

Elena Domínguez Romero
Jelena Bobkina
M^a Luisa Pertegal Felices
(Coords.)

Herramientas universitarias

Alfabetización digital e informacional

BIBLIOTECA de EDUCACIÓN

gedisa
editorial

Alfabetización digital e informacional

Elena Domínguez Romero
Jelena Bobkina
M^a Luisa Pertegal Felices
(Coords.)

Herramientas universitarias

BIBLIOTECA de EDUCACIÓN

Alfabetización digital e informacional

Elena Domínguez Romero
Jelena Bobkina
M^a Luisa Pertegal Felices
(Coords.)



© De los autores y coordinadores, 2018
© FÓRUM XXI, 2018

Primera edición, 2018, Barcelona

© Editorial Gedisa, S.A.
Av. del Tibidabo, 12, 3º
08022 Barcelona (España)
Tel. (00 34) 93 253 09 04
gedisa@gedisa.com
www.gedisa.com

Reservados todos los derechos. Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita del titular del *Copyright*, bajo las sanciones establecidas de las leyes, la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento de difusión y copia, incluidos la reprografía y el tratamiento informático, para su uso comercial. Dichas leyes contemplan penas de prisión, multas e indemnizaciones por daños y perjuicios para quienes reprodujeran, plagiaran, distribuyeran o publicaren el contenido de este libro, o alguna parte del mismo, sin permiso explícito del titular de los derechos de reproducción (Fórum XXI).

Fórum XXI no se responsabiliza de las opiniones vertidas por los autores en los textos recogidos en el presente libro ni éstas representan la postura oficial de Fórum XXI sobre los temas tratados, quedando bajo exclusiva responsabilidad legal de los autores las consecuencias que sus afirmaciones pudieran comportar.

Preimpresión y cubierta:
Moelmo, S.C.P.

ISBN: 978-84-17690-06-9
Depósito legal: B 28037-2018

Impreso en Ulzama

Impreso en España
Printed in Spain

Consejo Editorial

Pablo Aguilar Conde	Universidad de Burgos (España)
María Julia Ajejas Bazán	Universidad Complutense de Madrid (España)
Virginia Alarcón Martínez	Universidad Internacional de La Rioja (España)
Elena Alarcón Orozco	Universidad de Málaga (España)
José María Albalad Aiguabella	Universidad de San Jorge de Zaragoza (España)
Elena Alcalde Peñalver	Universidad de Alcalá de Henares (España)
Verónica Paulina Altamirano Benítez	Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador)
Ana Amaro Agudo	Universidad de Granada (España)
Miguel Ángel Beltrán Bueno	Universidad Católica San Antonio de Murcia (España)
Naiara Berasategi Sancho	Universidad del País Vasco (España)
Olga Bernad Cavero	Universidad de Lleida (España)
Jara Bernués Oliván	Universidad de Murcia (España)
Jelena Bobkina	Universidad Politécnica de Madrid (España)
Ana Botella Nicolás	Universidad de Valencia (España)
Lorena Busto Salinas	Universidad de Burgos (España)
David Caldevilla Domínguez	Universidad Complutense de Madrid (España)
Basilio Cantalapiedra Nieto	Universidad de Burgos (España)
Oliver Carrero Márquez	ESIC Business & Marketing School (España)
Reina Castellanos Vega	Universidad de Zaragoza (España)
Maria Teresa Castilla Mesa	Universidad de Málaga (España)
M^a Pilar Castro García	Universidad de Oviedo (España)
Antonio Castro Higuera	Universidad de Málaga (España)

M^a José Cerdá Bertoméu	Universidad Miguel Hernández de Elche (España)
Rocío Chao Fernández	Universidad da Coruña (España)
Alberto Dafonte Gómez	Universidad de Vigo (España)
Raquel De la Fuente Anuncibay	Universidad de Burgos (España)
Carlos De las Heras Pedrosa	Universidad de Málaga (España)
Carmen Del Rocio Monedero Morales	Universidad de Málaga (España)
María Elena Del Valle Mejías	Universidad Metropolitana de Caracas (Venezuela)
M^a Isabel De Vicente-Yagüe Jara	Universidad de Murcia (España)
Elena Domínguez Romero	Universidad Complutense de Madrid (España)
José Francisco Durán Medina	Universidad de Castilla-La Mancha (España)
Andrea Felipe Morales	Universidad de Málaga (España)
Mónica Fernández Morilla	Universidad de Internacional de Catalunya (España)
Diana Fernández Romero	Universidad Rey Juan Carlos de Madrid (España)
Carmen Gaona Pisonero	Universidad Rey Juan Carlos de Madrid (España)
Almudena García Manso	Universidad Rey Juan Carlos (España)
Silvia García Mirón	Universidad de Vigo (España)
Rosa García Orellán	Universidad Pública de Navarra (España)
Marta García Sampedro	Universidad de Oviedo (España)
Manuel García Torre	Universidad da Coruña (España)
Ana María Gayol González	Universidad de Vigo (España)
Marta Gil Ramírez	Universidad de Málaga (España)
Francisco Javier Godoy Martín	Universidad de Málaga (España)
Ruth Gómez de Travesedo Rojas	Universidad de Málaga (España)
Gregorio González Alcaide	Universidad de Valencia (España)
Juan Enrique González Vallés	Universidad San Pablo-CEU de Madrid (España)
Ana Gregorio Cano	Universidad de Texas en Arlington (Estados Unidos)

Cristina Guirao Mirón	Universidad de Murcia (España)
María Isabel Huerta Viesca	Universidad de Oviedo (España)
Coral Ivy Hunt Gómez	Universidad de Sevilla (España)
Elena Jiménez Pérez	Universidad de Jaén (España)
Clotilde Lechuga Jiménez	Universidad de Málaga (España)
Gonzalo Lizardo Méndez	Universidad Autónoma de Zacatecas (México)
Vicente López Chao	Universidad de Almería (España)
Lourdes López Pérez	Universidad de Granada (España)
Paloma López Villafranca	Universidad de Málaga (España)
Luis Mañas Viniegra	Universidad Complutense de Madrid (España)
José Antonio Marín Casanova	Universidad de Sevilla (España)
Pedro Pablo Marín Dueñas	Universidad de Cádiz (España)
Cristina Marín Palacios	ESIC Business & Marketing School (España)
Natalia Martínez-León	Universidad de Granada (España)
Soledad M^a Martínez María-Dolores	Universidad Politécnica de Cartagena (España)
Luz Martínez Martínez	Universidad Rey Juan Carlos (España)
Silvia Martínez Martínez	Universidad de Granada (España)
Estrella Martínez Rodrigo	Universidad de Granada (España)
Xabier Martínez Rolán	Universidad de Vigo (España)
M^a Begoña Medina Gómez	Universidad de Burgos (España)
Sendy Meléndez Chávez	Universidad Veracruzana (México)
Blanca Miguélez Juan	Universidad del País Vasco (España)
Sonia Morales Calvo	Universidad de Castilla-La Mancha (España)
Cristina Morilla García	Universidad de Córdoba (España)
Viviana Muñiz Zúñiga	Universidad de Oriente (Cuba)
José Muñoz Jiménez	Universidad de Málaga (España)
Magdalena Mut Camacho	Universidad de Jaume I de Castellón (España)
Héctor Navarro Güere	Universidad de Vic (España)
Daniel Navas Carrillo	Universidad de Sevilla (España)
Sonia Núñez Puente	Universidad Rey Juan Carlos de Madrid (España)

