, a su vez, influir de manera significativa en la forma de expresarse oralmente. Tras el estudio realizado y la recogida de muestras, se confirma esta hipótesis.

Partiendo de esta línea, el estudio ha planteado una pregunta sobre si los alumnos encuestados son capaces de sintetizar, comprender y extraer las principales ideas de los textos que se realizan en clase y, si a su vez, este tipo de textos puede estar influyendo de manera unilateral en la forma en la que se expresan en castellano. En este sentido, la investigación también confirma que, de los 82 alumnos encuestados, casi el 70% no entiende ninguna de las lecturas que se plantean en las clases, no son capaces de extraer las principales ideas y por supuesto, que esta situación está limitando su manera de expresarse en castellano y, por lo tanto, devaluando el correcto uso del castellano.

También se ha observado que las redes sociales y los canales de comunicación tales como WhatsApp están influyendo de manera negativa, porque, aunque la mayoría prefiere utilizar la escritura en lugar de los mensajes de audios que pueden resultar más cómodos, sí que cometen faltas de ortografía y utilizan abreviaturas para ir más rápido porque lo realmente importante es la inmediatez del mensaje “hace que su uso tienda a ser excesivo e incontrolado, ya descrito hace dos décadas con los SMS” (Igarashi, Motoyoshi, Takai, y Yoshida, 2008; Lu et al., 2011; Perry y Lee, 2007; Rutland, Sheets y Young, 2007) “y actualmente en sistemas de mensajería como Whatsapp” (Chóliz, 2012), aunque se estuviera distorsionando el uso del lenguaje.

Para la realización de este estudio también se han encontrado algunas limitaciones, entre las que destacan que, en la mayoría de las clases, el grupo está compuesto principalmente por el sexo femenino, que, tras los resultados recogidos, han demostrado tener más interés por mejorar la utilización del lenguaje y no cometer faltas de ortografía. La presencia del género masculino en el artículo de investigación realizado ha sido algo menor pero no determinante como para influir de manera negativa en las muestras recogidas. Otra de las limitaciones que ha demostrado este estudio de investigación es que las muestras se han recogido en un único centro de la provincia de Alicante, centrado en un único curso (primero de bachillerato) y únicamente en cuatro clases, puesto que algunas modalidades de primero de bachillerato se imparten en modalidad nocturna y no diurna que es donde se han recogido las muestras.

No obstante, siguiendo en la línea de las limitaciones de estudio, previamente a la investigación no se ha encontrado ningún estudio que recopile tanto la comprensión oral como la comprensión escrita.

Tras toda la información recabada y teniendo en cuenta las limitaciones que ha tenido este estudio sí que se considera determinante como un punto de partida para futuras líneas de investigación, muestrear a alumnos de cursos superiores, alumnos de otras especialidades de bachiller alumnos de horario nocturno y recoger las muestras de diferentes institutos de la provincia de Alicante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de Neuromarketers Comunicare. (s. f.). *4 formas de comunicación para transmitir información*.
<https://www.comunicare.es/4-formas-de-comunicacion-para-transmitir-informacion/>
- Ángel Roldán L., y Zabaleta V. (2021). *Modalidades de intervención para mejorar la comprensión de textos*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8058188>
- Castrillón Rivera E. M., Morillo Puente S., y Restrepo Calderón L. A. (2020). *Diseño y aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de secundaria*. https://revistas.udem.edu.co/index.php/Ciencias_Sociales/article/view/3412/3031
- Castro, E. (2022). *La resolución de problemas en los currículos oficiales españoles de Educación Secundaria y Bachillerato*. <https://shorturl.at/qKTZO>
- Caula Cueva M.R; Delgado Hernández Y.; López Regalado O. (2021). *Comunicación asertiva en el contexto educativo*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7917878>
- Coronado Cárdenas M. Y., Aucatoma Tinco, R., Gutiérrez Gómez E., y Quispe-Arroyo A. (2021). *Interferencias lingüísticas en la participación verbal oral*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8617617&info=resumen>
- Galdeano Meléndez, J. A. (2022). *Habilidades lingüísticas comunicativas*. <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/52714/jagaleanome.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- García Aretio, L. (2019). *Necesidad de una educación digital en mundo digital*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6968454>
- Luján Barrera, A., Denís Cácaro, M. (2022). *Adicción al móvil e impulsividad: ¿Cuánto tardas en responder un mensaje de WhatsApp?* <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8548282>
- Mukhtoralievna, Z. S. (2022). *Oral and Written forms of Speech* <http://ijcm.academicjournal.io/index.php/ijcm/article/download/191/187>
- Parodi Sweis, G., Moreno-de-León, T., y Julio, C. (2021). *Comprensión de textos escritos: reconceptualizaciones en torno a las demandas del siglo XXI*. Íkala: Revista de Lenguaje y Cultura, 25(3). http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-34322020000300775

Peña Rotella, A. (2022). *La importancia de la comunicación en redes sociales para las unidades de información*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8706596>

Ramírez Yazbek, P.D., y Sevilla Campoverde, G. Y. (2019). *La autorregulación en la comprensión lectora*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7239620>

Santacruz H., y Suárez Turriza T. (2021). *Adaptación de técnicas didácticas activas en la asignatura de lectura, expresión oral y escrita*. <https://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/2614>

CITA DE ESTE ARTÍCULO

Formato APA

Fernández Buendía, T., Belda-Torrijos, M., y García-Blay, M. G. (2022). Análisis de la comprensión y expresión escritas en alumnos de 1º de Bachillerato. *Educación y Futuro Digital*, (25), 57-70.

LA PRAXIS Y LAS TIC EN EL APRENDIZAJE DE LA MÚSICA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

THE ROLE OF PRAXIS AND ICTS FOR LEARNING MUSIC IN SECONDARY EDUCATION

José Salvador Blasco Magraner

Doctor en Ciencias Sociales. Profesor Contratado Doctor del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Facultad de Magisterio de la Universidad de Valencia

Anna Climent Fuentes

Título superior en el Conservatorio Superior de Música Joaquín Rodrigo de Valencia.
Máster universitario en Profesor de Secundaria por la Universidad de València

Resumen

El presente trabajo aplica una metodología centrada en la praxis musical a través de las TIC en un instituto donde la educación musical se imparte mediante la metodología de la clase magistral. Para ello se aplica un cambio en el método de enseñanza de la materia de música y se realiza una evaluación previa y final para comparar los resultados obtenidos entre los conocimientos que adquieren los alumnos mediante las clases magistrales y la praxis. Los resultados demuestran mejoras significativas en el grupo de alumnos que han llevado a cabo una metodología fundamentada en la praxis y las TIC.

Palabras clave: educación musical, TIC, Educación Secundaria, praxis; nuevas metodologías.

Abstract

This article applies a methodology focused on musical praxis through ICT in a secondary school where music education is taught through the master class methodology. For this end, a change is applied in the teaching method of the music subject. A previous and final evaluation are carried out to contrast and compare the results obtained aiming to measure the knowledge acquired by the students, on the one hand, through the master classes, and, on the other hand, through the praxis. The results show significant improvements in the group of students who have carried out a methodology based on praxis and ICT.

Keywords: music education, ICT, Secondary Education, praxis, new methodologies.

Recibido: 22/02/2023

Aprobado: 17/03/2023

Julio - Diciembre 2022

ISSN: 1695-4297

páginas
71 - 90

Nº 25

1. INTRODUCCIÓN

La tecnología y los medios audiovisuales están cada vez más presentes en nuestra sociedad y en el mundo en el que vivimos. La necesidad de actualizarse en los diferentes ámbitos sociales implica también al sistema educativo, ya que el aprendizaje está ligado a un contexto social, y este hecho afecta, entre otros, a los currículos escolares (Marcelo, 2001). Los alumnos no pueden considerarse seres aislados, ya que vivimos en un mundo cada vez más propenso a las redes sociales y a la interacción. Es por esta razón que las TIC son unas herramientas indispensables en la sociedad actual, en la que los factores grupales y sociales se consideran elementos esenciales dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.

2. OBJETIVOS

General: comprobar si mejora el aprendizaje musical respecto a las clases teóricas empleando una metodología práctica y utilizando las TIC.

Específicos:

- Fomentar la motivación entre los alumnos hacia la materia y en ellos mismos.
- Concienciar al alumnado sobre la importancia de la cooperación y el trabajo en grupo para obtener un mejor resultado a la hora de interpretar música.
- Fomentar respeto y valor hacia el material y la asignatura de música.

3. MARCO TEÓRICO

Los centros educativos han presentado en los últimos años adaptaciones de infraestructura, incorporando aparatos electrónicos y tecnológicos en las aulas. La utilización de las TIC y la incorporación de aspectos de la vida cotidiana como la música o los medios audiovisuales en el aula son hechos que han surgido de la necesidad de adaptarse a la sociedad actual en la que nos encontramos (Sánchez, 2011). Las nuevas tecnologías en el aula y los medios audiovisuales se han convertido en la actualidad en una herramienta fundamental en el ámbito escolar, que tiene como objetivo principal mejorar la calidad de los procesos de aprendizaje. Los recursos audiovisuales y tecnológicos son herramientas que favorecen el proceso de aprendizaje, influyendo el intelecto, los sentidos y la empatía. Además, su carácter interdisciplinario favorece la memoria a largo plazo, ya que estimula varios sentidos como la vista, el oído y también el sistema cinestésico.

Por otra parte, las TIC favorecen que el alumnado relacione la materia con el mundo real y pueda participar

de manera activa en su propio aprendizaje. El hecho de que el alumno interactúe con el objeto de estudio es fundamental para aumentar su motivación. La inclusión de las TIC y el audiovisual en la educación no sólo pretende ser una estrategia para incentivar la motivación del alumnado, sino que ofrece nuevos enfoques didácticos y una nueva metodología, más interdisciplinaria, activa y participativa. La interacción entre el docente y sus alumnos facilita el seguimiento de los procesos que se producen en el aula. La metodología basada en el uso de las TIC permite al alumno estar más activo en clase y participar en el proceso de aprendizaje, implicándose en la materia a través de su pensamiento, sus comentarios y la realización de actividades artísticas aplicadas al temario. Palomar (2009) afirma que las TIC pueden fomentar el interés en el alumnado hacia la investigación, de forma que este pueda construir conocimiento de forma autónoma con la supervisión del docente. Internet es una herramienta muy útil que permite a los alumnos aprender a aprender, atendiendo a la diversidad de cada uno y formando personas con la capacidad de obtener conocimiento por sí mismas. Este hecho es clave para una correcta formación tanto de alumnos como de ciudadanos del siglo XXI.

Para poder llevar a cabo este modelo educativo es fundamental dotar a las aulas de los recursos tecnológicos necesarios, como pizarras digitales y ordenadores. Estos aparatos permiten explicar de una manera más participativa y dialógica, pero deben ir acompañadas de un docente capaz de emplearlas correctamente. Además, debe saber guiar al alumno en su proceso de autoaprendizaje, donde deberá desarrollar un criterio de búsqueda de información para poder discriminar aquella información que no sea verídica o de calidad, ya que la red puede ofrecer un amplio campo de investigación.

Tello y Aguaded (2009) exponen que el profesor pierde el monopolio de la transmisión de información, enfrentándose a un nuevo modelo de sociedad y de alumnado. Además, estos autores consideran que la tarea del profesor es hacer que el alumnado busque su propio bagaje cognitivo en el mundo plural en el que vivimos. Según Fernández (2010), las TIC aportan diferentes beneficios tanto a los alumnos como a los profesores:

- Motivación: las TIC permiten aprender una materia de manera más amena, divertida y participativa, al tiempo que permite al alumno a aprender e investigar (Aguaded y Tirado, 2010).
- Interés: este valor puede aumentar considerablemente debido a los recursos de animaciones, vídeos, audio, gráficos, textos y ejercicios interactivos que facilitan la comprensión de los contenidos y los hace más entretenidos.
- Interactividad: favorece el grado de implicación del alumno en la materia (Palomar, 2009), ya que a través de las TIC se permite que los alumnos interactúen, se comuniquen e intercambien experiencias con el resto de compañeros de clase, del centro e incluso de otros centros educativos.

- **Cooperación:** a través de las TIC se pueden realizar trabajos y proyectos en común, que conllevan experiencias vivenciales con el resto de compañeros. Palomar (2009) indica que los instrumentos que proporcionan las TIC facilitan el trabajo en grupo y fomentan las relaciones sociales, el intercambio de ideas, la cooperación y el desarrollo de la personalidad. Fernández (2010) afirma que es más fácil trabajar, aprender e incluso enseñar trabajando en conjunto. Esta aseveración también incluye al profesor, ya que puede colaborar con otros docentes y utilizar recursos que les han funcionado bien en otras áreas.
- **Iniciativa y creatividad:** las TIC favorecen la iniciativa del alumno, el desarrollo de su imaginación y creatividad y el aprendizaje autónomo.
- **Comunicación:** en la educación tradicional el alumno tiene un papel pasivo y no participa activamente en el aprendizaje. A través de las TIC se acerca la relación entre alumnos y profesores, dando paso a una comunicación abierta, donde estos pueden estar en contacto, compartir ideas y resolver dudas a través de correo electrónico, chats y foros. Las TIC facilitan la creación colectiva del conocimiento (Gairín, 2010).
- **Autonomía:** la gran cantidad de información que hay en internet permite que el alumno sea más autónomo a la hora de buscarla. A pesar de este hecho, el alumno deberá ser guiado por el docente para aprender a seleccionar y utilizar correctamente la información que tiene a su alcance.
- **Alfabetización digital y audiovisual:** la educación a través de estas herramientas favorece el proceso de adquisición de conocimientos necesarios para utilizar adecuadamente las TIC, normalizando la tecnología y dando herramientas para que el estudiante sea competente tecnológicamente en un futuro (Fernández, 2010).

