

Basilio Cantalapiedra Nieto
Pablo Aguilar Conde
Paula Requeijo Rey
(Coords.)

Herramientas universitarias

Fórmulas docentes
de vanguardia

BIBLIOTECA de EDUCACIÓN

gedisa
editorial

Fórmulas docentes de vanguardia

Basilio Cantalapiedra Nieto
Pablo Aguilar Conde
Paula Requeijo Rey
(Coords.)

gedisa
editorial



© 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, distribuyeren 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: 978-84-17690-10-6
Depósito legal: B 28039-2018

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 Jaime 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)

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 Andión

Universidad de Sevilla (España)

Universidad Internacional de La
Rioja (España)

Universidad Panamericana (México)

Universidad Autónoma de Zacatecas
(México)

Universidad Oberta de Catalunya
(España)

Corporación Universitaria
UNIMINUTO (Colombia)

Universidad de La Laguna (España)

Índice

Prefacio	XVII
Prólogo	XIX
1. Enseñar a enseñar las religiones desde la Universidad: nuevas pautas a partir de los Principios-guía de Toledo sobre la enseñanza acerca de religiones y creencias	1
<i>Silvia Acerbi</i>	
2. La relajación en la educación musical. Implicaciones pedagógicas para los futuros maestros	11
<i>Arantza Almoguera Martón</i>	
3. Aprendiendo a enseñar un instrumento musical en edades tempranas	27
<i>Ruth Alonso-Jartín y Rocío Chao-Fernández</i>	
4. Herramientas, planificación y modelos para una educación universitaria más crítica e implicada	37
<i>José Luis Anta Félez y Almudena García Manso</i>	
5. La traducción en prensa y su aplicación didáctica. Propuesta de un encargo docente en el binomio español-árabe	57
<i>Moulay-Lahssan Baya Essayahi</i>	
6. Diseñando recursos educativos para la formación presencial y autónoma universitaria	67
<i>M^o Pilar Castro García</i>	
7. Conciencia ambiental en el sistema educativo universitario	77
<i>Alfonso Corte López</i>	
8. Feminismo(s) <i>patchwork</i> : los discursos de los materiales curriculares de Valores Éticos y Educación Ético-Cívica	91
<i>Belén García-Cabeza</i>	
9. Preparación y capacitación de los profesores universitarios para el ejercicio de la enseñanza bilingüe	107
<i>Elvira Jensen-Casado y Antonio Vicente-Azofra</i>	

10.	El museo y centros de arte contemporáneos como lugares de aprendizaje. VTS y la perspectiva de género.	115
	<i>Clotilde Lechuga-Jiménez</i>	
11.	Menos clases magistrales y más ideas procedentes de los estudiantes.	121
	<i>Leire Legarreta Solaguren</i>	
12.	Evaluación oral y estrés comunicativo: un nuevo modelo de intervención para obtener muestras de lengua válidas	131
	<i>Alfonso Martínez Baztán</i>	
13.	La investigación a través de la tutoría durante la formación.	145
	<i>Sendy Meléndez Chávez</i>	
14.	Prácticas de aprendizaje servicio en entidades socioeducativas sobre el reconocimiento de la diversidad. Una propuesta desde la pedagogía social comunitaria	157
	<i>Txus Morata, Jordi Enjuanes y Eva Palasí</i>	
15.	Repercusión de la dimensión emocional en la adquisición de la comprensión oral de la L2 en contextos educativos	173
	<i>Cristina Morilla García</i>	
16.	Acercamiento crítico interpretacional al texto: cómo leen los docentes, dinámicas de conceptualización y emergencia de patrones sociales	189
	<i>Graciela Nuez</i>	
17.	La proficiencia digital de los docentes: una nueva forma de pensar de saber y de hacer en digital	205
	<i>Fátima Outeirinho y Tamara Aller</i>	
18.	La dimensión de género de los hechos delictivos: Una aproximación empírica desde el aula universitaria.	219
	<i>Raquel Pastor Yuste</i>	
19.	Aprendizaje significativo del medio natural, a través de mapas conceptuales y la narración oral en Educación Infantil: experiencia en el aula	231
	<i>Maidier Pérez de Villarreal</i>	
20.	La tutoría en la gestión del <i>Practicum</i> . Una aproximación desde el grado en Comunicación Audiovisual	251
	<i>Teresa Piñeiro-Otero</i>	
21.	Una educación para el siglo XXI: transformación digital docente y metodologías activas en una enseñanza por competencias	265
	<i>Patricia Prats Martínez</i>	
22.	La mensajería <i>online</i> como recurso para potenciar la comunicación académica fuera del aula universitaria	279
	<i>Javier Puche</i>	