X

Graciela Padilla Castillo	Universidad Complutense de Madrid (España)
María Concepción Parra Meroño	Universidad Católica San Antonio de Murcia (España)
Gema Pastor Andrés	Universidad Rey Juan Carlos de Madrid (España)
Beatriz Peña Acuña	Universidad de Huelva (España)
Alicia Peñalva Vélez	Universidad de Navarra (España)
M^a Luisa Pertegal Felices	Universidad de Alicante (España)
Javier Puche Gil	Universidad de Navarra (España)
Rocío Recio Jiménez	Universidad de Sevilla (España)
Paula Requeijo Rey	Universidad Complutense de Madrid (España)
Paola Eunice Rivera Salas	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México)
Monia Rodorigo	Universidad de Almería (España)
Alfredo Rodríguez Gómez	Universidad Camilo José Cela (España)
Gloria Araceli Rodríguez Lorenzo	Universidad de Oviedo (España)
Javier Rodríguez Moreno	Universidad de Jaén (España)
José Rodríguez Terceño	ESERP (España)
Javier Rodríguez Torres	Universidad de Castilla-La Mancha (España)
Guadalupe Romero Sánchez	Universidad de Granada (España)
Carmen Romero Sánchez-Palencia	Universidad Francisco Vitoria de Madrid (España)
Encarnación Ruiz Callejón	Universidad de Granada (España)
Pilar Sánchez González	ESIC Business & Marketing School (España)
Sofía Sánchez Mompeán	Universidad de Murcia (España)
Virginia Sánchez Rodríguez	Universidad de Castilla-La Mancha (España)
José Sánchez Santamaría	Universidad Complutense de Madrid (España)
Alexandra Sandulescu Budea	Universidad Rey Juan Carlos (España)
Clara Janneth Santos Martínez	Universidad Autónoma del Caribe (Colombia)
Javier Serrano Puche	Universidad de Navarra (España)

Maritza Sobrados León
Blanca Tejero Claver

Laura Trujillo Liñán
María Rita Vega Baeza

Felip Vidal Auladell

Óscar Javier Zambrano
Valdivieso

José Luis Zurita Andi6n

Universidad de Sevilla (Espa1a)

Universidad Internacional
de La Rioja (Espa1a)

Universidad Panamericana (M6xico)

Universidad Aut6noma de Zacatecas
(M6xico)

Universidad Oberta de Catalunya
(Espa1a)

Corporaci6n Universitaria
UNIMINUTO (Colombia)

Universidad de La Laguna (Espa1a)

Índice

Prefacio	XVII
Prólogo	XIX
1. Actividades para la aplicación de las TIC en el aprendizaje de las funciones Matemáticas	1
<i>Virginia Alarcón Martínez y Blanca Tejero Claver</i>	
2. Prácticas de laboratorio en la formación inicial del maestro de Educación Infantil.	15
<i>M^a Marta Alarcón Orozco</i>	
3. Habilitar a los estudiantes del grado de educación para trabajar los ODS. Taller de Alimentación sostenible	31
<i>Silvia Albareda Tiana y Salvador Vidal Raméntol</i>	
4. La influencia de los movimientos corporativos en la definición de periodista profesional en la historia de España	47
<i>Ángela Belmar Talón</i>	
5. El sector creativo audiovisual y su relevancia política en España: análisis y comparación a partir de un sistema rasch	71
<i>Manuel Blanco Pérez</i>	
6. Modelo pedagógico CEIPA: forma de enseñanza constructivista basada en problemas para potenciar las competencias específicas en el egresado.	85
<i>Antonio Boada</i>	
7. Periodismo digital en un aula de primaria: compartiendo identidades culturales	99
<i>Carmen Cruz y Amalia Reina</i>	
8. Configuraciones didácticas de los procesos de enseñanza en educación superior	115
<i>Diana Patricia Escobar Gutiérrez</i>	
9. Experiencia educativa docente para el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes de Educación Superior	129
<i>Mari Carmen Fernández, Xavier Lorente y María Luisa Rodes</i>	

10.	Regulación audiovisual y violencia de género: análisis y propuestas de mejora para el articulado español	141
	<i>Emelina Galarza Fernández, Aimiris Sosa Valcarcel y Andrea Castro-Martinez</i>	
11.	La educación inclusiva consigue una atención personalizada en la tutoría	157
	<i>Gloria Gallego-Jiménez</i>	
12.	El Colexio Profesional de Xornalistas y las asociaciones de prensa en Galicia: la visión de los profesionales.	167
	<i>Lito García Abad</i>	
13.	Metodologías docentes para el desarrollo de la dimensión humanista de los graduados universitarios	183
	<i>María García-Feijoo, Almudena Eizaguirre, Josune Baniandrés y Elena Quevedo</i>	
14.	El patrimonio urbano a través del cine: nuevas formas de enseñar Arquitectura	199
	<i>Alberto E. García-Moreno, Carlos Rosa-Jiménez, M^a José Márquez-Ballesteros y Javier Boned-Purkiss</i>	
15.	Retos del cuidado en la era digital. Vida y muerte	215
	<i>Rosa García-Orellán</i>	
	XIV	
16.	El TFG-Portfolio dirigido a facilitar el acceso al mercado de trabajo	227
	<i>María Jesús García-Torres Fernández</i>	
17.	Efectos y riesgos radiológicos mediante estudio de casos en un Máster de prevención	241
	<i>Ana María Gayol González y Verónica Tricio Gómez</i>	
18.	El diario reflexivo como método docente para la adquisición de competencias profesionales en los estudiantes de interpretación médica en el contexto hospitalario.	257
	<i>Ana Gregorio Cano</i>	
19.	Emprendizaje en comunicación: Etnografía audiovisual, design thinking y visual thinking.	273
	<i>Coral Hernández Fernández</i>	
20.	La relación entre el guion y el estilo visual como aproximación a la determinación del plagio en la obra cinematográfica.	287
	<i>Jaime López Díez</i>	
21.	El Intercambiador Express. Un modelo formativo en competencias transversales para un proyecto real.	303
	<i>David López y Juan Aguilar</i>	

22.	Sistemas expertos creados por los estudiantes como ayuda a la docencia de estudios técnicos universitarios.	325
	<i>David Marín García, David Bienvenido-Huertas, Juan José Moyano Campos y Pedro Fernández Valderrama</i>	
23.	Implementación de herramientas tecnológicas en un aula de Educación Primaria	337
	<i>Diana Marín Suelves, Laura Monsalve Lorente e Isabel M. Gallardo Fernández</i>	
24.	Metodologías y prácticas en la publicidad audiovisual: Experiencias en la Plataforma COMUNIC_A	351
	<i>Mario-Paul Martínez y Vicente J. Pérez</i>	
25.	Un diario digital para reflexionar sobre periodismo en las aulas: “Perro Come Perro”	363
	<i>Javier Mayoral, Paloma Abejón y Montserrat Mera</i>	
26.	La realidad de las redes sociales a través de la observación directa.	377
	<i>Isabel Mengual-Luna</i>	
27.	La educación propia de la Misak Universidad frente a la política de etnoeducación colombiana	383
	<i>Libia Esperanza Nieto Gómez, Reinaldo Giraldo Díaz y Martha Isabel Cabrera Otálora</i>	
28.	Deontología periodística y género: una distopía ineludible.	397
	<i>Ana Belén Orantos Blanco</i>	
29.	Estudio comparativo sobre metodologías de enseñanza y aprendizaje en tres universidades británicas	409
	<i>Esther Raya Díez y Melchor Gómez Pérez</i>	
30.	Las ‘fake news’ en Europa: parámetros para su reconocimiento	427
	<i>Rubén Rivas de Roca García</i>	
31.	Nuevos límites a la libertad de expresión e información. De la concentración empresarial al caso Hulk Hogan.	439
	<i>Rafael Rodríguez Prieto</i>	
32.	La robótica como recurso para procesos de lecto – escritura en Educación Infantil.	453
	<i>Javier Rodríguez Torres y Víctor Manuel Pérez Díaz</i>	
33.	Visual Thinking y coaching para la orientación laboral. Experiencia formativa en la universidad.	463
	<i>Genoveva Rosa Gregori</i>	
34.	Protección de Datos y Redes Sociales en el ámbito educativo.	473
	<i>Itziar Sobrino García</i>	