El principal inconveniente de las TIC es la falta de infraestructura que presentan las aulas actuales en muchos centros educativos. La inexistencia de pizarras digitales y de ordenadores en las aulas, imposibilitan que el aprendizaje se realice a través de las herramientas digitales, dejando a un lado la posibilidad de impartir materia y contenidos a través de las TIC. Por otra parte, existe un problema de falta de formación por parte del profesorado. Muchos docentes no tienen los conocimientos necesarios para hacer un buen uso y sacar el máximo partido de los recursos que ofrecen los ordenadores, las pizarras digitales y otros aparatos que hay en el aula. Imbernón (2007) destaca que existen planes de formación permanente del profesorado, pero que cuentan con poca innovación y que no siempre se aplican, debido al modelo de formación tradicional y descontextualizado que todavía persiste. Los docentes deben ser conscientes de la necesidad de formarse en las TIC para poder introducir las nuevas propuestas metodológicas en sus aulas adaptándose

al desarrollo tecnológico de la sociedad actual (Rodríguez y Gómez, 2013). Además, estas herramientas deben ser complementarias al conocimiento y no sustitutivas del mismo, favoreciendo la formación de los jóvenes con un aprendizaje más integral e interdisciplinario.

Con el libro *Music Matters* (Elliott, 1995), se inicia un estudio en profundidad de la praxis musical como herramienta fundamental para la asignatura de música en las aulas de secundaria. La teoría esteticista había predominado como método de enseñanza musical, pero este autor rechaza este tipo de enseñanza y plantea una nueva filosofía de educación musical, en la que la praxis se considera la verdadera esencia y naturaleza de la música. Además, este tipo de educación pretende hacer disfrutar mediante actividades activas, como improvisar, componer, representar, escolar y observar, haciendo que los alumnos presenten un autodesarrollo a través de experimentar activa y plenamente la música. Estas firmes convicciones de Elliott estaban basadas en ideas de otros autores como Wolterstoff (1984) y Reimer (1994), que ya proponían la praxis musical como parte esencial del aprendizaje. Elliott recopila y plasma por primera vez estas ideas de manera organizada y sistemática, aunque estas ya estaban aplicándose en las aulas años atrás.

Asimismo, Spruce (2002) plasma la importancia de involucrar activamente al alumno en la educación musical y concede especial interés en utilizar las tecnologías como herramienta en el aula y en desarrollar la creatividad y la imaginación en el alumno. Por otra parte, Jaffurs (2004) desarrolla el concepto de musicalidad y contrasta la educación formal (impartida por profesores especialistas en las aulas) y la informal, y expresa la necesidad de adaptarse a la música actual teniendo en cuenta la evolución de la sociedad y los gustos de esta. Además, relaciona el concepto de musicalidad con la práctica musical, determinando así la praxis como elemento imprescindible para desarrollar la Inteligencia musical.

Green (2005) lleva a cabo una reflexión sobre la música en las aulas de secundaria y considera la música popular como una herramienta indispensable para conseguir implicar al alumno en la materia y abrirle las puertas a otros estilos más clásicos. También defiende la práctica musical como una actividad indispensable en las aulas.

Small (2011) cree en la naturalidad musical de todos los seres humanos y defiende la praxis musical y la necesidad de hacer música y formar parte de una actuación, explicando y reflexionando los diversos escenarios de la vida cotidiana donde se puede desarrollar una actividad musical y las diferentes formas de practicar música que ésta conlleva.

Otros autores nacionales como Flores (2008) y Rodríguez-Quiles (2012) defienden los ideales pragmatistas en el aula, dando valor a la música popular actual en el caso de Flores y otorgando a la praxis la esencia educación musical. Otra autora a destacar es Giráldez (2014), que otorga a la práctica musical un papel fundamental en la didáctica musical actual.

4. METODOLOGÍA

Esta experiencia se ha llevado a cabo con 63 alumnos de la asignatura de música de dos clases de 2º de ESO de un instituto público del área metropolitana de Valencia. Se eligió este curso debido al currículo que tienen establecido en el libro de texto que utilizan en esta materia. Este libro tiene incorporadas las texturas musicales, y a través del trabajo de estas se diseñó una intervención práctica. Cabe destacar que el alumnado con el que se ha trabajado tiene muy pocas destrezas interpretativas. La flauta es el único instrumento que practican 2 o 3 veces al mes unos 10 minutos cada sesión, y el nivel de lectura de notas es muy bajo o nulo en algunos casos. Además, son incapaces de identificar muchos parámetros musicales en una partitura, ya que no disponen de esta destreza.

4.1 Instrumentos de recogida de datos

La recogida de datos se ha llevado a cabo a través de los siguientes instrumentos:

4.1.1 Tests

Para realizar el test que debían completar los alumnos se tuvo en cuenta la manera de trabajar del profesor y del libro de texto que llevaban en clase. La editorial del mismo incluye modelos de examen para evaluar a los alumnos al final de cada tema impartido y el profesor de este centro utiliza estos documentos como exámenes sin modificarlos. Una vez examinado el material del que se disponía se diseñaron una serie de preguntas con la supervisión del profesor de música que permitían comprobar destrezas auditivas, conocimientos teóricos y de escritura musical.

Los tests de conocimientos han sido realizados en dos ocasiones: la primera vez la clase siguiente a las explicaciones teóricas, donde los alumnos demostraron qué conceptos recordaban y qué eran capaces de reconocer auditivamente; y la segunda vez la clase siguiente a las explicaciones a través de la práctica musical, donde nuevamente debían demostrar los conceptos que habían adquirido. Cabe destacar que los alumnos realizaron estas pruebas sin haber hecho un estudio previo en casa y desconociendo sobre qué se les iba a evaluar, a fin de comprobar los conocimientos que recordaban solamente con las explicaciones y la atención en clase. Además, para evitar que los resultados se incrementasen por causa ajena a la intervención didáctica, no se les dio las respuestas correctas hasta haber realizado las dos pruebas, ya que ambas tenían mismo contenido.

Figura 1

Boomwhackers utilizados en la intervención didáctica



Una vez investigado el material y analizado el entorno y el alumnado se decidió interpretar este repertorio:

- Música clásica: Sugar Fairy y Trepak (P. I. Tchaikovsky).
- Música pop: Tetris, Rolling in the Deep y Ghostbusters.

La interpretación de este repertorio fue posible gracias a la previa investigación en la plataforma Youtube de partituras visuales para los *boomwhackers*, instrumentos seleccionados para la práctica musical. Estas partituras no contienen pentagramas, sino círculos o barras de colores asociadas a los diferentes tubos. Además, indican en tiempo real qué nota debe tocarse en cada momento, y dan un campo visual de un buen trozo de la pieza para poder anticipar y preparar al alumnado con las notas que se han de hacer sonar más adelante. Cada alumno, con uno o dos *boomwhackers*, debe percutir estos instrumentos en el momento correspondiente que marca el indicador para hacer sonar una pieza entre todo el alumnado, asignando a cada estudiante una nota en concreto y que deberá hacer sonar tantas veces como aparezca.

Una vez seleccionado el material y los instrumentos, se pasó a hacer la intervención educativa, renovando la metodología con la que se enseñaba. Se recogieron datos antes y después del aprendizaje, comparando los resultados entre lo que aprendieron los alumnos con una metodología más tradicional y una centrada en la praxis como centro del aprendizaje, así como el nivel de participación y de motivación que presentaron en las dos intervenciones.

El tema que se impartió al alumnado 2º de ESO fue las texturas musicales. Antes de llevar a cabo la intervención donde se explicarían las texturas de forma teórica y práctica, se trabajó la interpretación de las piezas para poder realizar posteriormente la explicación práctica. Los alumnos desconocían este hecho, ya que pensaban que se trataba de una actividad solamente interpretativa.

Se dedicaron dos sesiones completas al conocimiento de los *boomwhackers* y la interpretación de diferentes piezas musicales, de las que finalmente se seleccionaron 5, ya mencionadas anteriormente.

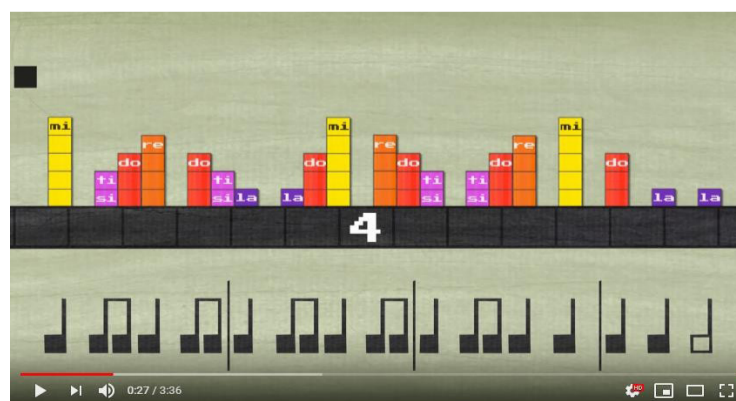
La explicación de las texturas de manera teórica se llevó a cabo a lo largo de dos sesiones. Durante el desarrollo de las mismas se describieron las diferentes texturas musicales de forma teórica, dejando a los alumnos un papel pasivo respecto a su aprendizaje. Se realizaron ejercicios teóricos del libro de texto, donde debían unirse definiciones con sus conceptos o responder con verdadero o falso a algunas preguntas. También se trabajaron actividades de escritura musical, donde los alumnos debían reconocer gráficamente las texturas y determinar su ritmo o escribir una línea melódica para completar la voz de una textura determinada. Por último, se realizaron ejercicios de reconocimiento auditivo, en los que debían escuchar diferentes piezas y determinar de qué tipo de textura se trataba. Todos los ejercicios fueron corregidos en clase y explicados en la pizarra, para que todos los alumnos anotaran las respuestas correctas en caso de no haber acertado alguna. Cabe destacar que los alumnos tendían a desconectar de las explicaciones y, en determinadas ocasiones, mostraron estar aburridos durante estas dos sesiones.

La clase siguiente el alumnado realizó un test sobre los contenidos impartidos con el objetivo de comprobar qué habían aprendido en las dos sesiones teóricas. No se comunicó en ningún momento el resultado de las cuestiones del test a los estudiantes. Después se dedicaron dos sesiones más para explicar de forma práctica las texturas. Los materiales que se utilizaron para la intervención práctica fueron la pizarra digital, el proyector, el equipo de sonido, los *boomwhackers*, el piano y el ordenador con acceso a internet. Los vídeos utilizados fueron seleccionados de la plataforma Youtube.

Para explicar la textura monofónica, se seleccionaron varias piezas y se silenció la voz del ordenador para que sólo se escuchasen los *boomwhackers* que el alumnado tocaba. Los alumnos, gracias a la guía visual que en todo momento indicaba la nota a ejecutar, podían seguir sin problema la partitura y, al no existir ningún tipo de acompañamiento, interpretaron ellos solos una textura monofónica.

Figura 2

Imagen extraída de Youtube con la que se trabajó la textura monofónica



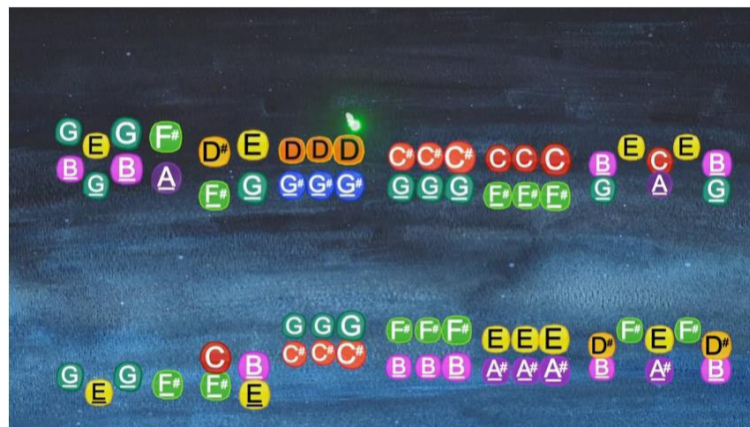
Tetris 1 - DoReMi - Boomwhackers

Nota. Tomado de <https://www.youtube.com/watch?v=pbh2jlypVps>

Por su parte, la textura homofónica se trabajó con piezas que disponen de dos voces con el mismo ritmo, pero diferentes notas. La mitad de la clase hacía una voz y la otra mitad la otra. Al quitarle el sonido en el ordenador sólo se escuchaba lo que estaban tocando ellos y, por tanto, sonaba la textura homofónica de forma nítida. Se seleccionaron dos piezas (*Tetris 2* y *Sugar Fairy 2*) que tenían dos niveles, una con una sola línea melódica y la siguiente con dos líneas melódicas que llevan el mismo ritmo. De esta manera los alumnos podían percibir con mayor claridad la diferencia y las características de estas texturas, haciendo comparaciones entre ambas.

Figura 3

Imagen extraída de Youtube con la que se trabajó la textura homofónica



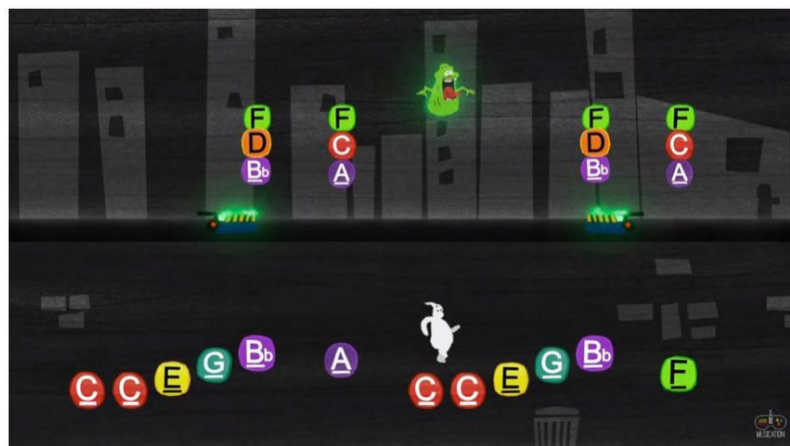
Sugar Fairy 2 - Boomwhackers

Nota. <https://www.youtube.com/watch?v=dlwmzLlOgo0>

En cuanto a la melodía acompañada se interpretaron las diferentes canciones con las que se trabajó la textura monofónica pero añadiendo el acompañamiento predeterminado de la canción. Es decir, en lugar de silenciar la base musical de la pieza se reprodujo y junto con la melodía que tocaban los niños con los *boomwhackers* salía una textura de melodía acompañada. Durante este proceso se comparó esta textura con las vistas anteriormente, para diferenciarlas y relacionar los rasgos característicos de cada una.