35. Aprendizaje experiencial del Patrimonio Cultural a través de la performance art en el Grado en Educación Infantil	483
<i>Pilar Manuela Soto Solier</i>	
36. Usos de la tecnología y enfoques de aprendizaje en los estudiantes universitarios de primer grado	499
<i>Ana C. Urquidi Martín</i>	
37. El cine como recurso de aprendizaje de amor y disciplina	515
<i>M^a Ángeles Valdemoros San Emeterio</i> <i>y M^a Ángeles Goicoechea Gaona</i>	

35. Aprendizaje experiencial del Patrimonio Cultural a través de la performance art en el Grado en Educación Infantil

*Pilar Manuela Soto Solier*¹

Esta propuesta de Innovación Educativa, se enmarca en el proyecto global del Año Europeo de Patrimonio Cultural, reconocimiento concedido por el Ministerio de Educación y Cultura, 2018.

Este capítulo muestra una propuesta de innovación docente basada en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Patrimonio Cultural a través del Arte Contemporáneo, concretamente la Performance Art. Se propone mostrar cómo el aprendizaje experiencial y la performance pueden contribuir favorablemente a acercar el Patrimonio Cultural a la Educación Infantil, y para ello se indaga en el proceso creativo y emocional del futuro docente. El proyecto busca mejorar la calidad del aprendizaje de las Artes Visuales y Plásticas del alumnado universitario conectando el currículo con experiencias de la vida real. Se desarrolla en el marco de la asignatura de *Las Artes Visuales en la Infancia*, en el Grado en Educación Infantil de la Universidad de Granada, curso académico 2017/2018. La investigación tiene como objetivo generar recursos y herramientas educativas inusuales basadas el aprendizaje experiencial a través de la performance. Ofrecer al futuro docente herramientas para aprender a plantear prácticas educativas diferentes en espacios que no son los usuales, prácticas basadas en la experiencia performativa del alumno/a. El alumnado debe adquirir las habilidades y competencias necesarias para usar las formas y lenguajes artísticos como manifestaciones singulares de conocimiento y de expresión, entendiendo que el arte es un modo específico de conocimiento del mundo y de lo humano, recursos que posteriormente va a poder implementar en el aula de infantil.

En la actualidad es reconocido el potencial creativo, cognitivo y emocional de la Educación Artística, el papel vital que esta desempeña en la mejora de la calidad de la educación y en la formación integral del individuo. Está demostrado que todas las personas tienen potencial creativo y que este pue-

1. Pilar Manuela Soto Solier es profesora en la Universidad de Granada (España). Especializada en Arte contemporáneo y Educación: Proyectos Educativos Artísticos.



de ser desarrollado (De la Torre, 2003; Gardner, 2001; Vigotsky, 1986), las artes nos proporcionan entornos alternativos y métodos en los que las personas aprenden participando en experiencias, a través de procesos y desarrollos creativos. Los resultados de investigaciones realizadas y expuestas en la Segunda Conferencia Mundial en Seúl sobre la Educación Artística (UNESCO, 2010) demuestran que cuando una persona está en fase de aprendizaje y entra en contacto con procesos creativos artísticos y además recibe información que tiene elementos de su propia cultura, todo ello fomenta su creatividad, su iniciativa, imaginación, inteligencia emocional y también le ofrece la capacidad de reflexionar de forma crítica, fomentando así su autonomía, libertad de acción y pensamiento. Otras investigaciones demuestran que la educación basada en el arte estimula el desarrollo perceptivo y cognitivo a través de procesos de enseñanza-aprendizaje que se adaptan al contexto social y cultural en que vive el individuo (Vygotsky, 1986).

El desarrollo de los diferentes enfoques de la educación artística en la escuela, como son la autoexpresión creativa, la educación visual, el enfoque disciplinar o la cultura visual y plástica, demuestran que los alumnos/as no son solo aprendices de técnicas o creadores de objetos, puntualizan en la importancia que tiene el efecto que produce ese proceso en el individuo, entendiéndolo que los alumnos/as son seres humanos que se deben de desarrollar como personas, potenciando su sensibilidad, capacidades creativas, posibilidades expresivas y comunicativas, su autoestima y su forma personal de comprender el mundo que le rodea. (Marín, 2003, p. 30)

484

En la actualidad es El Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, el que establece las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil, y es el área de Conocimiento del entorno la que establece un vínculo directo con la cultura y su patrimonio en la etapa de infantil:

Esta área de conocimiento y experiencia pretende favorecer en niños y niñas el proceso de descubrimiento y representación de los diferentes contextos que componen el entorno infantil, así como facilitar su inserción en ellos, de manera reflexiva y participativa... Progresivamente se han de ir acercando al conocimiento de algunos rasgos culturales propios. La diversidad cultural aconseja aproximar a niños y niñas a los usos y costumbres sociales desde una perspectiva abierta e integradora que les permita conocer diversos modos y manifestaciones culturales presentes en la sociedad, y generar así actitudes de respeto y aprecio hacia ellas.

El patrimonio cultural material e inmaterial conforma la vida cotidiana del niño/a, le rodea allá por donde va, en la ciudad, en la naturaleza, en las relaciones que mantiene con los que le rodean, en las costumbres que aprende, las historias o leyendas que le cuentan, en los alimentos que toma o las películas que ve, son experiencias cercanas con las que se identifica y emociona cada día, experiencias para describir y no de explicar o analizar. La experiencia es el resultado, el signo y la recompensa de esta interacción del organismo y el ambiente, que cuando se realiza plenamente

te es una transformación de la interacción en la participación y comunicación (Dewey, 2008, p. 26).

Lo expuesto anteriormente justifica la necesidad de dar respuesta a estas necesidades, el sistema educativo puede aprovechar los vínculos que hay entre la Educación Artística y el contexto socio cultural patrimonial. Los futuros docentes necesitan adquirir competencias y habilidades que les permitan fomentar sinergias entre los diferentes aspectos del desarrollo, creativo, emocional, cognitivo, social, cultural desde la etapa de Educación Infantil. Para conseguirlo es necesario en primer lugar, la formación de los docentes y estos después a su alumnado, y para ello hay que realizar cambios conceptuales, actitudinales y procedimentales en el currículo de infantil, “no basta con: el día que salí del aula y vi un cuadro” (Hernández, 2018). No obstante, introducir contenidos de educación patrimonial en el currículo en la etapa de infantil implica no solo la adquisición de competencias y habilidades sensitivas, emocionales y perceptivas características de la experiencia didáctica-artística, y del proceso de enseñanza-aprendizaje constructivista (Bruner, 1988; Dewey, 2008; Piaget, 1984; Vygotsky, 1982), sino también, la necesidad de generar recursos y materiales didácticos lúdicos y simbólicos singulares que le permitan implementar nuevos procesos de enseñanza aprendizaje en el aula de infantil y que estos puedan ser llevados a cabo en entornos alternativos que no sean los habituales (Sánchez Arenas & Soto Solier, 2016).

1. Aprendizaje experiencial y Arte Contemporáneo en Educación Infantil

485

1.1. Aprendizaje experiencial como método inusual para conocer, transformar e innovar

Para realizar una aproximación del patrimonio cultural al aula de infantil acercando el mundo en el que el niño/a vive y le rodea, debemos fomentar el aprendizaje en otros espacios que no sean los habituales, y que la experiencia facilite el aprendizaje. Según Dewey (2008), cada experiencia es el resultado de una interacción de la criatura viviente y algún aspecto del mundo en que vive. El proceso continuo hasta que surge una mutua adaptación del yo y el objeto y esta experiencia lleva a una conclusión (p. 51).

Por ello este trabajo propone como fuente de aprendizaje y desarrollo del futuro docente, la experiencia vivida con y en el patrimonio. Teniendo de referencia La Teoría del Aprendizaje Experiencial (Experiential Learning Theory, ELT), basada en las investigaciones de autores como John Dewey, Kurt Lewin, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Carl Jung, Paulo Freire, Carl R. Goldstein y Scheree, Hunt y Kolb, entre otros. Ellos en el pasado siglo dieron a la experiencia un papel fundamental en sus teorías sobre aprendizaje y desarrollo humano, proponiendo un modelo activo e integral del aprendizaje a partir de dicha experiencia, un proceso de aprendizaje holístico que implica al individuo en su totalidad y que se basa principalmente en la experiencia

concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracción y experiencia activa, proceso que se puede adaptar no solo a la educación sino a cualquier ámbito de la vida. El proceso de aprendizaje a través de la experiencia es universal, está presente en la actividad del ser humano en todas partes y todo el tiempo tanto a nivel individual como colectivo. Según Kolb (1984) el aprendizaje está basado en la experiencia inmediata que genera observación y reflexión sobre la misma. Estas observaciones generan una teoría general de la que se extraen otras implicaciones para la acción y estas sirven de modelo para la creación de nuevas experiencias.

Para el desarrollo de esta investigación nos basamos en las seis proposiciones en las que se fundamenta la experiencia como fuente de aprendizaje y desarrollo (Kolb 1984, pp. 25-38): el aprendizaje se concibe como un proceso y no como resultado final; es re-aprendizaje, requiere la resolución de conflictos entre modos de adaptación dialécticamente opuestos al mundo; es un proceso holístico de adaptación al mundo; no es solo el resultado de la cognición, sino que involucra el funcionamiento integrado de la persona total (pensar, sentir, percibir y comportarse), la resolución de problemas, la toma de decisiones y la creatividad; son transacciones sinérgicas entre la persona y el entorno; es el proceso de crear conocimiento.

Estas metodologías ofrecen al futuro docente la oportunidad de que pueda abrirse a otros contextos o entornos de aprendizaje diferentes a los convencionales como son los espacios de celebración y aprendizaje que nos ofrece la cultura, espacios de experiencia estética, como son los rituales colectivos y estéticos. El arte permite al alumnado aprender a interpretarse mediante metáforas a través del juego simbólico participativo, el arte entendido como juego y actitud para vivir, abierto a la percepción, emoción y al conocimiento reflexivo que le permita conocer y conocerse a sí mismo en el mundo.

2. La performance como recuso educativo experiencial en Educación Infantil: aproximación del arte a la vida educativa

Tras realizar el estudio de las características pedagógicas del proceso de aprendizaje experiencial, hacemos un acercamiento al concepto de performance. Las diferentes aproximaciones a la vida que los artistas han estado realizando a lo largo del siglo XX, nos sitúa, en el concepto de desmaterialización del objeto de arte. En la década de los sesenta y los setenta, las propuestas artísticas que se desarrollaban bajo ese concepto de desmaterialización, exigían materiales efímeros como el tiempo, el lenguaje, los actos, experiencias etc. A esa concepción de lo efímero, tenemos que añadir la concepción de la realidad presente, en la que se reúnen al artista, la obra y el público en un mismo momento, en el momento del proceso creativo. Este tipo de acciones artísticas happening, Fluxus, etc. que en su momento se denominaban de forma general eventos, pasaron posteriormente a utilizar el término de *perfor-*

mance (Torrens, 2007, p. 11), como denominación genérica. También el término Body Art o arte del cuerpo, fue considerado otra opción dentro de la acción. En este tipo de arte, vemos como el cuerpo se convierte en un sistema de signos. El papel del artista pasa a ser de coordinación, convirtiéndose en catalizador de la acción creativa. La acción exige, una ampliación de la sensibilidad artística por parte del espectador, como nos expone Aznar (2000) en su libro *El arte de acción*:

La actitud del espectador tiene que ser de observación participante, en un oscilar continuo entre el dentro y el fuera de los sucesos: por un lado, debe atrapar empáticamente el sentido de unos acontecimientos y unos gestos específicos; por el otro, debe dar un paso atrás para situar esos significados en contextos más amplios y que así adquiera un sentido más profundo o general (p. 8).

La performance al ser poliforma y polisémica, estimula el pensamiento creativo, vinculando al performer y al público, en la creación y percepción de un presente. Según Baena (2013): el arte de acción (action-art o live-art) es un grupo variado de estilos artísticos que enfatizan la importancia de que la acción se realice en vivo (happening, performance, acción poética, acción sonora e intervención, y acoge así mismo los derivados del body art, las foto-performances, las vídeo-performances, etc.) (p. 20).

El entender la performance como expresión social hace necesaria su interpretación. La performance se convierte en un recurso pedagógico a través del cual el alumno-performer crea una experiencia o acción interactiva que hace sentir o reaccionar al público, experiencia que no es representada, sino presentada.

La performance como recurso pedagógico necesita de la presencia y experiencia corporal para la construcción de significados. A través de estas prácticas y experiencias performativas el alumnado cuestiona la realidad, reflexiona y critica su contexto o entorno, para después poder de-construir y construir la realidad. Esta se convierte en un lenguaje pedagógico y artístico que surge en la cotidianeidad del individuo, en la experiencia del día a día, convirtiendo el conflicto en oportunidad para la transformación y redefinición personal y cultural.

Para entender el significado de performance hacemos referencia a los estudios realizados por Picazo (1993) recogidos en la revista *Estudis escènics* n° 29, Ed. *Pòrtic, Barcelona*, de los cuales podemos extraer algunas de las características principales de la performance, teniendo en cuenta la dificultad que conlleva la posibilidad de hacer una definición de esta (Ferrando, 2013): la performance engloba todas las experiencias corporales: acciones, gestos, movimientos; el cuerpo es la herramienta con la cual se experimenta y en la cual se realiza la experiencia; no hay que hablar de obra artística, sino de trabajo o proceso; en la performance somos testimonio de un gesto, el relato es predominantemente gestual que no precisa mucho más por su fuerza interna; la comunicación trasciende a la narración; es un proceso formulado

del cual el sujeto forma parte. El sujeto ha de convertirse en parte de la obra; el performer-alumno/a tiene la posibilidad de trabajar de forma inusual, sin normas o pautas. Lo importante no es el valor estético del trabajo realizado, es el efecto o consecuencia que produce en el público y el performer; la performance puede no tener sentido, pero crea sentido; no es una representación de un significado, su objetivo, no es decir, sino hacer sentir, provocar, emocionar, etc., rehúsa de todo discurso y crea el suyo propio.