Figura 4

Imagen extraída de Youtube con la que se trabajó la textura melodía acompañada



Ghostbusters - Boomwhackers - ABC

Nota. <https://www.youtube.com/watch?v=ty1FI0MwD5Q>

Por último, se interpretó la textura contrapuntística. Esta es la más complicada de reconocer para los alumnos y se trabajó a través de una pieza donde ellos hacían dos melodías totalmente diferentes y el profesor hacía una tercera con el piano. De este modo, y junto al acompañamiento de la canción, se pudo realizar una textura contrapuntística en el aula. La pieza trabajada contiene varios tipos de textura y se fueron contrastando conforme iban apareciendo, diferenciando las texturas que se habían visto anteriormente de la contrapuntística. A la semana siguiente se volvió a pasar el mismo test que el alumnado había realizado después de las dos sesiones teóricas. Las actividades eran exactamente las mismas para contrastar las respuestas del primer y del segundo test.

5. RESULTADOS

Después de realizar el test a los alumnos se exponen a continuación los resultados. Cabe destacar que hay una tabla al final del análisis de cada ejercicio para compararlos visualmente. En el cuadro se plasman el número de aciertos y errores que los estudiantes han obtenido.

El ejercicio 1 consta de 5 afirmaciones que hacen referencia a los cuatro tipos de texturas que se trabajan: la homofónica, la monofónica, la melodía acompañada y la contrapuntística. El alumnado debe contestar si son verdaderas o falsas. La primera pregunta se refiere a la textura homofónica, la segunda a la textura monofónica, la tercera a la textura monofónica, la cuarta pregunta trata sobre la melodía acompañada, mientras que la última pregunta hace referencia a la textura contrapuntística.

Tabla 1

Resultados ejercicio 1. Clase 2º C

Ejercicio 1. Clase 2C (32 alumnos)	Sesiones teóricas	Sesiones prácticas
Pregunta 1	26 correctas 6 incorrectas	28 correctas 4 incorrectas
Pregunta 2	26 correctas 6 incorrectas	32 correctas 0 incorrectas
Pregunta 3	24 correctas 8 incorrectas	32 correctas 0 incorrectas
Pregunta 4	18 correctas 14 incorrectas	22 correctas 10 incorrectas
Pregunta 5	18 correctas 14 incorrectas	26 correctas 6 incorrectas

Tabla 2

Resultados ejercicio 1. Clase 2º B

Ejercicio 1. Clase 2B (31 alumnos)	Sesiones teóricas	Sesiones prácticas
Pregunta 1	25 correctas 6 incorrectas	27 correctas 4 incorrectas
Pregunta 2	24 correctas 7 incorrectas	27 correctas 4 incorrectas
Pregunta 3	22 correctas 9 incorrectas	28 correctas 3 incorrectas
Pregunta 4	21 correctas 10 incorrectas	23 correctas 8 incorrectas
Pregunta 5	17 correctas 14 incorrectas	25 correctas 6 incorrectas

Conforme iban apareciendo las diferentes texturas los alumnos tenían que reflexionar y analizar de qué tipo se trataba. Una misma pieza podía reunir en sí misma diversas texturas: monofónica, homofónica o de melodía acompañada. Primero se trabajó sin acompañamiento y con una sola línea melódica para que los alumnos asociaran y reflexionaran sobre la textura monofónica. Se planteó la pregunta de qué pasaría si en esta línea melódica se le añadiera el acompañamiento melódico que lleva de base, y todos reflexionaron y tocaron sobre la textura de melodía acompañada. Además, luego se trabajó con el “Tetris”, que consta de dos voces con el mismo ritmo y un acompañamiento, pero este se silenció para que el alumnado escuchara y experimentara la textura homofónica. Se trabajaron varias canciones más, experimentando todos los tipos de textura, pero lo más importante es que el alumnado iba identificando las diferentes texturas y relacionándolas con las voces y el ritmo que hacían tanto ellos como los compañeros, asociando el número de voces que tocaban y el acompañamiento que hacía la base de la canción con los conceptos teóricos. Después de analizar los resultados del ejercicio 1 podemos observar que, por norma general, los alumnos entienden mejor las preguntas teóricas si las aprenden de manera práctica.

Los ejercicios 2 y 3 evalúan el reconocimiento de texturas mediante la audición. Cabe destacar que durante las explicaciones teóricas se trabajaron las mismas audiciones que aparecían en el test y fueron corregidas en clase con sus explicaciones pertinentes. Durante la praxis no se utilizaron las mismas audiciones puesto que la selección de las partituras se había realizado previamente de internet para que los alumnos pudiesen interpretarlas con los boomwhackers. El ejercicio 2 trata del reconocimiento de una textura de melodía acompañada tras las explicaciones teóricas y una monofónica después de la praxis.

Por su parte, en el ejercicio 3 debían reconocer la textura homofónica en el primer caso y la contrapuntística en el segundo. Estos cambios se deben a que, al finalizar el primer test, los alumnos comentaron las respuestas de estos ejercicios y la profesora les indicó las respuestas correctas, por lo tanto, no podía repetir las mismas audiciones al siguiente test.

Tabla 3

Resultados ejercicio 2. Clases 2º B y 2º C

Ejercicio 2	Sesiones teóricas	Sesiones prácticas
2 C	24 correctas	32 correctas
	8 incorrectas	
2 B	23 correctas	29 correctas
	8 incorrectas	2 incorrectas

Tabla 4

Resultados ejercicio 3. Clases 2º B y 2º C

Ejercicio 3	Sesiones teóricas	Sesiones prácticas
2 C	6 correctas	20 correctas
	26 incorrectas	12 incorrectas
2 B	13 correctas	18 correctas
	18 incorrectas	13 incorrectas

Aunque se trabajaron las audiciones en clase, los alumnos mejoraron el reconocimiento auditivo de las texturas tras experimentarlas de forma práctica con los instrumentos. Durante las clases prácticas se fomentó la escucha desarrollando su capacidad auditiva. Para ello se intentó que los estudiantes relacionaran los conceptos teóricos con lo que estaban tocando y escuchando. Estos ejercicios presentan una mejora notable después de haber realizado las actividades prácticas.

El ejercicio 4 trabaja la escritura de la textura homofónica

Tabla 5

Resultados ejercicio 4. Clase 2º B y 2º C

Ejercicio 4	Sesiones teóricas	Sesiones prácticas
2 C	8 correctas	12 correctas
	24 incorrectas	20 incorrectas
2 B	14 correctas	18 correctas
	17 incorrectas	13 incorrectas

Se puede comprobar que los alumnos presentan más dificultades para entender este apartado de la materia, ya que hay un menor número de respuestas correctas que en el resto de ejercicios, sobre todo en el caso de 2º C. El resultado de esta actividad demuestra que los conocimientos teóricos no necesariamente están relacionados con la capacidad de saber ejecutar correctamente el contenido. En este sentido, apenas un número reducido de alumnos ha sido capaz de representar gráficamente lo que todos eran capaces de tocar. Al ser estudiantes que apenas tenían conocimientos sobre lectoescritura musical, no se utilizaron partituras convencionales y, por tanto, la parte de representación gráfica no ha obtenido tan buenos resultados. Aun así, ha habido alumnos que han relacionado las grafías de las canciones interactivas trabajadas con la grafía convencional, y se han obtenido mejores resultados tras la intervención práctica.

El ejercicio 5 consta de 3 preguntas en las que el alumnado ha de identificar el número de melodías que hay en una partitura, si llevan el mismo ritmo y de qué tipo de textura se trata. Este ejercicio está extraído del libro de texto y se trabajaron ejercicios muy similares durante las explicaciones teóricas. En la primera pregunta tenían que identificar el número de melodías que aparecen en la partitura; en la segunda debían identificar si las melodías llevaban el mismo ritmo, mientras que en la última pregunta tenían que reconocer el tipo de textura que aparece en la partitura.

Tabla 6

Resultados ejercicio 5. Clase 2º C

Ejercicio 5. Clase 2º (32 alumnos)	Sesiones teóricas	Sesiones prácticas
Pregunta 1	24 correctas 8 incorrectas	26 correctas 6 incorrectas
Pregunta 2	12 correctas 20 incorrectas	18 correctas 14 incorrectas
Pregunta 3	8 correctas 24 incorrectas	12 correctas 20 incorrectas

Tabla 7

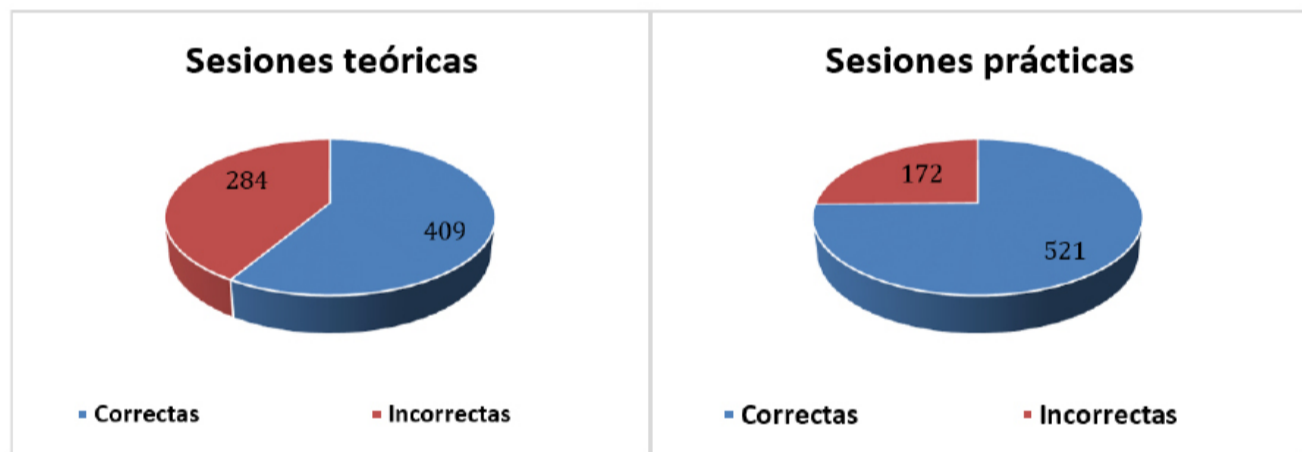
Resultados ejercicio 5. Clase 2º B

Ejercicio 5. Clase 2º B (31 alumnos)	Sesiones teóricas	Sesiones prácticas
Pregunta 1	24 correctas 7 incorrectas	27 correctas 4 incorrectas
Pregunta 2	18 correctas 13 incorrectas	23 correctas 8 incorrectas

La mayoría de alumnos no han sabido identificar el ritmo ni el tipo de textura de la partitura. Este ejercicio y el ejercicio anterior trabajan conocimientos relacionados con la lectoescritura. Los resultados de estos demuestran que, aunque los alumnos supieron ejecutar correctamente las texturas no sabían representarlas gráficamente ni descifrarlas en una partitura. No obstante, se puede considerar parte de un proceso de evolución cognitiva adecuado el hecho de que los alumnos sepan tocar antes de saber escribir e identificar signos musicales, y además relacionarlos con su significado. Giráldez (1998) habla de esta analogía comparando la adquisición del lenguaje verbal con la del aprendizaje musical. Esta autora defiende este modelo de enseñanza alegando que todos los procesos de educación musical deberían partir de la práctica, desarrollando las capacidades relacionadas con la audición, la interpretación y la composición. En consecuencia, y como resultado del mismo aprendizaje, el alumno interioriza y construye el vocabulario musical, que le permitirá expresarse y comprender lo que escucha.

Figura 10

Resultados globales de las respuestas correctas e incorrectas de las sesiones teóricas y de las sesiones prácticas



Los resultados de los test después de las clases teóricas han sido de 284 respuestas incorrectas y 409 aciertos. Después de las explicaciones a través de la praxis el alumnado ha conseguido un total de 521 aciertos por 172 errores. Se puede comprobar como el resultado de todas las preguntas ha resultado favorable a la intervención práctica, ya que en todos los casos ha aumentado el número de alumnos que ha contestado correctamente después de haber realizado la práctica, donde se han explicado los conceptos a través de la interpretación, experimentando los contenidos de una manera real. Por tanto, se puede determinar que los alumnos han tenido un aprendizaje más significativo con las actividades prácticas. Al finalizar la intervención didáctica se pasó un cuestionario a los alumnos. Los números que hay dentro de las parrillas corresponden a la cantidad de alumnos que han marcado esa casilla en las diferentes clases.