2.1. Educación y Performance: pedagogías experienciales

Al indagar en las relaciones de la performance con la educación, encontramos diferentes investigaciones y teorías (Bryant, 2006; Springgy, 2008; Vidiella, 2009, 2015) estas, proponen una pedagogía de la performance, y su relación con la educación: Bryant, 2006; Springgy, 2008; Vidiella, 2009, 2015. Proponen una pedagogía de la performance, la performance como un modo de conocimiento, como una estrategia que permite analizar y comprender las dinámicas sociales.

Según Vidiella (2015) la pedagogía performática o performativa, no es solamente intelectual, va más allá, esta prepara el contexto en el cual los individuos van a interactuar y experimentar de forma corporal, la denomina *Pedagogía de contacto*, son una comprensión pedagógica del rol de la performance como un modo de conocimiento, una estrategia analítica, una deconstrucción de las dinámicas sociales, una herramienta reflexiva, intersubjetiva y encarnada de la investigación-acción (Vidiella, 2015, p. 23).

La performance es una herramienta pedagógica que cruza la frontera que divide la interacción entre cuerpo-mente; pensamiento-acción; conocedor-conocido; profesor-alumno; individual-colectivo; teórico-práctico, etc., (Vidiella, 2009) y va más allá de la producción intelectual, relaciona emoción y cognición. La pedagogía de la performance, también incluye una reflexión sobre la performatividad, puesto que permite analizar las dinámicas sociales a través de las cuales nos constituimos. Esta permitiría analizar críticamente las dinámicas sociales a través de las cuales nos constituimos mediante lo que podríamos llamar *actos indocentes, pedagogías de contacto, o estéticas y políticas de experimentación*, que ven en la performance un componente reproductivo-normativo y a la vez un potencial reflexivo, para deconstruir las representaciones y prácticas hegemónicas (Vidiella, 2010, 2015). Desarrollando así las *aptitudes básicas que convergen en la persona creativa para que esta pueda desarrollar una producción divergente*. Guilford (1964) señala los factores que están relacionados con la creatividad: sensibilidad, fluidez, flexibilidad, originalidad, redefinición, elaboración, *síntesis*, abstracción y organización.

Por otra parte, el patrimonio cultural muestra al alumnado los diferentes estratos desde los cuales la persona puede desarrollar el pensamiento creativo, siendo un contexto significativo para fomentar la creación de for-

mas artísticas y capacidades para la percepción estética (Eisner, 1995): ampliando límites; innovando; rompiendo límites y cuestionando concepciones o haciendo una reorganización estética de los objetos. En el caso de la performance, el discurso va más allá de la estética, permitiendo hacer una redefinición del sentido de la narrativa de la obra, que, no es un objeto, sino una acción o provocación.

2.2. *Objetivos de la investigación*

- Indagar en qué medida el futuro docente es capaz de realizar proyectos artísticos-didácticos basados en la performance y el aprendizaje experiencial. Este objetivo se consigue al analizar las herramientas y recursos didácticos utilizados por el alumnado en el proceso creativo de la obra.
- Mostrar la performance como una herramienta educativa que puede contribuir favorablemente a acercar el Patrimonio Cultural a la Educación Infantil.

3. Metodología

Esta investigación plantea al futuro docente un proyecto que tiene por título *Aprendizaje experiencial del patrimonio cultural a través de la performance art en el Grado en Educación Infantil*. Es llevado a cabo en la asignatura "Las Artes Visuales y Plásticas en la Infancia". Grado en Educación Infantil, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Se enmarca en el cuarto bloque de los contenidos de la asignatura, "La creación de imágenes visuales y la creación de cultura a través de lo visual y material" determinado en la Guía Docente de dicha asignatura correspondiente al Grado en Educación Infantil, Universidad de Granada (2017/2018).

El proyecto pretende mostrar las posibilidades pedagógicas de la performance a través del aprendizaje experiencial, su idoneidad para desarrollar las competencias y habilidades de la asignatura, y a su vez, indagar en metodologías que faciliten el acercamiento del patrimonio cultural al currículo de Educación Infantil. Este se realiza mediante la investigación y experimentación con el propio cuerpo, el espacio, el tiempo, los materiales, las acciones, etc. La creación y el análisis de las performances propician la investigación de conceptos sociales-culturales que consideramos deberían comenzar a ser estudiados desde la infancia. Para el desarrollo de este proyecto se utilizan 12 sesiones teórico-prácticas de 120 minutos y 12 sesiones prácticas de 60 minutos. Participan en el proyecto 75 alumnos/as (72 mujeres y 3 hombres) son alumnos/as de segundo curso. Esta asignatura es obligatoria en el Grado en Educación Infantil, tiene 60 horas de docencia (6 créditos CTS), con la particularidad de que debe de ser cursada por todo el alumnado de la titulación. El proyecto se centra en la adquisición de las correspondientes competencias

y capacidades que podemos encontrar en la *Guía Docente* de la asignatura (G.D. UGR, 2018).

Se plantea una investigación cualitativa en Educación Artística (Marín, 2005, p. 223) basada en las Artes [*Art based Research*] y aprendizaje constructivista. Se aplica un modelo cualitativo de acción, orientado hacia el cambio educativo basado en el Aprendizaje Experiencial (Kol, 1984) a través de la performance (Aznar, 2006; Ferrando, 2013; Picazo 1893).

3.1. Diseño del proyecto educativo performativo y experiencial

El proyecto comporta la realización de un proceso que se divide en cuatro fases que se completan entre sí teniendo como resultado final la performance. Está diseñado para poder ser implementado en otros espacios alternativos teniendo en cuenta las siguientes indicaciones.

Proyecto Educativo Experiencial Performativo	Fases del Aprendizaje Experiencial (Kolb, 1984)	Características de la Performance (Picazo, 1893; Aznar, 2006; Ferrando, 2013)	Conductas y aptitudes para la Creatividad (Eisner, 1995; Guilford, 1964)
<p>1ª Fase</p> <p>2ª Fase</p> <p>3ª Fase</p> <p>4ª Fase</p> <p>Fases del Proceso Creativo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Percepción/preparación - Incubación - Iluminación/Inspiración - Evaluación y verificación - Tiempo 	<ul style="list-style-type: none"> - Experiencia concreta: (Habilidad de involucrarse) - Observación reflexiva (Habilidad para observar-reflexionar) - Conceptualización-abstracción: (Habilidad para integrar observaciones-reflexiones en marcos más amplios) - Experimentación activa: (Habilidad para experimentar activamente con nuestras teorías, aplicar conceptos de forma activa) 	<ul style="list-style-type: none"> - Es procesual - Incluye interacción de gestos y movimientos - El cuerpo es la herramienta con la cual se experimenta y se realiza la experiencia - El relato es predominantemente gestual, acción - La comunicación trasciende a la narración es sentimiento-emoción - Es significativa la reacción que esta provoca: espectador-performer-performer-espectador - Es generadora de sentido - Relaciona Arte-Vida 	<p>Conductas creadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Habilidad de ampliación de límites - Habilidad de invención - Habilidad de ruptura de concepciones o límites anteriores - Habilidad de organización estética <p>Aptitudes para la creación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sensibilidad - Fluidez - Flexibilidad - Originalidad - Redefinición - Elaboración - Síntesis - Abstracción - organización

Figura 1. Ejes principales de la investigación: Aprendizaje experiencial, performance y creatividad (Habilidades-conductas y aptitudes). Basado en: Kol, 1984; Picazo 1893; Aznar, 2006; Ferrando, 2013; Guilford, 1964 y Eisner, 1995.

Fuente: elaboración propia.