Tabla 8

Resultados cuestionario final. Clase 2º B

Pregunta	nada	poco	ns/nc	bastante	mucho/sí
Has estado contento y motivado durante la actividad				13	18
Consideras que has participado más en clase y has atendido más que cuando estás en una clase teórica			3	10	18
Crees que podrás recordar lo que has aprendido más fácilmente gracias a la práctica que hemos realizado en la actividad		2	3	18	8
Crees que las actividades prácticas sirven para recordar la materia con más facilidad.			4	7	20
Te ha gustado aprender con ayuda de los boomwhackers y el resto de instrumentos				5	26
Te gustaría hacer más actividades de este tipo				5	26
El/la maestro/a se interesa por hacer divertida la clase y además enseña contenido		1	1	5	24
Consideras útil e importante lo que aprendes en la asignatura de música	1		5	12	13

Tabla 9

Resultados cuestionario final. Clase 2º C

Pregunta	nada		ns/nc	bastante	mucho/sí
Has estado contento y motivado durante la actividad		4	4	20	4
Consideras que has participado más en clase y has atendido más que cuando estás en una clase teórica			6	14	12
Crees que podrás recordar lo que has aprendido más fácilmente gracias a la práctica que hemos realizado en la actividad		2	2	22	6
Crees que las actividades prácticas sirven para recordar la materia con más facilidad		2		8	22
Te ha gustado aprender con ayuda de los boomwhackers y el resto de instrumentos				6	26
Te gustaría hacer más actividades de este tipo		2		2	28
El/la maestro/a se interesa por hacer divertida la clase y además enseña contenido		2	2	6	22
Consideras útil e importante lo que aprendes en la asignatura de música		4	14	10	4

Durante el proceso de aprendizaje se han llevado a cabo cambios positivos en el ambiente de clase y la motivación de los alumnos. A partir de la realización de las actividades prácticas los estudiantes han mostrado más interés por aprender y se ha producido un cambio de actitud hacia la asignatura de música. El alumnado se ha implicado en las actividades e identificando la clase de música como una materia con la que se puede disfrutar, como han plasmado en el cuestionario en las preguntas 1, 2, 5 y 6.

Los alumnos han manifestado su interés por seguir haciendo este tipo de actividades y aprendiendo con la práctica. Sin embargo, la mayoría han corroborado que piensan que las clases prácticas sirven para recordar mejor los contenidos que se les ha enseñado durante en la intervención y en la materia en general. Además, consideran que la profesora se ha esforzado en hacer la clase divertida. Estos hechos se ven reflejados en las preguntas 3, 4 y 7.

En cuanto a la importancia de la materia de música, han sido pocos los que la consideran poco o nada importante, pero ha habido un alto porcentaje de alumnos que se han abstenido de contestar esta pregunta. Este hecho refleja una realidad existente en la sociedad actual, que desprestigia o ignora asignaturas que tienen relación con el arte. En este caso los alumnos que no han contestado es probable que pensaron que la asignatura no es útil e importante, pero puede que no se han atrevido a confesar este hecho a los mismos profesores. Aun así, muchos estudiantes han cambiado su visión y han manifestado a la profesora gratitud por haberles mostrado las posibilidades que tiene la música en el aula de secundaria y la utilidad de esta materia. Incluso, los alumnos que tienen alcanzadas sus dificultades y dan por perdidas algunas asignaturas han podido participar y aprender igual que el resto, dándole importancia al proceso de aprendizaje y la participación, siendo estos tan importantes como el resultado final

6. CONCLUSIONES

La intervención realizada en el presente trabajo de investigación ha permitido comparar la eficacia de dos implementaciones didácticas antagónicas: una fundamentada en la teoría y la audición y la otra en la enseñanza a través de la praxis. Al principio de la intervención se comprobó que los alumnos no tenían desarrolladas las destrezas interpretativas necesarias para realizar una correcta ejecución de una pieza musical. Asimismo, el alumnado no tenía la capacidad de leer con facilidad una partitura, puesto que desconocían la notación y les costaba descifrar el ritmo. Por todo ello se determinó utilizar los *boomwhackers* debido a su facilidad de ejecución y, a su vez, por la existencia de partituras virtuales que no utilizan pentagramas y facilitan al alumnado la comprensión e interpretación de las mismas.

Durante el desarrollo de la intervención se ha observado un cambio actitudinal por parte del alumnado.

En un primer momento este se mostraba mucho más pasivo y poco interesado en la asignatura de música.

No obstante, durante las clases que explicaban contenidos a través de la práctica se consiguió que todos los alumnos participaran activamente, implicándose en las actividades, mostrando interés en tocar correctamente los instrumentos y esforzándose por realizar las actividades de la mejor manera posible. En este sentido, se produjo un aumento considerable de la motivación respecto del contenido de la asignatura. Se puede determinar que las actividades prácticas, por lo tanto, han aumentado la motivación y fomentado el interés en los alumnos, como así muestra el cuestionario final. Además, la cooperación y el trabajo en grupo ha sido una herramienta fundamental para conseguir que los alumnos realizaran una correcta interpretación de las texturas musicales. Este hecho ha sido fundamental para poder luego explicar los conceptos teóricos sin necesidad de corregir aspectos de la interpretación. Durante el desarrollo de la práctica se ayudaban entre ellos para hacer sonar la pieza correctamente; por lo tanto, se puede determinar que los alumnos fueron conscientes de la importancia de trabajar en grupo para obtener un buen resultado, aumentando el compañerismo y la solidaridad entre ellos.

También se ha fomentado el respeto hacia el material y hacia la materia de música. Al principio algunos alumnos tendían a golpear indebidamente los boomwhackers, pero poco a poco se concienciaron de la importancia de respetar el material que había en el aula, ya que debían mantenerlos en buen estado para que generaciones futuras pudieran también utilizarlos. Además, a lo largo de las sesiones los alumnos han desarrollado las destrezas necesarias para interpretar las piezas con los *boomwhackers*, mejorando la técnica y la precisión rítmica, lo que ha aumentado su autoestima individual, al tiempo que ha desarrollado el sentido de pertenencia al grupo.

Al final de la intervención se observa que la metodología basada en la praxis ha obtenido mejores resultados que la fundamentada solamente en la teoría y la audición. Por todo ello los docentes deberíamos implementar de forma habitual en las aulas un enfoque metodológico práctico que se sirva de las TIC, ya que estas son una herramienta muy válida en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por un lado, la metodología práctica y las TIC permiten al alumnado experimentar los contenidos que aprenden, incrementando su motivación y, por otra parte, mejoran la calidad y los resultados de la asignatura, haciendo que se produzca un aprendizaje más significativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguaded, J. I., y Tirado, M. (2010). Ordenadores en los pupitres: informática y telemática en el proceso de enseñanza aprendizaje en los centros TIC de Andalucía. *Píxel-Bit. Revista de medios y educación*, 1(36), 5-28. <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61331/37344>

Elliott, D. (1995). *Music Matters. A new Philosophy of Music Education*. Oxford University Press.

- Fernández, I. (2010). Las TICS En El Ámbito Educativo. *Eduinnova*, (1), 1-9. https://cursa.ihmc.us/rid=1M-7F4NBKC-XBW52M-1PNS/tic_educativo.pdf
- Flores, S. (2008). *Música y adolescencia. La música popular actual como herramienta en la educación musical*. Instituto de la Juventud.
- Gairín, J. (2010). Gestión del conocimiento y escuela 2.0. *Revista DIM-UAB. Didáctica, Innovación y Multimedia*, (16). <http://dim.pangea.org/-revistaDIM16/revistanew.htm>
- Giráldez, A. (1998). Del sonido al símbolo y a la teoría. *Revista Eufonía: didáctica de la música*, 4(11), 7-14.
- Giráldez, A. (2014). *Didáctica de la Música en Primaria*. Editorial Síntesis.
- Green, L. (2005). *Meaning, autonomy and authenticity in the music classroom*. Institute of Education. University of London.
- Imbernón, F. (2007). *Diez ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Graó.
- Jaffurs, S. (2004). Developing Musicality Formal and Informal Practices. *ACT: Action Criticism and Theory for Music Education*, 3(3), 1-17. http://act.maydaygroup.org/articles/Jaffurs3_3.pdf
- Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(2), 531-593.
- Palomar, M. J. (2009). Ventajas e inconvenientes de las TIC en la docencia. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, (45), 1-8.
- Reimer, B. (1994). Is Musical Performance Worth Saving? *Arts Education Policy Review*, 95(3), 1-25. <https://doi.org/10.1080/10632913.1994.9936373>
- Rodríguez, R., y Gómez, C. (2013). La enseñanza de la guerra civil en bachillerato. Una experiencia educativa apoyada en el uso de las TIC. En J. Pagés y A. Santisteban (eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 449-456). Servei de Publicacions.
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2012). Educación musical performativa en contextos escolares interculturales. Un estudio de caso. Enseñar Música. *Revista Panamericana de Investigación*, 1, 45-70. <http://www.artesmusicales.org/web/images/IMG/descargas13/Ensenar1-1/06EM1-1ArtRodriguez-Quiles.pdf>
- Sánchez, V. (2011). Innovaciones metodológicas en educación secundaria: TIC, música y medios audiovisuales. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativos*, (39), 151–157. <https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/291>.

- Small, C. (2011). El Musicar: Un ritual en el Espacio Social. *Revista Transcultural de Música*, (4), 1-16. https://ia800308.us.archive.org/10/items/orejaincultura-antropologia-sonora/20.Small_El%20Musicar.pdf
- Spruce, G. (2002). *Teaching music in Secondary Schools. A reader*. The Open University.
- Tello, J., y Aguaded, J. I. (2009). Desarrollo profesional docente ante los nuevos retos de las tecnologías de la información y la comunicación en los centros educativos. *Pixel Bit*, (34), 31-47. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36812036003>
- Vink, J. (2017, 17 de julio). *Rolling in the Deep - Boomwhackers* [Vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=ty1Fl0MwD5Q>
- Vink, J. (2018, 1 de noviembre). *Sugar Fairy 2 - Boomwhackers* [Vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=dlwmzLI0go0>
- Vink, J. (2018, 29 de mayo). *Tetris 1 - DoReMi - Boomwhackers* [Vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=eCh13a51GgA>
- Woltsrstorff, N. (1987). *The Work of Making a Work of Music. What is Music? An Introduction to the Philosophy of Music*. Haven Publications.

ANEXO I. TEST UTILIZADO PARA COMPROBAR LOS CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS

1. Contesta verdadero (V) o falso (F) a las cuestiones que se plantean.

	La textura homofónica está formada por diversas líneas melódicas que tienen el mismo ritmo.
	La textura monofónica está formada por diversas líneas melódicas que tienen el mismo ritmo.
	La textura monofónica es aquella que posee una sola línea.
	La textura de melodía acompañada es aquella en la que predomina el acompañamiento de acordes y tiene una sola melodía.
	La textura contrapuntística está formada por diversas líneas melódicas diferentes y de igual importancia y que tienen diferente ritmo.

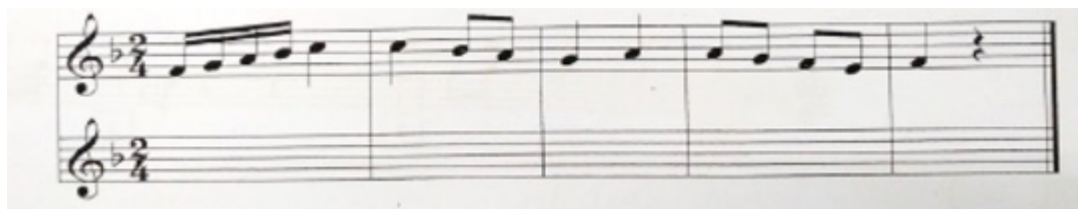
2. Rodea la respuesta correcta. ¿Qué textura musical acabas de escuchar?

- a) Melodía acompañada b) Monofónica c) Contrapuntística

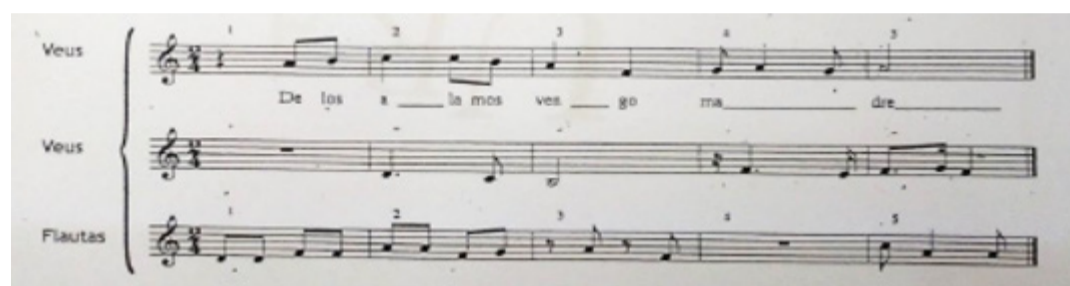
3) Rodea la respuesta correcta. ¿Qué textura musical acabas de escuchar?

- a) Homofónica b) Monofónica c) Contrapuntística

4) Añade una segunda melodía para conseguir crear una canción con textura homofónica.



5) Observa la siguiente partitura y explica qué tipo de textura musical crees que es. Justifica la respuesta.



CITA DE ESTE ARTÍCULO

Formato APA

Blasco Magraner, S., y Climent Fuentes, A. (2022). La praxis y las TIC en el aprendizaje de la música en Educación Secundaria. *Educación y Futuro Digital*, (25), 71-90.

LA EDUCACIÓN EN LA INTERIORIDAD COMO ELEMENTO DE CALIDAD EDUCATIVA EN LAS ENSEÑANZAS DE CICLOS FORMATIVOS

THE EDUCATION OF INTERIORITY AS A SIGN OF QUALITY IN THE TEACHING OF VOCATIONAL TRAINING

Teresa de Jesús González Barbero

Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle (Madrid)

Resumen

Las exigencias del modelo social cada vez generan situaciones de mayor estrés y dificultades de relación. Las respuestas del modelo educativo ordinario no siempre alcanzan a proporcionar alternativas a esta situación. Este es el punto de partida para nuestro proyecto de Educación en la Interioridad que describimos a continuación. El trabajo destaca dos apartados: el primero de ellos aborda las cuestiones teóricas y ayuda en la clarificación de varios términos similares y en la segunda parte se describe la implementación del proyecto en un centro de ciclos formativos de grado superior, que hemos considerado como elemento de calidad añadida.

Palabras clave: Educación, Proyecto de Centro, Educación en la interioridad, calidad educativa.

Abstract

The demands of the social model increasingly generate situations of greater stress and relationship difficulties. The starting point for the Interior Education project described here is that the responses of the ordinary educational model do not always provide alternatives to this situation. This article is structured in two main sections: the first one addresses the theoretical issues and helps in the clarification of similar but different terms, while the second part describes the implementation of the project in a centre of Upper Grade Occupational Training Education Cycles, which has been considered as an element of added quality.

Keywords: Education, School Project, Education in the interior, educational quality.

Recibido: 16/11/2022
Aprobado: 13/02/2023

Julio - Diciembre 2022
ISSN: 1695-4297

páginas
91 -107

Nº 25

EFDigital
EDUCACIÓN Y FUTURO

1. INTRODUCCIÓN

La evolución del modelo social en los últimos años ha tomado un ritmo vertiginoso que se ha trasladado a todos los ámbitos, incluido el de la educación.

En los pocos momentos donde la tarea docente nos permite unos minutos de relajación, a menudo nos damos cuenta de que necesitamos espacios y tiempos para la reflexión y el diálogo. Y esa necesidad es percibida no solo por los docentes, sino también por los alumnos.

La propuesta que presentamos en este artículo quiere ser un espacio de reflexión en el que partiendo de las dimensiones de la persona: corporal, social, psicológica y espiritual, propongamos un proyecto que dé respuesta a algunos de los interrogantes que plantean.

Nuestro escenario es un centro de ciclos formativos de grado superior en un entorno universitario, esperando crear sinergias de colaboración entre ambos perfiles de alumnos.

Por último, señalar que, aunque el proyecto parece de dimensiones discretas, nuestra ambición es que la propia práctica sea su mejor carta de presentación y en unos años alcance sus dimensiones reales.

2. CONSIDERACIONES GENERALES EN TORNO AL CONCEPTO DE INTERIORIDAD

El término interioridad ha ido siendo susceptible de varios significados, pero en el terreno de lo educativo ha ido aumentando su frecuencia en los últimos años. No obstante, y para evitar cualquier tipo de confusión vamos a comentar el significado de varios conceptos similares (Marco de espiritualidad. Educación de la interioridad. Maristas, 2013):

- **Interioridad.** Interioridad es vivir desde dentro y relacionarnos con el exterior desde lo profundo y auténtico, con capacidad para reflexionar, discernir, amar y optar a la libertad personal y en solidaridad.

Interioridad se opone a dispersión. Lleva consigo la personalización de un fundamento que da consistencia y de un horizonte hacia el que caminar.

Es el descubrimiento del yo más profundo (capacidad para reflexionar, discernir, amar y optar en libertad personal y en solidaridad); no es el lugar donde yo me retiro por decisión propia, sino “caer en la cuenta de que yo estoy dentro de alguien” (Kaufman, C, 2006).

- **Espiritualidad.** Se puede entender como: “dimensión profunda del ser humano que trasciende las dimensiones más superficiales y construye el corazón de una vida humana con sentido, con pasión, con veneración de la realidad” (Escuelas Católicas, 2008). O también en palabras de Albuquerque (2005) como la “forma de vida que se deja llevar por el espíritu de Cristo”.

- **Personalización.** Proceso por el que la fe se va haciendo poco a poco más consciente, más libre y comprometida” (Peno, 2008).
- **Competencia espiritual.** La competencia espiritual consiste en la toma de conciencia del propio mundo interior y de la necesidad de cultivarlo. Configura toda la persona y todas sus actuaciones. Una persona “espiritualmente competente” es aquella persona capaz de situarse ante la vida desde un fundamento y con un horizonte.
- **Religiosidad.** Según Torralba (2011) La religiosidad expresa la capacidad de religarse que tiene el ser humano, de vincularse a un Ser que reconoce como distinto de sí y con el que establece alguna forma de comunicación. Religación es vínculo, comunicación, reconocimiento de la alteridad. La vida espiritual puede desembocar en la religación, pero no necesariamente. La religiosidad no es la confesionalidad, porque ésta consiste en la libre identificación con un credo religioso e incluye el sentido de pertenencia a una comunidad de fieles y la práctica de determinados rituales.

Como podemos observar a lo largo de estas definiciones la esencia de la interioridad es la vida interior y para ello hay que seguir una serie de pasos.

Nos ayudará más a centrar la intencionalidad de nuestro proyecto recapitular cuáles son las dimensiones de la personalidad y los niveles de desarrollo de la competencia espiritual, que recogeremos también del documento sobre educación en la interioridad de los Hermanos Maristas (2013).

Para que una educación sea completa debe atender a **las diferentes dimensiones de la persona**, que son las cuatro siguientes:

- **Dimensión Corporal.** Es, seguramente la más tangible desde el exterior. Comprende todo lo relacionado con el cuerpo (músculos, huesos, nervios, órganos, los sentidos...). Educar esta dimensión supone trabajar el cuerpo por medio de técnicas de relajación, conciencia corporal, ejercicios de estiramiento, ritmos respiratorios, danza, expresión corporal... etc. Desde aquí se intenta potenciar el equilibrio físico y la unificación del cuerpo con el mundo interior de la persona.
- **Dimensión Social.** En la interacción con los otros la persona descubre su alteridad. El intercambio con ellos le permite la identificación personal, ajustar los propios comportamientos y descubrir el significado de la existencia. Los procesos de apoyo, la ayuda mutua, el cuidado de quienes se encuentran en situaciones de vulnerabilidad, el trabajo por la promoción y el respeto de la dignidad humana cuando se integran en la construcción del propio proyecto vital se convierten en elementos imprescindibles para la autorrealización y llegar a vivir una vida plena. “La interioridad cristiana no puede concebirse sin esta dimensión social del ser humano, pues es la que fundamenta nuestra espiritualidad

comunitaria, haciendo de los demás, especialmente del prójimo necesitado, nuestros otros 'yo'. Y es en comunión con los otros y en relación con ellos como descubrimos juntos el paso de Dios por nuestras vidas" (Piera Gomar, 2013).

- **Dimensión Psicológica.** Abarca todo lo relativo al pensamiento y a las emociones y sentimientos. Desarrollar esta dimensión ayuda a lograr la integración mental y emocional a través de las dinámicas, de la reflexión personal, del diálogo y del acompañamiento individual. El trabajo de la misma nos permitirá el autoconocimiento, el descubrimiento
- **Dimensión Espiritual.** Comprende todo lo relacionado con la capacidad de hacerse preguntas profundas, sentido de la vida, motivaciones profundas de nuestra conducta, la capacidad de admiración y la sensibilidad y apertura hacia lo trascendente... partiendo de la experiencia interior. A ello ayudan los ejercicios de escucha, silencio, meditación. En el centro de la persona se halla el espacio más íntimo de encuentro con uno mismo, de encuentro con Dios.

Por último y para incluir todos los ejes de esta realidad poliédrica, enumeraremos los niveles de desarrollo de la competencia espiritual (*Marco de espiritualidad. Educación de la interioridad*, Maristas, 2013):

La competencia espiritual se pone de manifiesto en la capacidad para hacerse preguntas profundas, para sorprenderse y comprometerse con la realidad del mundo, para trabajar la dimensión trascendente de la existencia y optar por un compromiso vital desde la experiencia creyente. Se manifiesta siguiendo un orden ascendente:

- **Competencia espiritual básica.** Responde a la búsqueda de sentido: identificación de valores (¿qué es lo más importante para mí?). La conciencia de sí, el autoconocimiento e introspección. La personalización y racionalización del valor de cada persona. Los sentimientos de admiración y posicionamiento ante la belleza, la bondad, la injusticia, etc. Lleva a una vida humana con sentido, pasión, veneración de la realidad, etc.
- **Competencia espiritual trascendente.** El sentido de admiración, maravillarse, la apertura ante lo que me desborda, el misterio, ir más allá de lo que podemos ver y razonar (= transcendencia). La búsqueda de sentido y de finalidad en las experiencias humanas, la pregunta del porqué y del sentido de la vida. La creatividad para expresar pensamientos y sentimientos íntimos. Trabajo de la capacidad de experimentación de sentimientos de transcendencia y de la potencialidad. Disposición humana hacia lo absoluto y trascendente. Conmoverse ante el misterio de las cosas. Situarse ante sí mismo, significado de la vida, muerte, destino.

- **Competencia espiritual religiosa.** Esta competencia se desarrolla al interrogarse y plantearse la necesidad de un ser Absoluto que nos trasciende. Confesarse creyente. Apertura y búsqueda de la verdad. Lleva consigo el vivir las manifestaciones religiosas; para ello lo religioso ha de tener espacios (privados y públicos) que sean respetados. Hay tres capacidades que se han de cultivar: la firmeza, la autonomía y la convicción personal.
- **Competencia espiritual religiosa cristiana.** El cultivo de esta competencia lleva implícita la diversificación de itinerarios. En el nivel de pedagogía del umbral se ha de trabajar: el conocimiento de la persona de Jesús y de lo cristiano en sus diversos aspectos históricos y humanos. El diálogo fe-cultura posibilita el interrogarse acerca de la verosimilitud de que Jesús de Nazaret sea algo más que un hombre... La propuesta explícita de la fe lleva al descubrimiento de Jesús desde la fe y a entablar una relación personal con él.

Todos estos conceptos nos sirven de referencia para nuestra propuesta de trabajo en el centro. Si bien es verdad, como aclararemos en el apartado siguiente, que al ser la primera experiencia nos vamos a proponer unos objetivos más modestos, para en función de cómo sea la evolución, caminar hacia el desarrollo de la competencia espiritual religiosa cristiana.

3. PARTE APLICADA: PROPUESTA DE IMPLANTACION DE UN PROYECTO DE INTERIORIDAD EN UN CENTRO EDUCATIVO

Con el fin de seguir un guion organizado y práctico, hemos estructurado el trabajo según los siguientes apartados:

1. Identificación del proyecto.
2. Descripción del centro.
3. Misión y visión.
4. Objetivos del proyecto.
5. Organización del equipo.
6. Organización de los recursos.
7. Planes de ejecución.
8. Evaluación del proyecto.

3.1 Identificación del proyecto

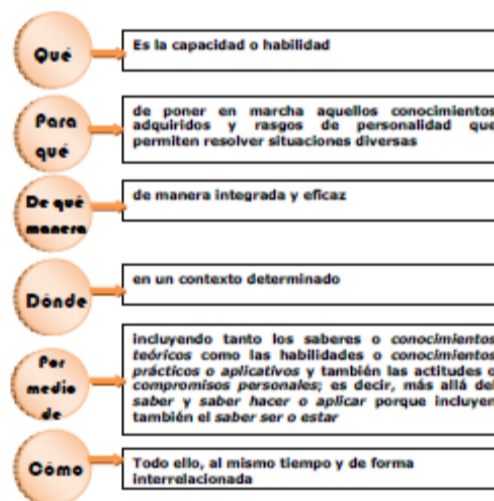
El proyecto consiste en implementar un proyecto de educación en la interioridad que se alinee con los valores del centro y el perfil de los alumnos que queremos formar, de los que destacamos los siguientes:

- Fe
- Fraternidad
- Servicio
- Responsabilidad
- Creatividad
- Justicia

Las enseñanzas de ciclos formativos más que ninguna otra etapa de educativa no universitaria está expresada de forma legal en términos de competencias y capacidades. Para afianzar esta idea recogemos el término *competencia básica* (Sánchez Ramos, 2018) expresada como sigue:

Figura 1

Término competencia básica



De este concepto genérico destacamos de forma especial, la tercera parte de la definición: “habilidad para resolver situaciones diversas, de manera integrada y eficaz en un contexto determinado” y lo hacemos porque queremos dotar a nuestros alumnos de las herramientas que les permitan resolver sus propias situaciones en un contexto determinado, que es nuestro centro y el entorno en el que se mueven.

El punto de partida para nuestro proyecto son las características que apreciamos en nuestros alumnos, de las que destacamos las siguientes:

- Proviene en general de situaciones de fracaso escolar que les ha impedido realizar el bachillerato y en muchos casos acceder a la universidad.
- Baja motivación para los estudios.
- En general desconocimiento de los estudios de ciclos formativos y sus salidas profesionales.
- Algunos arrastran problemas personales de carácter psicológico, que les provoca ansiedad o consumo de tóxicos.
- Dificultades para la continencia emocional que los lleva en ocasiones al enfrentamiento con los iguales.
- Falta de concentración y a veces de técnicas de estudio.
- Aprenden más de forma visual y a través de la escucha.

Los modelos de aprendizaje de Cody Blair y Edgar Dale (citado en Sánchez Ramos, 2018) muestran como el aprendizaje activo, basado en la experiencia y lo visual, es aquel se más se acerca a estas características y asegura su durabilidad.