1ª Fase. Para comenzar el proyecto el alumnado debe realizar una exploración o búsqueda de información oral (abuelos, padres, etc.), escrita, audiovisual, etc., sobre el tema que ha elegido del patrimonio cultural (material, in-

material o digital) esta búsqueda se realiza tanto en el aula como fuera de esta, en el contexto social y cultural, el alumnado debe de tener contacto directo con el contexto, espacio, objetos, sonidos, olores, sabores, etc. Esta información se analizará reflexionando sobre las experiencias vividas y cómo han sido relatadas atendiendo a los sentidos. Una vez documentado y elegido el contenido que se va a trabajar, el alumnado pone un título creativo a su proyecto, el título debe de identificarse con el objetivo que se propone. Este contenido será analizado e interpretado de forma inusual e innovadora a través de los lenguajes y narrativas artísticas. Es relevante hacer una planificación desde la experiencia sensorial (exteroceptiva, visual, auditiva, olfativa, gustativa, táctil, propioceptivas, kinestésica, etc.) se plantea al futuro docente el reto de hacer una interpretación “simbólica y sensorial” del patrimonio ofreciendo a las personas una experiencia creativa e innovadora. Los títulos de algunas de las performances expuestas son: “El guardián rapero de la Alhambra” (Granada); “El cascamorras camuflado” (Granada); “Tejiendo experiencias con hilos verdes en el museo del esparto; “El dios de las emociones es de Colina de Elassona (Grecia)” o, “El fuego de Aixa susurra en la noche. (Leyenda. Califato de Córdoba)”. Temporalización: dos semanas, de 6 sesiones teórico-prácticas de tres horas semanales.

2ª Fase. Esta segunda actividad es diseñada para que el alumno/a explore del patrimonio cultural a través del dibujo. Una vez concretado el tema y puesto su título, se explora del patrimonio cultural a través del dibujo o bocetos, trabajo que se realiza en dos dimensiones. El futuro docente diseña bocetos o dibujos que son una reinterpretación de los conocimientos adquiridos sobre el tema escogido, expresados en sentimientos, emociones o provocaciones percibidas tanto en el proceso como en la lectura de la documentación (documentación bibliográfica, de conversaciones con abuelos, padres, familiares, etc.). El alumnado reinterpreta de forma visual y plástica los símbolos convencionales, el color, las formas, texturas, los aspectos sensoriales, etc., y también del significado y significante de esa experiencia. Cada alumno/a dibuja o diseña su “producto” (Acaso, 2009) o “personaje”, resultado de la información, imaginación y fantasía, sus características constructivas/formales y conceptuales deben de alejarse todo lo posible de la mimesis o realismo (hace una interpretación personificada y abstracta del patrimonio cultural elegido). Los referentes artísticos son, la abstracción y el surrealismo, el arte de la ilustración simbólica o abstracción infantil, artistas como Dalí, Miró o Yoko d’Holbachie, no obstante, el alumnado puede tomar otros referentes visuales y plásticos de la cultura actual, fotografía, animación, cine, música, literatura, etc., teniendo en cuenta las sugerencias expuestas anteriormente. Temporalización: dos semanas, 6 sesiones teórico prácticas de tres horas semanales.

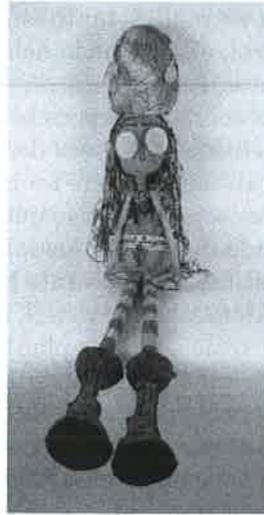


Figura 2. Proyecto educativo 1. Fase 2, 3: Boceto y personaje simbólico y lúdico. 120 cm de alto) Denominado "Aixa". Título: Performance 1.: "El fuego de Aixa susurra por la noche" (Córdoba), nace de una leyenda urbana oral. Explora los símbolos y expresiones del patrimonio cultural a través del dibujo y la creación tridimensional.

Autora: María Salido, Grado en Educación Infantil. 2018.

Imágenes: Fuente propia.

3ª Fase. Basándose en los dibujos o bocetos realizados anteriormente, se le propone elaborar en *tres dimensiones* su "personaje-producto simbólico" siguiendo las diferentes fases del proceso creativo y utilizando la técnica del ensamblaje, esta técnica permite transformar la materia, manipular y reutilizar objetos inusuales, permite la elaboración de obras realizadas mediante piezas desmontables con simbología renovada y con las que se puede interactuar (construir-deconstruir). Los movimientos artísticos de referencia son, el constructivismo, surrealismo y abstracción. Se propone la espontaneidad e instinto por encima de la razón y la técnica. Dichos "productos o personajes simbólicos", (monumentos, fiesta-ritual, leyendas, artesanía, gastronomía, etnología, etc.), han de ser una reinterpretación creativa (Eisner,1995; Guilford, 1964), un producto lúdico, didáctico, simbólico y motivador, fruto de la fantasía e imaginación de cada alumno/a. El proceso creativo de estas obras tiene como objetivo desarrollar recursos o herramientas que permitan expresar la experiencia, de una forma que no sea la habitual. Las obras han de tener identidad personal y contextual, son objetos clave que van a formar parte de la experiencia performativa renovada y contextualizada en el presente. Temporalización: tres semanas, 6 sesiones teórico prácticas de tres horas semanales.

4ª Fase. Es la fase más significativa del proyecto, el trabajo realizado en las fases anteriores culmina en esta con la realización de la performance educativa. El alumnado convierte la experiencia documentada en experiencia performativa y sensorial actual. Se pone en práctica los conceptos adquiridos en las sesiones teórico-prácticas impartidas previamente. Sesiones dinámicas dirigidas a fomentar las habilidades expresivas, comunicativas y emocionales (Goleman, 1996). El alumno/a se introduce en el rol del performer-alumno/a. Los autores de referencia son: Marina Abramović, Pilar Albarracín, Yoko-

Ono, Marta Minujín, Pipilotti Rist, Nam June Paik, Wolf Vostell, J. Beuys, y G. Maciunas, entre otros. En la performance es significativa la experiencia vivida con el propio cuerpo, movimientos, gestos, la forma en la que se organiza el espacio y el tiempo y el trato de los objetos que participan, sobre todo con los “productos simbólicos” creados. Consiguiendo reflexionar sobre la conformación de los mensajes y lenguajes, y en su caso, la comunicación entre las diferentes culturas. A de ser una exploración deliberada de ciertas situaciones efímeras y de ciertas correspondencias intersensoriales, convirtiéndose en aspectos de la obra, el color, el espacio, el olfato, el gusto, el movimiento, los sonidos, etc. Se pueden utilizar todo tipo de materiales o técnicas (Aznar, 2000, p. 8) para generar nuevos espacios de diálogo (Sánchez Arnas & Soto Solier, 2016). La performance es documentada y entregada en forma de relatos visuales o vídeo-performance (narrativa visual que ha sido conceptualizada y estudiada en la asignatura, utilizando la versión 6 de Movie Maker), adjuntando a este archivo el correspondiente portafolio con la información (digital y analógica) del proceso de creación e investigación realizado. Temporalización: La actividad se realiza en 7 sesiones teórico-prácticas, de tres horas semanales.



Figura 3. Performance 1. Frames del vídeo-performance: *El fuego de Aixa susurra en la noche*. (Leyenda. Califato de Córdoba). Se realiza en las calles de Córdoba, en ellas crea un espacio de diálogo sensorial con las sombras, sonidos, olores, comunicación que trasciende a la narración, son sensaciones, emociones que sumergen al alumno en el conocimiento experiencial de la leyenda.