Figura 2

Modelos de aprendizaje de Cody Blair y Edgar Dale

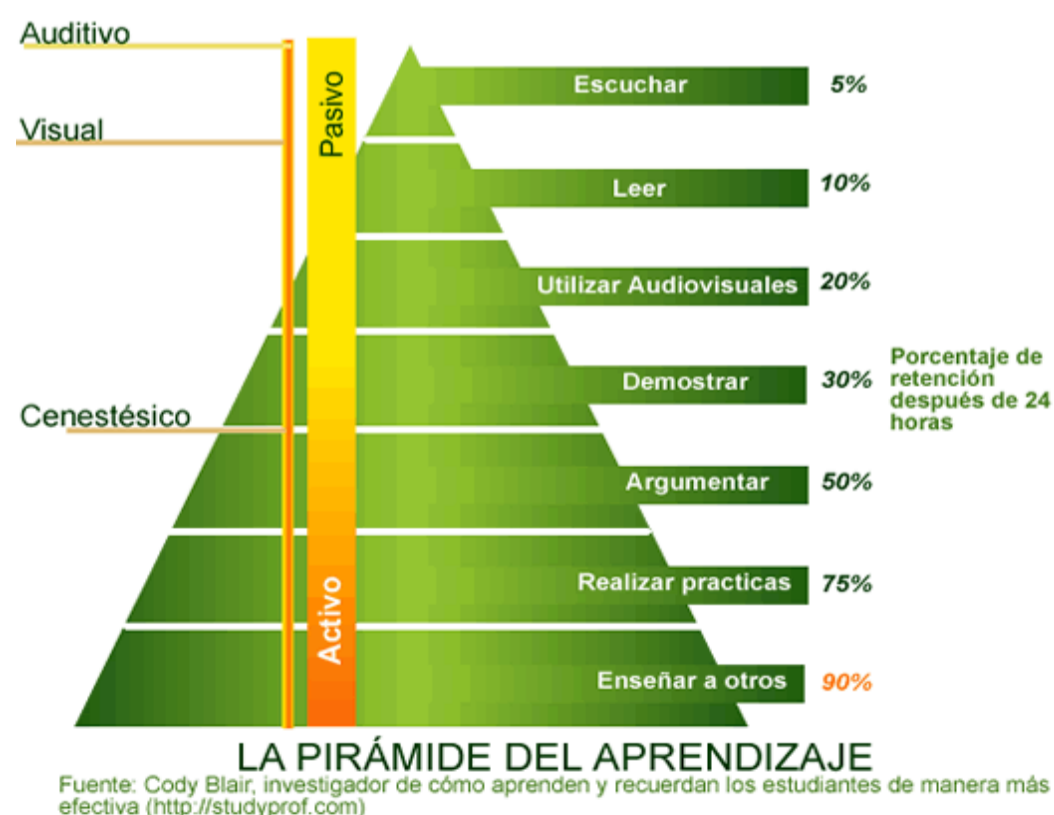


Figura 3

El cono de aprendizaje de Edgar Dale



De acuerdo a estos rasgos y teniendo en cuenta el modelo educativo de la Salle, esperamos que el proyecto de educación en la interioridad, redunde positivamente en los siguientes aspectos:

- La cohesión grupal.
- La mejora de las relaciones.
- La disminución de los conflictos en el aula.
- El rendimiento escolar.
- La mejora de la propia percepción y la autoestima.
- Las relaciones más positivas con el contexto y con la familia.

Por último y para ubicar el proyecto, recordamos algunas cuestiones teóricas relativas al concepto de interioridad.

El paradigma educativo de EI incluye la relajación, la meditación y la oración. Recordamos brevemente los conceptos (Andrés Suárez, 2018):

- RELAJACIÓN: estado de bienestar físico y mental que se produce al distender la musculatura.
- LA RELAJACIÓN NO ES MEDITACIÓN NI ORACIÓN, pero es un buen inicio para familiarizar a la persona con el silencio físico y la calma mental que se requieren tanto para la meditación como para la oración contemplativa.
- MEDITACIÓN: etimología: del latín “meditatio” que a su vez proviene del verbo “mederi” que significa “cuidar a”, “llevar remedio a”. En su origen remoto encontramos la raíz indoeuropea “med” que

significa “mandar”, “ordenar”, “tomar con autoridad medidas apropiadas”.

- La meditación es el espacio común para personas creyentes y no creyentes: una técnica para todos con un “contenido” diferente para cada sensibilidad.
- ORACIÓN: de las tres, nosotros queremos marcarnos un objetivo asequible en este proyecto y nos vamos a centrar en las dos primeras, sin restarle importancia a la tercera, por entender que la educación en la interioridad es un proceso, y nuestros estudiantes se están iniciando.

3.2 Descripción del centro

El Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle de Madrid cuenta con una amplia red de instalaciones distribuidas en varios edificios, organizados según tipología de los estudios.

Tiene así mismo una larga trayectoria en formación en varios niveles educativos y especialización de post-gradados y máster.

De forma casi telegráfica lo describimos en torno a los siguientes indicadores:

1. Características generales del contexto

- Se ubica en el distrito Moncloa-Aravaca.
- Indicadores sociales: clases medias y pequeños empresarios.
- Indicadores económico-políticos: zona residencial con viviendas unifamiliares, conviviendo con construcciones más tradicionales herencia del antiguo núcleo local.

2. Características generales del centro

El Centro Superior la Salle surgió de la antigua Escuela de Magisterio situada en Griñón y acaba de cumplir 70 años de existencia

Evolución de la Oferta Educativa:

- Magisterio (Diplomatura) con 6 especialidades
- Magisterio y Educación Social (hace 20 años).
- Magisterio, Educación Social y Terapia Ocupacional.
- Grados (2010): Magisterio, Educación Social, Terapia Ocupacional y Fisioterapia.
- Ciclos Formativos (2016): Educación Infantil e Integración Social.
- Grados (2017): Diseño Transmedia y Podología.

Figura 4



3.3 Estructura Organizativa

Figura 5

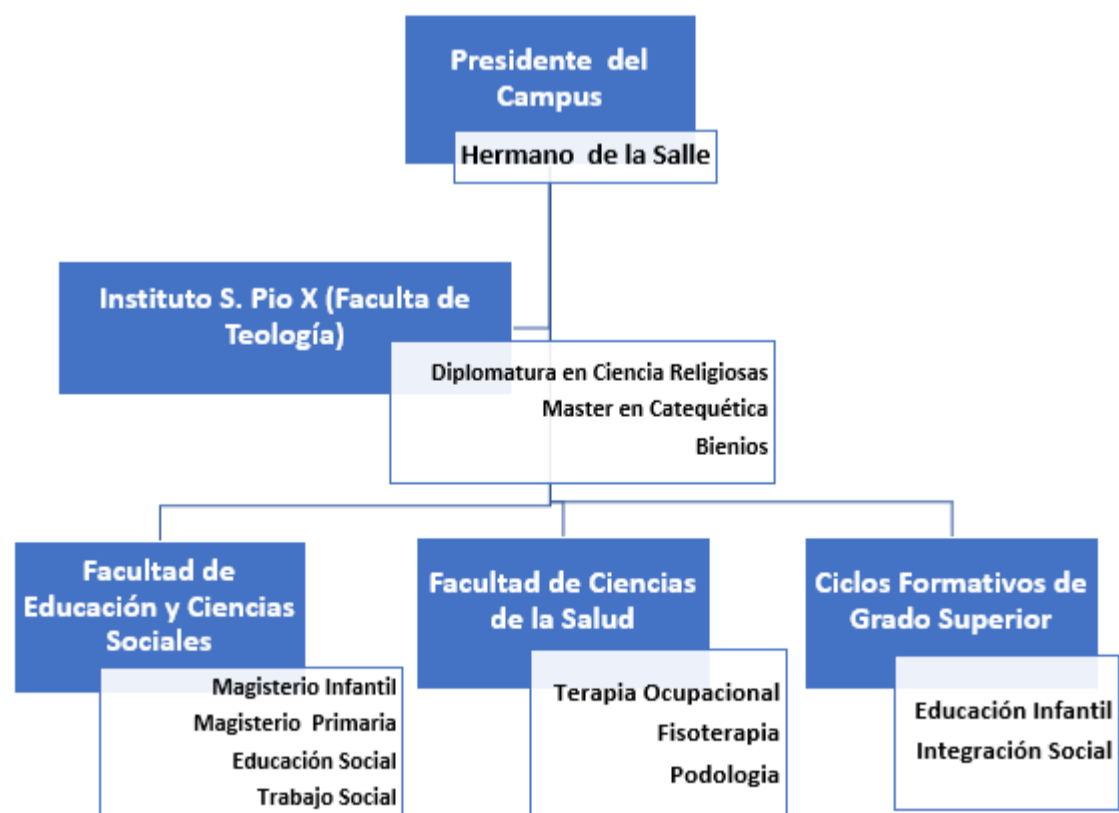


Figura 6



La experiencia de El la vamos a implementar en las enseñanzas de ciclos formativos de grado superior, a sabiendas que es un proceso largo en el tiempo, poder alcanzar al resto de la estructura organizativa.

3.4 Misión y visión

La Misión del Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle es la formación integral de profesionales que, convencidos del valor de las personas, se comprometan con responsabilidad global en la construcción de una sociedad y un mundo mejor, a través de la búsqueda de la verdad.

La Visión del Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle es crecer y diversificarse hasta convertirse en una comunidad universitaria altamente especializada en la generación, difusión y optimización del conocimiento de todas aquellas áreas que afectan al desarrollo integral de las personas.

Los valores del Centro Universitario, que dan sentido a su quehacer diario queremos alinearlos con algunas de las características de la educación en la interioridad en la tabla siguiente:

Tabla 1

Relación El con valores del modelo educativo la Salle

CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN DE LA INTERIORIDAD	VALORES DEL CENTRO LA SALLE
Favorece las actitudes de aprender a aprender (flexibilidad, apertura mental, capacidad de cuestionar, explorar...).	El conocimiento científico.
Da importancia a las relaciones, a los ritmos individuales y a lo cotidiano.	- La convivencia. - La justicia social.
Promueve la búsqueda de la verdad (cada cual va encontrando sus propias verdades).	- La interiorización. - La trascendencia.

3.5 Objetivos del proyecto

El proyecto persigue los siguientes objetivos:

- Evaluar los requisitos para implementar en las enseñanzas de ciclos formativos de grado superior un proyecto de EI.
- Realizar una primera experiencia piloto en el curso 2019-2020.
- Evaluar la experiencia para poder ampliar a otras enseñanzas.

Estos tres objetivos generales se disgregarán a su vez en otros más específicos directamente relacionados con la EI.

Tabla 2

Finalizad de la EI, a partir de Sánchez, 2016

FINALIDAD A ALCANZAR	OBJETIVOS PARA LA ETAPA DE CICLOS FORMATIVOS
<p>PENSAR MEJOR-SENTIR MEJOR-ALCANZAR LA AUTONOMÍA</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Trabajo corporal: <ul style="list-style-type: none"> • pensar mejor • sentir mejor • autonomía ➤ Integración emocional: <ul style="list-style-type: none"> • Gestión ejecutiva de las emociones para cambiar la inteligencia generadora de sentimientos • Fomentar buenos hábitos afectivos • Sentir mejor ➤ Apertura a la trascendencia <ul style="list-style-type: none"> • Valores morales • Mi lugar en el mundo (vocación)

Y a su vez tendrían correspondencia con los contenidos de la tabla siguiente:

Tabla 3

Contenidos y especificaciones de la EI, a partir de Sánchez, 2016

CONTENIDOS	ESPECIFICACIONES
TRABAJO CORPORAL	<ul style="list-style-type: none"> - Respiración consciente - Relajación pasiva - Masajes - Conciencia corporal - Expresión corporal - Voz - Juegos
INTEGRACIÓN EMOCIONAL	<ul style="list-style-type: none"> - Respiración consciente - Conciencia corporal - Visualización - Meditación - Expresión corporal - Gestos - Arte-terapia (fotografía-videos) - Cineforum - Lectura - Trabajo biográfico - DIARIO DE INTERIORIDAD
APERTURA A LA TRASCENDENCIA	<ul style="list-style-type: none"> - Mandalas - Visualización - Meditación - Lectura textos sagrados - Oración contemplativa - Contemplación de iconos - Gestos

Hemos sombreado el tercer bloque de contenidos para reforzar durante este curso los dos primeros y ampliar en el curso siguiente a este último.

3.6 Organización del equipo

En este apartado destacar la implicación de los responsables de la titulación y todo el claustro de profesores de forma que el proyecto de EI sea asumido por todos y vinculado resto de los módulos de aprendizaje.

Esto permitirá evaluar las mejoras apreciadas en el aula en particular y en el centro en general.

Tabla 4

Organización del equipo de EI

COMISIONES PROPUESTAS	PERFILES A INCLUIR	TAREAS PRINCIPALES
Coordinación Académica de las enseñanzas de ciclos formativos.	<ul style="list-style-type: none"> - Responsable de la titulación. - Jefe de Estudios. - Responsable del departamento. - Tutores de curso. - Expertos en interioridad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realización de la Propuesta Formativa. - Organización de los horarios. - Información a los estudiantes. - Sensibilización sobre el tema.
Coordinación Académica.	<ul style="list-style-type: none"> - Profesorado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Planificación y puesta en práctica del proyecto para armonizar con el resto de áreas de aprendizaje.
Coordinación Académica.	<ul style="list-style-type: none"> - Facilities. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dotación de medios (aulas) y recursos.

3.7 Organización de los recursos

Teniendo en cuenta que la Salle es un centro privado, el coste de las enseñanzas de forma general debe ser asumido por las familias o los propios alumnos en función de su capacidad económica.

No obstante, como las instalaciones están al servicio de todos los usuarios, respetando la usabilidad según necesidades, no serán necesarias aportaciones especiales, al menos durante este primer curso.

Figura 6



3.8 Planes de ejecución

En este apartado vamos a indicar lo más significativo del proyecto como el calendario

3.8.1 Calendario de puesta en práctica

Lo realizaremos durante todo el curso, con periodos temáticos por trimestre, siguiendo los objetivos y contenidos antes enumerados, centrándose en las dos primeras fases al menos en este primer año: relajación y meditación.

Tabla 5

Calendario de puesta en práctica de EI

PRIMER TRIMESTRE (SEPTIEMBRE- DICIEMBRE)	SEGUNDO TRIMESTRE (ENERO- MARZO)	TERCER TRIMESTRE (ABRIL- JUNIO)
Temporalización:1 Semanal de 50 minutos	Temporalización:1 Semanal de 50 minutos	Temporalización:1 Semanal de 50 minutos
Localización: una sesión en el aula de psicomotricidad y otra en el aula de clase	Localización: una sesión en el aula de psicomotricidad y otra en el aula de clase	Localización: una sesión en el aula de psicomotricidad y otra en el aula de clase
Día de la semana: martes	Día de la semana: martes	Día de la semana: martes

3.9 Evaluación del proyecto

Partiendo de los hitos recogidos en la implementación, sería necesario realizar también una sistemática para realizar la evaluación. La doctrina sobre el tema nos ofrece los siguientes aspectos a tener en cuenta (Manuel Álvarez, 2001):

- Elaboración de un plan de evaluación.
- Determinación de los instrumentos de recogida de información.
- Análisis y valoración de la información para interpretar adecuadamente y sacar las conclusiones pertinentes.
- Es imprescindible la presentación de los resultados ante toda la comunidad educativa.