Autora: María Salido. Grado en Educación Infantil. Universidad de Granada. 2018.

Imágenes: Fuente propia.



Figura 4. Performance 2. Frames del vídeo-performance: *El guardián rapero de la Alhambra*. Explora el monumento de la Alhambra uniendo tradición y actualidad, transformando la simbología y asociando lenguajes como el rap, una expresión simbólica reivindicadora de sentimientos y conocimientos en un contexto histórico, provocando interés, curiosidad e interacción con el público.

Autora: Estefanía Romero. Grado en Educación Infantil. 2018.

Imágenes: Fuente propia.

3.2. Instrumentos de recogida de resultados

El presente estudio combina en su desarrollo varios instrumentos de indagación o exploración (Gutiérrez Pérez, 2005) que se pueden enmarcar en dos grupos:

- Los instrumentos de indagación y recogida de datos que se utilizan para indagar en qué medida el futuro docente es capaz de realizar proyectos artísticos-didácticos basados en la performance y el aprendizaje experiencial son los siguientes: el principal instrumento de esta investigación es la obra que realiza por cada alumno/a, las 76 performances educativas. Estos proyectos didácticos-artísticos son la herramienta de investigación que nos van a permitir hacer la valoración de los procesos de trabajo de los alumnos/as, el análisis de la capacidad tanto *constructiva-formal como narrativa-discursiva* adquirida por el alumnado en el proceso de realización del proyecto, complementado con la elaboración de un portafolio con información analógica y digital que documenta todas las fases del proceso de creación e investigación artística realizada. (Primer objetivo de indagación)
- Por otra parte como instrumentos o recursos para visualizar y mostrar la performance como una herramienta educativa que puede contribuir favorablemente a acercar el Patrimonio Cultural a la Educación Infantil, tenemos: una base de datos y documentación elaborada durante el proceso de investigación. Información recogida durante la observación conductual directa y visionado del material audiovisual recogido durante la actuación en los procesos creativos. Se plantea una investigación “participativa que se destaca, por una parte, producir conocimiento y acciones útiles para un grupo de personas; por otra, que la gente se capacite a través del proceso de construcción y utilización de su propio conocimiento”. (Rodríguez, Gil, & García, 1996, p. 56). Documentación analógica y digital, cuestionarios, anotaciones de cada sesión, fotografía, vídeo, etc. (Segundo objetivo de indagación)

494

3.3. Resultados del análisis de la información recogida

Seguidamente se muestran los resultados de hacer el análisis de la información obtenida de los setenta y seis proyectos experienciales o performances educativas elaboradas. Para realizar el análisis y valoración de forma individual de cada proyecto o performance, se recurrió a los siguientes indicadores de evaluación, teniendo en cuenta que la valoración se realiza mediante porcentajes que se corresponden con una puntuación mínima de 1 y la máxima de 10, esta puntuación se identifica con el nivel de logro (bajo 3-4, medio 5-7, alto 7-9 y muy alto 10).

Con respecto al primer objetivo, analizar en qué medida el futuro docente es capaz de realizar proyectos artísticos-didácticos basados en la performance y el aprendizaje experiencial, se obtienen resultados a nivel global que son significativos. En lo que se refiere al análisis constructivo-formal, se

analiza el nivel de las estructuras simio-narrativas y plásticas de los productos o personajes realizados para las performances, un nivel más conceptual o abstracto cuyos componentes no se presentan directamente, seguidamente, la sintaxis visual y plástica profundizando en el sentido semiótico (Barthes, 1964; Dondis, 1985; Eco, 1976), ya que los signos reinterpretados por el futuro docente adoptan la forma de las palabras, sonidos, objetos o productos, y sobre todo, gestos y acciones que generan las performances. Se valora el nivel de adecuación y aplicación de los materiales utilizados en la creación que intervienen en la performance, así como el nivel de idoneidad y justificación de recursos utilizados para la integración del cuerpo-alumno/a en la performance, también el nivel de redefinición del contexto o intervención del espacio físico (dentro o fuera del aula, espacio público) y/o del colectivo (personas). A continuación, se analiza el desarrollo creativo profundizando en las capacidades para la percepción estética y creativa del alumnado según Eisner (1995), la habilidad para ampliar límites; romper con los usos convencionales, innovar, romper límites y cuestionar las concepciones o soluciones dadas.

Los resultados obtenidos de esta valoración muestran niveles altos en las capacidades estéticas y creativas en la realización de los productos o personajes simbólicos que están creados para inducir las performances didácticas, para explorar el patrimonio cultural más cercano. A nivel constructivo-formal, el 30% las performances obtienen una valoración de muy alta, el 40% alcanza un nivel alto, el 10% medio y el 14% bajo, el resto tiene un nivel muy bajo. Gran parte de las obras muestran un nivel elevado de simbolización y abstracción que es conseguida mediante la utilización de todo tipo de elementos sintácticos y conceptuales del lenguaje visual y plástico. Comprobamos el uso de las figuras retóricas, predominantemente de la personificación, los productos son una abstracción simbólica personificada del tema elegido (monumento, ritual, artesanía, gastronomía, leyendas, etc.). Se utiliza, sobre todo, la metáfora surrealista o abstracta para elaborar las obras con un nivel alto de fantasía y creatividad narrativa y plástica. Las performances, aun siendo una herramienta pedagógica completamente desconocida para el alumnado, muestran resultados satisfactorios que comprobamos mediante la valoración de la adecuación e idoneidad de los materiales utilizados que es elevada, al igual que la habilidad de intervención de los espacios físicos y/o colectivos, con objetos, sonidos, olores, sabores, etc. Por otra parte, otro dato relevante es el grado de innovación de las obras, la información analizada evidencia que en la mayoría de las creaciones parten de la información conocida y través de asociaciones y transformaciones mediante los diferentes lenguajes o narrativas, rompen límites y generan expresiones de experiencias actualizadas (ejemplo: explorar la Alhambra a través del rap).

Seguidamente se realiza el análisis de las performances educativas a nivel expresivo-relacional. Para ello, obtenemos los datos resultantes de analizar los niveles de interrelación y expresión en base a las características expresivas y relacionales de la performance (Aznar, 2006; Ferrando, 2013; Picazo 1893). Los resultados obtenidos tras la valoración revelan que el 40% de las performances tienen un nivel muy elevado en la capacidad para hacer

sentir, provocar y emocionar con un discurso personal. Se comprueba que un número elevado de las obras han conseguido una de las premisas más significativas de la performance, expresar la experiencia a través de la presentación o acción (alejándose de la representación). Los trabajos muestran un grado alto de interacción y expresividad cuerpo-espacio, de espontaneidad y resolución de problemas, al igual que actitud y sensibilidad e implicación en situaciones imprevistas. Al analizar el nivel de habilidad para expresar a través del cuerpo mediante movimientos, gestos, acciones, etc., comprobamos una gran habilidad para evocar la experiencia de otros y poner en juego la propia (el alumno-performer se mete en el rol de creador de sabores, olores, etc., o un guardián rapero en la Alhambra que induce al público a interactuar con él, etc.). También se valora el nivel en el cual la experiencia es provocada y experimentada a través de los sentidos y las emociones. Es revelador tener en cuenta que el 38% de las performances que han obtenido una valoración de muy alto, se corresponden con los alumnos/as que se han involucrado en la experiencia especialmente por sus vínculos emocionales, han tenido un proceso de observación y reflexión intenso que les ha permitido generar ideas diferentes e integrarlas de forma creativa y emocional en la realización de sus trabajos. Por otra parte, en el 30% de las performances se visualizan algunas dificultades en el proceso y desarrollo acción o experiencia, dificultades constructivo-formales, pero sobre todo expresivas-relacionales, el alumnado expresa en ocasiones su falta de confianza, seguridad, o reparo a la exposición en público, a lo inesperado, por lo que su trabajo se acerca bastante a la representación del mensaje.