A la fecha de finalización de este trabajo se están construyendo las rúbricas que recojan todos estos apartados y que incluiremos en la evaluación del proyecto.

4. CONCLUSIONES

Antes de finalizar este trabajo queremos apuntar algunas reflexiones a modo de conclusión:

- El modelo educativo actual está impregnado de gran cantidad de contenidos que hace difícil liberar espacios para la reflexión y el encuentro con uno mismo.
- Sin embargo, el modelo social actual cada vez genera más situaciones de estrés y ansiedad a las que no siempre la escuela como institución puede dar respuesta.
- Creemos que una alternativa a esta situación válida sería la Educación en la Interioridad incluida en la oferta educativa.
- Pero para los resultados sean eficaces debe entenderse como una apuesta del centro y un elemento añadido al estilo educativo, que como señalábamos en el título inicial del texto le añada calidad.
- Si bien es cierto que para ello se requiere un camino, nuestro propósito quiere poner esa primera semilla, de la que esperamos puedan crecer frondosas ramas.
- Las experiencias que hemos revisado de otras instituciones así nos lo demuestran y esperamos que, en un futuro no muy lejano, podamos incluir un nuevo trabajo donde se describan estos logros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, A. (2011). *Pedagogía de la interioridad*. Narcea.

Álvarez, M. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Praxis.

Albuquerque, E. (2005). Espiritualidad de lo cotidiano. *Misión Joven*, (340).

Andrés, E. (2009). *La educación de la interioridad*. CCS.

Andrés Suarez, E. (2018). La educación de la interioridad. *Iglesia viva: revista de pensamiento cristiano*, (276), 119-122.

Andrés Suarez, E., y Esteban Garces, C. (coord.). (2017). La interioridad como paradigma educativo. *Razón y fe: Revista hispanoamericana de cultura*, 276(1430), 469-470.

Doménech, J. (2009). *Elogio de la educación lenta*. Graó.

Escuelas Católicas. (2008). *Reflexiones en torno a la competencia espiritual*.

Esteve, H., Galve, R., y Ylla, L. (2013). *Ser a l'escola*. Pagès Editors.

Gardner, H. (2012). *Verdad, belleza y bondad*. Paidós.

- Jalón, C. (s. f.). *¿Interioridad?*. Asociación Horeb. <http://descubretuinterioridad.com/interioridad.html>
- Kahneman, D. (2012). *Pensar rápido, pensar despacio*. Debate.
- Langer, E. (2000). *El poder del aprendizaje consciente*. Gedisa.
- López González, L. (2007). *Relajación en el aula. Recursos para la educación emocional*. Wolters Kluwer.
- López González, L. (2009). *Introducción al focusing*. PPU. <http://www.programatreva.com/resources/Introducci%C3%B3n+al+Focusing+%28web%29.pdf>
- López González, L. (2014). *Maestros del corazón: hacia una pedagogía de la interioridad*. Wolters Kluwer Educación.
- Peno, O. A. (2008). *Acompañar: El acompañamiento pastoral a los adolescentes en la escuela*. PPC.
- Piera, M. (2012). *Educación en el silencio y la interioridad. Una propuesta a partir de diez años*. CCS.
- Meloni, J. (2007). Búsqueda de la interioridad. *Misión Joven*, (369).
- Sánchez Ramos, L. (2018). *Practicar Practicar Mindfulness en el aula*. PPC.
- Sánchez Ramos, L. (2017). *Meditaciones para el aula: 38 meditaciones guiadas para uso educativo y 48 propuestas para el desarrollo personal*. PPC.
- Torralla, F. (2011). *Inteligencia espiritual*. Plataforma Editorial.
- UNESCO. (1979). *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors*. Ediciones UNESCO. http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

CITA DE ESTE ARTÍCULO

Formato APA

González Barbero, T. J. (2022). La educación en la interioridad como elemento de calidad educativa en las enseñanzas de ciclos formativos. *Educación y Futuro Digital*, (25), 91-107.

RESEÑAS

BIBLIOGRÁFICAS

FILOSOFÍA APLICADA EXPERIENCIAL: MÁS ALLÁ DEL POSTUREO FILOSÓFICO

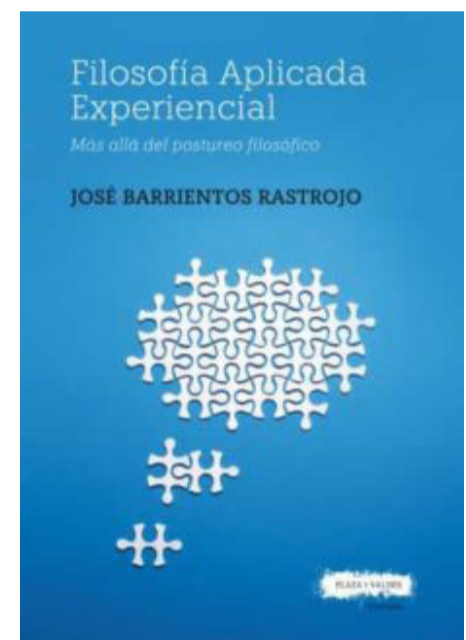
BARRIENTOS RASTROJO, J. (2020)

PLAZA Y VALDÉS. 208 págs.

La Filosofía aplicada consiste en aquella práctica profesional en la que un especialista, el filósofo, ayuda a individuos y/o grupos a analizar críticamente los elementos básicos de sus problemas y cuestiones existenciales. Utiliza herramientas argumentales, lógicas, comprensivas (hermenéuticas) y experienciales para ayudar a la persona a profundizar en las raíces de aquello que le crea inquietud. Actualmente, los filósofos aplicados han extendido su campo de acción hasta las prisiones, hospitales, escuelas y universidades, consultas o ámbitos lúdicos como bibliotecas, cafeterías o centros de enología.

Según Barrientos, “la finalidad de la Filosofía Aplicada es ayudar a que otros hagan filosofía, aunque pueden obtenerse resultados no filosóficos [...] (Con todo,) “acrecienta las capacidades de argumentación, descifra el sentir originario, madura las capacidades analíticas para estudiar un problema y las comprensivas desde el cuerpo o impulsa el análisis del contenido de un texto desde el mismo” (p. 49).

Tres son las columnas o fundamentos sobre los que se establece la obra: 1) acciones y no palabras, 2) una filosofía aplicada sin una base teórico-práctica está vacía, y 3) abogar por el silencio y la ocupación en el país de la beligerancia destructiva o pre-ocupada (cf. pp. 18-19).



La obra cuenta también con tres partes: en la primera parte se abordan las diferencias entre Filosofías Teóricas y Aplicadas. En la segunda se profundiza en las limitaciones de la filosofía Aplicada Lógico-Argumental, ampliando su campo a lo simbólico, narrativo, dramático y poético. Finalmente, la tercera parte, es dedicada a las críticas a las disciplinas filosóficas que han estrechado el marco normativo hasta estrechar o excluir ciertas partes del conocimiento.

José Barrientos-Rastrojo es Profesor Titular en la Universidad de Sevilla y director del Grupo de Investigación “Experiencialidad” (HUM 968). Autor de la primera tesis de Orientación Filosófica en Europa, dirigió el primer estudio empírico internacional de Filosofía Aplicada en el mundo, fue el coordinador general más joven del *International Conference on Philosophical Practice* y dirige el primer proyecto de investigación de Filosofía Aplicada en Prisiones que incluye a más de quinientos reclusos de centros penitenciarios de Iberoamérica. Ha realizado estancias de investigación en la Universidad de Chicago, Harvard, Cambridge, Tokio, São Paulo, UNAM y Princeton, entre otras.

Un elemento de la obra que puede sorprendernos y dar que pensar es la “hermenéutica *anagógica*”. Como señala Barrientos, “comprender realidades trascendentales como Dios, la Verdad del arte o la Experiencia excede los límites espacio-temporales del sujeto cognoscente, por lo que se precisa un modo interpretativo que aprehenda entidades más allá del espacio y del tiempo” (p. 152). Esta sería la finalidad de la “hermenéutica *anagógica*”, que posibilitaría que la persona entrara en contacto con un saber que facilita, pero que nunca te da en posesión las cosas. Es una especie de ascenso con un punto en el que el yo queda atrás para que se revele lo trascendente (cf. 152).

La hermenéutica *anagógica* se distinguiría de la *analógica* de Mauricio Beuchot, que intenta situarse como una alternativa a lo que él caracteriza como hermenéuticas univocistas y equivocistas. Para las primeras, un texto (o aquello que se está interpretando) tiene un solo significado; para las segundas, acepta una infinidad de interpretaciones válidas. Las hermenéuticas univocistas o “positivistas” buscan un solo sentido y una sola interpretación; buscan un lenguaje perfectamente unívoco. El ejemplo de este tipo de hermenéutica, según Beuchot, es John Stuart Mill, quien afirma que incluso en las ciencias sociales y humanas los términos deben ser unívocos y las definiciones tienen que ser nominales y estar estipuladas para propósitos de la unificación.

Estamos ante uno de los autores que conoce mejor este campo. Yo creo que vale la pena revisar los postulados que fundamentan tanto la Filosofía Experiencial como este tipo de hermenéutica llamada *anagógica*. **Mario E. Meyer.**

POR LOS CAMINOS DE COMPOSTELA:

BUSCA Y ENCUENTRA

DE SUTTER, G. (2022)

RIALP. 30 págs.

La obra de Sutter es una bonita ilustración para niños-as, quienes tendrán la oportunidad, de la mano de Jaco, como Sara y Simón, de ir identificando a los diversos personajes, animales y lugares que aparecen en los capítulos según el diseño del autor.

El tipo de dibujo es sencillo y tiene un gran parecido con los novelistas gráficos del siglo XX. A través del dibujo y la sencilla explicación que le acompaña los niños de 2 a 90 años podrán acercarse de un modo cordial al tema compostelano, a la Peregrinación al sepulcro del Apóstol Santiago, por los cuatro caminos franceses que desembocan después en el único camino francés, camino de Santiago por excelencia.

Su autor es Geert De Sutter dibujante que se formó en la Escuela de Artes Sint-Lukas de Bruselas. Fue ayudante de Bob De Moor en “Snoe en Snolleke”, “Cori le Moussaillon” (“Dali Capitan”), “Blake et Mortimer” (“Les 3 Formules du Professeur Sato tome 2”) y “Barelli” (“Bruxelles Bouillonne”) en la década de 1980. Su álbum *Pol Plantijn - De Polyglotta's van Plantijn* fue publicado por De Vlijt como anuncio para *Gazet van Antwerpen* en 1991. A principios de la década de 1990 también realizó dos libros con “Johan van de Rand” para Het Komitee der Randgemeenten.

De Sutter ha realizado varios álbumes de cómic por encargo a través de CoccinelleBD, una pequeña editorial de Durbuy. Ha realizado el álbum *La Joie d'un Choix* para una congregación de París, *N'AYez Pas Peur!* (“De Tijdelijke Dood”) para la Diócesis de Rotterdam (2007), *Jan van Pietersheim* para De Vrienden van Pietersheim (2010) y *De Verre Bestemming, De Grote Reis van Zuster Marie-Adolphine* para la fundación Zuster Marie-Adolphine. De Sutter realizó el guion de *Valentinus - 't Heilig Paterke*, un cómic dibujado por Swerts y Vanas para los Frailes Menores de Hasselt durante las celebraciones de la Virga Jesse de 2010.



Una historia que hizo con Fritz Van den Heuvel para Suske en Wiske Weekblad se publicó finalmente en P@per. Imparte cursos de arte del cómic en Syntra, en Hasselt, y en Brujas. En 2011 rindió homenaje gráfico a Pom en el álbum colectivo de homenaje *Op Het Spoor van Pom* (2011).

La obra consta de doce mini-capítulos en los que se tocan todos los aspectos de la realidad compleja de las peregrinaciones, y en especial esta: las abadías y su importancia, la naturaleza, los tesoros, los bandidos que pueden hacer acto de presencia en el camino, los elementos geográficos y oreográficos que hay que sortear (montañas, ríos...), ruta de comercio y cultura, y también los templarios.

Bienvenida sea esta obra que contribuye a la difusión de la ruta jacobea, camino de fe, de diálogo, de multiculturalidad y de economía significativos.

José Luis Guzón Nestar.

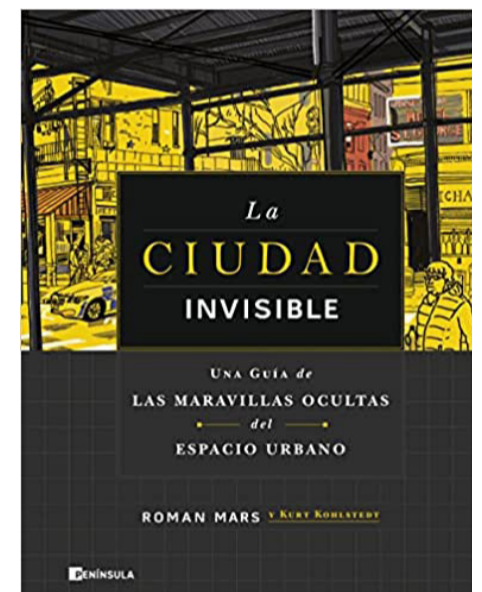
LA CIUDAD INVISIBLE. UNA GUÍA DE LAS MARAVILLAS OCULTAS DEL ESPACIO URBANO

MARS, R., Y KOHLSTEDT, K. (2022)

PENÍNSULA. 400 págs.

El título original es *The 99% Invisible City: A Field Guide to the Hidden World of Everyday Design* (2020), obra de Roman Mars y Kurt Kohlstedt, que nos introduce en preguntas que la mayoría de nosotros nunca nos hemos planteado sobre nuestras ciudades. ¿Por qué las tapas de alcantarilla son redondas? ¿Por qué las decoran los japoneses? ¿Qué nos dicen los símbolos amarillos pintados en las calles? ¿Por qué los semáforos son rojos arriba y verdes abajo? ¿Qué podemos observar en los diseños y sistemas de soporte de edificios y puentes? ¿Por qué los llamados candados del amor se han convertido en un problema en todo el mundo? ¿Por qué algunas calles son rectas y otras curvilíneas?

Mars y Kohlstedt exploran los misterios que se esconden tras ciertos edificios, como el Citicorp Building, inaugurado en 1977 en la calle 53 y la avenida Lexington, falsas



fachadas y cientos de datos fascinantes, a menudo difíciles de encontrar en un libro como este.

Dada la diversidad y densidad de temas con los que trabajaban, los autores Mars y Kohlstedt optaron por un formato de libro muy acorde con su programa y *podcasts*, es decir, ofrecer a los lectores una serie de breves relatos de dos a cuatro páginas sobre fascinantes cosas “corrientes” y “pasadas por alto” relacionadas con la ciudad. Las historias se organizan en las categorías generales de “poco llamativo”, “llamativo”, “infraestructuras”, “arquitectura”, “geografía” y “urbanismo”, y luego en subcategorías relacionadas con estas últimas.

Las ilustraciones de Patrick Vale que salpican el contenido dan al libro una sensación acorde con las historias extravagantes e informales que se tratan en *La ciudad invisible*, un artefacto que complementa a la perfección su homólogo digital.

La ciudad invisible nos ofrece algo más que una serie de datos interesantes. En el fondo, el libro es una invitación a contemplar los esfuerzos de la humanidad por remodelar su entorno mediante el diseño, cuyas consecuencias pueden ser de gran alcance. En la viñeta *Lawn Enforcement*, se revela que el césped estadounidense tiene sus raíces en las aspiraciones aristocráticas europeas que acompañaron a los colonos originales. Al convertir el césped en un derecho popular, los estadounidenses gastan anualmente miles de millones de dólares, y utilizan billones de litros de agua, para mantener un elemento totalmente estético.

Una de las grandes lecciones de *La ciudad invisible* es que, a pesar del caos de la vida urbana, lo que permite que las ciudades sean habitables es el concierto fortuito de proyectos, políticas y personas orientados al diseño. El simple hecho de salir de casa y cruzar la calle es posible gracias a las innumerables fuerzas que se emplearon en levantar edificios estables, pavimentar aceras y calzadas y crear sistemas de tráfico para gestionar vehículos y peatones, por no hablar de ese código de colores uniforme que ordena con seguridad las infraestructuras subterráneas de la ciudad. El libro es un recordatorio de que el poder de la invención no solo se ocupa de la acumulación, sino que intenta mejorar la vida y el hábitat de las personas mediante la unión reflexiva de forma y función. Los ejemplos son legión, pero también a menudo liminales; solo hay que saber cómo y dónde encontrarlos.

En general, *La ciudad invisible* ilumina tanto como divierte y nos invita a fomentar la curiosidad por lo cotidiano, por todo aquello que damos por sentado para entre todos construir una ciudad más bonita y habitable. **Mario E. Meyer.**

EL COCODRILO DE ARISTÓTELES. UNA HISTORIA DE LA FILOSOFÍA A TRAVÉS DE LA PINTURA

ONFRAY, M. (2022)

PENÍNSULA. 240 págs.

En *El cocodrilo de Aristóteles* el autor aprovecha la pintura para presentar de forma curiosa y asombrosa la historia del pensamiento como ya hiciera en *La Vitesse des simulacres* con la escultura.

Polemista, iconoclasta, exégeta del placer, enemigo declarado de la moral hegemónica..., con un planteamiento ateo y materialista, Onfray constituye uno de los más lúcidos representantes del pensamiento contemporáneo y un personaje muy respetado en Francia y en otros países donde llegan sus obras y su fama.

La pintura le interesa a Onfray en la medida en que le permite hilvanar (pergeñar) una historia de la Filosofía desde Pitágoras hasta Derrida, pero desde una perspectiva muy personal e interpretando el pensamiento del autor desde un *analogon*, seleccionando en cada el *analogon* que sirve para expresar un sistema filosófico concreto. ¿Y qué es el *analogon*? Según sus propias palabras, «el objeto que sirve para expresar el todo: es el nombre de la metonimia pictórica». En cada obra Onfray busca el detalle –la jarra para Sócrates, el cocodrilo para Aristóteles, el candil de Anaxágoras, las lágrimas de Heráclito...– a partir del cual se reconstruye un modelo de pensamiento. La pintura tiene esta capacidad de resumir, de condensar todo un sistema en un gesto o elemento. Y, como consecuencia de localizar repetidamente el *analogon* de cada pieza examinada, Onfray perfila un proyecto ontológico, *el de la pintura*.

Pero, más allá de lo concreto de la relación que el francés establece entre los mundos filosófico y pictórico, lo interesante de su nueva propuesta es que en ella traza una historia de la filosofía desde sus inicios hasta el posestructuralismo de finales del siglo XX. Y la singularidad de esta historia de la Filosofía es el equilibrio que mantiene entre lo reflexivo y lo divulgativo. Onfray ha escrito un libro que servirá tanto a los iniciados



como a los menos conocedores de la filosofía, no iniciados. Porque existe un empeño en que lo sustancial del pensamiento filosófico llegue al mayor espectro de población posible.

No obstante, nos avisa, de que uno puede llegar a conocer la filosofía si tiene educada la mirada (“si el que mira sabe de antemano lo que hay que ver”): “Comprender la pintura mitológica, entender la pintura religiosa o descifrar la pintura histórica solo es posible si el que mira sabe de antemano lo que hay que ver; en su defecto, no lo adivinará solo con la ayuda de la imagen” (p. 10).

Michel Onfray (1959) es un filósofo francés, nacido en Argentan (Normandía), que no necesita casi presentación. Ha construido su obra alrededor de los temas del hedonismo, el ateísmo y la construcción de uno mismo. Ha publicado casi un centenar de obras, muchas de ellas de gran éxito y ha sido traducido a numerosas lenguas. En ámbitos eclesiales comenzó a conocerse por su *Tratado de ateología* (2005) y en los círculos filosóficos por su *Contra-historia de la filosofía* en cuatro tomos (2006-2007). En 2016 dio comienzo a una trilogía titulada *Breve enciclopedia del mundo* (una filosofía de la naturaleza con *Cosmos*, una filosofía de la historia con *Decadencia* y una filosofía práctica con *Sabiduría*); en su tercer tomo anuncia que amplía el proyecto con otros tres volúmenes (una filosofía de la naturaleza humana con *Ánima*, una filosofía del arte con *Estética* y una filosofía del posthumano con *Nihilismo*). Otras obras de mucha importancia han sido: *Freud. El crepúsculo de un ídolo* y *Orden libertario*. También ha creado la Universidad popular de Caen y la Universidad del gusto en Argentan, su ciudad natal. Sus clases de historia de la filosofía se emiten regularmente por France Culture. A pesar de haber sido educado en Francia (La Navarre) y de presumir de tener amigos sacerdotes (como los que oficiaron el entierro de su padre), ya en la conclusión de *Cosmos* señala: “Este trabajo se inscribe en la estela francamente atea y netamente materialista a la que me he adherido desde siempre; no existe ninguna trascendencia y no hay nada más que materia”. Más información: <http://www.michelonfray.fr>

Pienso que es una obra brillante que nos ofrece una visión nueva de la filosofía desde esta óptica innovadora de la pintura. Será una buena ayuda para iniciarse en la Filosofía.

José Luis Guzón Nestar.

LA VIDA ES DURA. FILOSOFÍA PARA ENCONTRAR NUESTRO CAMINO

SETIYA, K. (2022)

PAIDÓS. 232 págs.

A lo largo de gran parte de la historia, no hubo una distinción clara entre la ética filosófica y la 'autoayuda', nos viene a decir Kieran Setiya al principio de "La vida es difícil" (*Life is hard*, 2022). Los filósofos de la antigüedad se interesaban por lo que hace que una vida sea buena y una sociedad justa, y por las virtudes que se necesitan para perseguir ambas cosas, pero estas cuestiones centrales de la prosperidad humana ocupan ahora los márgenes de la disciplina académica moderna. Profesor de filosofía en el Instituto Tecnológico de Massachusetts, Setiya no es ajeno ni enemigo de las investigaciones académicas arcanas. Pero en este libro, busca "una filosofía que pueda hablar más íntimamente de la vida", una que aborde las luchas a las que se enfrentan casi todas las personas.

Kieran Setiya trabaja principalmente en ética, epistemología y filosofía de la mente. Es autor de *Practical Knowledge*, *Reasons without Rationalism* y *Knowing Right From Wrong*, que defienden una teoría cognitiva de la intención, una forma de ética de la virtud y una explicación del conocimiento ético que se basa en Aristóteles y Hume. También ha escrito sobre el amor, el arrepentimiento y los derechos. Más recientemente, es autor de un libro de autoayuda, *Midlife: A Philosophical Guide*, y de varios ensayos de filosofía pública.

Este sería el campo del libro de Setiya, que pertenece a un género particular: libros sesudos para el público en general que presentan lecciones para la vida moderna a partir de Aristóteles, Montaigne o los estoicos. Sin embargo, a diferencia de la mayoría de sus predecesores, el objetivo principal de Setiya no es describir cómo deberían ser las cosas; en su opinión, dado que hay muchas cosas en la vida que nos hacen desgraciados, y que no podemos cambiar ni ignorar, más vale que encontremos formas de afrontar la realidad. Intentar vivir una vida perfecta en circunstancias difíciles, afirma, "sólo trae consternación".



La vida es dura se opone a muchos tópicos de la cultura estadounidense contemporánea de superación personal. Setiya no es amigo del pensamiento positivo: en el mejor de los casos, requiere un autoengaño, y en el peor, ese optimismo de vaso medio lleno puede ser cruel con aquellos cuyo dolor nos negamos a reconocer.

Otra teoría que Setiya pone en tela de juicio es la idea de que la felicidad debe ser la principal búsqueda de la vida. En su lugar, sostiene que debemos tratar de vivir bien dentro de nuestros límites, incluso si esto a veces significa reconocer verdades difíciles.

¿Y qué significa vivir bien en la práctica? Para Setiya, consiste en abrazar una de las muchas “vidas suficientemente buenas” posibles en lugar de anhelar una perfecta.

Setiya no ofrece ni consejos sencillos ni instrucciones explícitas. En lugar de ello, invita al lector a unirse a él mientras observa los retos de la vida -la soledad, la injusticia, el dolor- y a darles la vuelta para examinar todos los ángulos.

El hilo conductor de *La vida es dura* es la creencia de Setiya en el valor de la atención bien dirigida. El dolor, por mucho que queramos evitarlo, nos obliga a recordar que estamos indeleblemente conectados a nuestros cuerpos. En el mejor de los casos, también nos ayuda a imaginar cómo es habitar los cuerpos de los demás, imbuyéndonos de una “presunta compasión por los demás”. Escuchar con atención, ya sea a buenos amigos o a desconocidos en un autobús, puede ayudarnos a sentirnos menos solos. “Leer de cerca” a otras personas, intentando en lo posible verlas en su plena humanidad, es un pequeño paso hacia un mundo más justo. Al cultivar nuestra sensibilidad hacia nosotros mismos y hacia los demás, escapamos de otro mito moderno destructivo: que estamos separados de los demás y que podemos vivir bien sin preocuparnos por ellos.

La atención plena es también la respuesta de Setiya a la amenaza del fracaso personal. Si podemos enseñarnos a notar todos los espléndidos y variados incidentes de nuestras vidas, viene a afirmar, es mucho menos probable que nos marquemos con una sola etiqueta, ganador o perdedor. Anima a los lectores a abandonar los relatos simples sobre el éxito a lo largo de la vida. Sospecho que esta es la razón por la que Setiya encuentra a menudo sus conclusiones en la poesía, no en la filosofía: La experiencia del sufrimiento conduce a verdades desordenadas y contraintuitivas.

Escrito en el primer año y medio de la pandemia de Covid-19, “La vida es dura” es un consuelo humano para tiempos difíciles. Leerlo es como hablar con un amigo reflexivo que nunca te dice que te animes, pero que, al ofrecerte una amable compañía y un cambio de perspectiva, te hace sentir mejor de todos modos.

¿Puede la filosofía ayudarnos con los problemas del mundo? Los antiguos filósofos pensaban que la respuesta era obvia. La filosofía es un «arte médico para el alma», nos dice Cicerón. Su tarea compasiva es conducirnos desde el sufrimiento hacia una vida bien vivida. Los filósofos contemporáneos suelen ser más circunspectos.

Tradicionalmente, una de las funciones de la filosofía ha sido ayudarnos en esta tarea. Fray Lorenzo aconseja a Romeo, desterrado de su ciudad y de los brazos de su chica, que beba “la dulce leche de la adversidad, la filosofía”. Sin embargo, en los últimos dos siglos, con la transformación de la filosofía en una disciplina académica, su conexión con la autoayuda se ha cortado en gran medida. El objetivo del nuevo libro de Kieran Setiya es recuperar la antigua misión de la filosofía de “ayudarnos a encontrar nuestro camino” frente a las dificultades y problemas de la vida.

Si tuviera que elegir entre la positividad tóxica leibniziana o la desesperación tóxica schopenhaueriana, Setiya optaría sin duda por esta última, por lo que no evita dedicar un capítulo a cada una de las siete fuentes principales del sufrimiento humano -enfermedad, soledad, pena, fracaso, injusticia, absurdo y (traicionera) esperanza- y mostrar cómo, aunque son definitivamente un problema, no lo son tanto como se podría pensar.

La obra rezuma conocimiento de la filosofía y poesía. Está sembrada de elementos biográficos que hacen de esta obra una referencia en el campo de la ética. Se trata de un libro que es mucho más que una obra de autoayuda, es una obra maestra de filosofía pública.

José Luis Guzón Nestar.