Para finalizar, respondiendo al segundo objetivo, los resultados corroboran el potencial de la performance como herramienta educativa que desarrolla la capacidad del alumnado para resignificar, crear y proponer nuevos espacios de diálogo en los cuales se acerca el arte a la vida educativa fomentando no solo la creatividad-emocional del futuro docente, sino también competencias y habilidades que trascienden las de la asignatura. Toda la información compilada en la investigación abala los numerosos aspectos positivos del proceso de enseñanza aprendizaje basado en la performance como herramienta pedagógica experiencial a nivel conceptual, procedimental y actitudinal, en base a dos ejes principales, cognitivo relacional y emocional. Favoreciendo el desarrollo significativo de habilidades para involucrarse, observar, reflexionar y experimentar de forma activa, así como conductas y aptitudes creativas e innovadoras utilizando como herramienta principal de conocimiento el cuerpo y el espacio. Sin olvidar las dificultades que conlleva el desarrollo de un proyecto educativo artístico de estas características en el contexto universitario.

Bibliografía

Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Madrid: Catarata.

- Aznar, S. (2000). *El arte de acción*. San Sebastian: Nerea.
- Barthes, R. (1964). Rhétorique de l'image. *Communications*, 4, 40-51.
- Baena, F. J. (2013). *Arte de acción en España. Análisis y tipologías. (1991-2011)* (Tesis doctoral). Granada: Universidad de Granada.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Bryant, K. (2006). Performance and Pedagogy. En Madison, D. & Hamera, J. (Ed) *The Sage Handbook of Performance Studies*. London: Sage Publications.
- De la Torre, S. (2003). *Dialogando con la creatividad: de la identificación a la creatividad paradójica*. Barcelona: Octaedro.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Dondis, D. (1985). *La sintaxis de la imagen*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Eco, U. (1976). *Introducción al estructuralismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Eisner, E. W. (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Efland, A. Freedman K. & Stuhr p. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.
- Ferrando, B. (2009). *El arte de la performance. Elementos de creación*. Valencia: Ediciones Mahali.
- Ferrando, B. (2013). *De quelques caractéristiques dans l'art d'action de S. Pey*. Recuperado de: www.sergepey.com/internationale%20du%20rythme/Bartolome%20Ferrando.html.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.
- Gutiérrez Pérez, R. (2005). Los estudios de casos: Una investigación metodológica parainvestigar la educación artística. En Marín, R. (Ed.) *Investigación en Educación Artística* (pp. 151-174). Granada: Universidad de Granada.
- Guilford, J.P. (1983). *Creatividad y educación*. Barcelona: Paidós.
- Hernández Ríos, M. L. (2018). Patrimonio Cultural y Educación Infantil: del objeto al bien cultural. En Bonilla, A. L. & Guasch, Y. (Coord.) *Entorno, sociedad y cultura en Educación Infantil* (pp. 147-164). Madrid: Pirámide.
- Hernández, F. (2003). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiencial learning experiences as the source of learning development*. Nueva York: Prentice Hall.
- Marín, V. (Coord.). (2003). *Didáctica de la Educación Artística para Primaria*. Madrid: Pearson.
- Piaget, J. (1984). *Psicología del niño*. Madrid: Morat.
- Picazo, G. (1993). *Estudios sobre performance*. Sevilla: Centro Andaluz de Teatro. (Traducción del artículo realizado para la *Revista Estudios escénicos* n° 29, Barcelona: Ed. Pòrtic, 1988).
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de educación infantil. *BOE*, n°4, 04-01-2007.
- Ruano K. & Sánchez Sánchez, R. (2009). *Expresión corporal y educación*. Sevilla: Wanceulen.

- Sánchez Arnas, B. S. & Soto Solier, P. M. (2016). Aproximación del arte de acción a la Educación Infantil. Otras formas de interrelación en el contexto educativo. *Arte Individuo y Sociedad*, 28, (2), 183-200.
- Springgay, S. (2008). *Body Knowledge and curriculum. Pedagogies of touch in youth and visual culture*. New York: Peter Lang.
- Torrens, V. (2007): *Pedagogía de la performance. Programa de cursos y talleres*. Diputación Provincial de Huesca. Edición de Valentín Torrens.
- UNESCO. (2010). Comunicado. *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París: UNESCO.
- Vidiella, J. (2010). Pedagogías de contacto: performance y prácticas de corporización. En Damiano, G., Pereira, L. & Oliveira, W. (Coord.) *Corporeidade e educação: tecendo sentidos*. (pp.175-202). São Paulo: Cultura Acadêmica Editora.
- Vidiella, J. (2015). Performance y mediación: tensiones, fricciones y contactos entre prácticas performáticas y restricciones performativas. En Albarrán, J., Estella, I. (Ed.), *Llámalo performance: historia, disciplina y recepción* (pp. 95-139). Madrid: Brumaria.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: La Pleyade
- Vygotsky, L. S. (1982). *La imagen y el arte en la infancia*. Madrid: Akal

Elena Domínguez Romero, Jelena Bobkina
y M^a Luisa Pertegal Felices (Coords.)

Alfabetización digital e informacional



ISBN 978-84-17690-06-9

ESP013

La Universidad se encuentra en pleno progreso desde su tiempo cero; de hecho, halla su carta de naturaleza en la necesidad de mejorar el medio que la nutre y por y para el que existe: la sociedad.

Rompiendo las viejas membranas de la enseñanza imperante hasta el siglo XX, las nuevas (r)evoluciones de contenidos y fórmulas, como lo fuera el EEES (o Plan Bolonia) o las TIC, suponen la respuesta a esas actualizadas necesidades docentes y curriculares. Las Humanidades, las Artes, las Ciencias sociales y la Docencia se reescriben, hibridando, gracias a los nuevos lenguajes y herramientas, contenidos otrora lejanos. La nueva Academia es poliédrica, ínter y multi disciplinar, dialógica y colaborativa. En este estado de cosas la colección *Herramientas universitarias* se erige como atalaya para agrupar bajo su égida al más amplio conjunto de autores internacionales que iluminen, con sus investigaciones, la panoplia de contenidos que conforman el mundo científico donde nace el futuro.

La calidad intelectual queda refrendada mediante la rigurosa implantación del habitual proceso garante, basado en la revisión o arbitraje por pares ciegos (*peer review*) de estos capítulos, sin renunciar a la más antigua tradición universitaria que obliga al opositor de lo publicado, a soportar el peso de la prueba. Este doble modelo de evaluación, *a priori* y *a posteriori*, garantiza la calidad del contenido de los textos de esta colección. Pertenecer a la Academia, y en ello radica orgullosamente su valía, supone que todos sus miembros responden a una ambición irrenunciable: mostrar que el conjunto de sus trabajos conforma la vanguardia científica internacional.

El texto que aquí se presenta está auspiciado por el *Fórum Internacional de Comunicación y Relaciones Públicas* (Fórum XXI), la *Sociedad Española de Estudios de la Comunicación Iberoamericana* (SEECI), la Asociación cultural *Historia de los Sistemas Informativos* y el Grupo Complutense (nº 931.791) de Investigación en Comunicación *Concilium*.

gedisa
editorial