23.	Evaluación de los diferentes campos formativos en el nivel preescolar mediante el desarrollo de habilidades y actitudes para estándares de ciencia	293
	<i>Mario Humberto Ramírez Díaz</i>	
24.	El fan como discente. El trasvase del universo de <i>Harry Potter</i> a la enseñanza universitaria.	307
	<i>Irene Raya Bravo, Cristina Algaba y Javier Lozano Delmar</i>	
25.	Informes de aprendizaje y documentos compartidos para enseñar competencias epistémicas y laborales.	323
	<i>Xabier Renteria-Uriarte y Maria Jesús Luengo-Valderrey</i>	
26.	Responsabilidad social: estudio de caso sobre su inclusión en el proceso educativo	339
	<i>Leticia Rodríguez-Fernández</i>	
27.	Metodología BIM y su implantación en el estudio de la Seguridad y Prevención de Riesgos Laborales en Construcción	349
	<i>Ángel Rodríguez Saiz y Amparo Bernal López-Sanvicente</i>	
28.	Clase magistral <i>versus</i> clase inversa: cuestionarios en línea	361
	<i>José Antonio Rojo Martínez</i>	
29.	La evaluación entre pares y la autoevaluación: una propuesta en el aula de CAFyD	373
	<i>Patricia Ruiz Bravo</i>	
30.	Estudio comparativo de estrategias metodológicas en el alumnado de los Grados de Maestro y Pedagogía.	379
	<i>Esther Ruiz Palomo y Rosa M^a Santamaría Conde</i>	
31.	Redes sociales e innovación metodológica en educación universitaria.	395
	<i>Sonia Santoveña-Casal y Susana Regina López</i>	
32.	El cine: un instrumento para la enseñanza de los derechos fundamentales y los valores democráticos en inglés	407
	<i>Miguel Ángel Sendín García y Mercedes Santiago Calvo</i>	
33.	Experiencia de aula invertida en la clase de cultura y sociedad de las comunidades angloparlantes	423
	<i>Concetta Maria Sigona</i>	
34.	Desarrollo de la creatividad social y empoderamiento a través de narrativas artísticas contemporáneas: "relato" digital personal-performativo. Grado en Educación Primaria	429
	<i>Pilar Manuela Soto Solier</i>	
35.	Mejoras en el paisaje comunicativo del aula: el <i>Edublog</i> en el marco del aprendizaje compartido en la Educación Superior	447
	<i>Juana-Rosa Suárez Robaina</i>	

36. Gestión de la interculturalidad en la escuela catalana 461
Teresa Torres-Solé, Mercè Sala-Ríos y Mariona Farré-Perdiguer
37. ¿De qué referentes cinematográficos y audiovisuales parte
el alumnado de primero en los grados de Comunicación
de la UPV/EHU? 477
*Beatriz Zabalondo Loidi, Aintzane Pagadigorria Ruiz,
Ainhoa Fernandez de Arroyabe Olaortua y Estibaliz Alonso
Ruiz de Erenchun*

34. Desarrollo de la creatividad social y empoderamiento a través de narrativas artísticas contemporáneas: “relato” digital personal-performativo.

Grado en Educación Primaria

Pilar Manuela Soto Solier¹

El presente proyecto de innovación en Educación Artística, nace con el propósito de experimentar sobre cómo aproximar el arte contemporáneo a la docencia universitaria permitiéndonos afrontar el reto que plantea una sociedad que exige cada vez más personas creativas, innovadoras y flexibles, pero también críticas y con identidad propia que puedan dar respuesta a los problemas sociales. Situación a la que consideramos debería adaptarse el sistema educativo desde todos los ámbitos (formal y no formal) y en este caso, el universitario. En este contexto apostamos por la Educación Artística que ofrece a alumnado las herramientas para adquirir las habilidades que la sociedad le requiere, y recursos que le permiten expresarse y valorar el mundo que les rodea de una forma reflexiva, participativa y activa. Para ello, esta investigación propone una narrativa híbrida conformada por el relato digital o digital storytelling (DST) y la performance, recursos con los que el alumno/a debe cuestionar la realidad. En esta investigación se analizan las posibilidades pedagógicas de una narrativa artística híbrida pensada específicamente para esta propuesta y que integra dos lenguajes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, uno digital como es el digital storytelling, y otro corporal o experiencial como la performance art, narrativa que se utilizará como recurso mediador en el desarrollo integral del alumnado, fomentando su creatividad social y el empoderamiento personal.

La propuesta se lleva a cabo con el alumnado de primer curso en Educación Primaria, Facultad de Ciencias de la Educación de Granada. El desconocimiento generalizado sobre los cambios acontecidos durante los siglos XX y XXI en el arte, muestran la falta de interés del alumnado sobre el arte contemporáneo, y por consiguiente el desconocimiento de su potencial como mo-

1. Pilar Manuela Soto Solier, profesora en la Universidad de Granada. Especializada en Arte Contemporáneo y Educación: Proyectos Educativos Artísticos.

delo pedagógico de empoderamiento y de cambio social. Por ello como docente, considero necesario plantear proyectos artísticos educativos dentro de la vida cotidiana educativa, utilizando recursos y narrativas artísticas actuales como el digital storytelling (narrativa digital) y la performance art, que permiten al alumnado llegar a la interacción comunicativa como proceso activo de aprendizaje interpersonal e intrapersonal, y así, poder cambiar las relaciones habituales que se tienen en un contexto determinado, con el otro y consigo mismo.

Este proyecto artístico y pedagógico nos va a permitir comprobar los temas que realmente preocupan al alumnado, su actitud ante ellos y la forma de afrontarlos mediante los procesos de enseñanza y aprendizaje creativos. Dichos procesos estarán dirigidos a favorecer el desarrollo una creatividad más actitudinal y estratégica, nos referimos a la creatividad social que aporta soluciones diferentes a los problemas. Exploramos el carácter constructivo de la imaginación e innovación, pero sobre todo su vertiente social y ética. Para ello, se propone al alumnado trabajar habilidades para el desarrollo de la creatividad llamada paradójica, que nace de situaciones límite (De la Torre, 2003). Dicho proceso nos da la oportunidad de indagar en qué medida desarrolla el futuro docente la habilidad de empoderamiento personal, la sensibilización ciudadana, las habilidades sociales, intrapersonales e interpersonales de autocontrol, autoestima y empatía hacia los demás (Golemand, 1996). Así concretamos los tres ejes o componentes principales en los que se basa el trabajo, el cognitivo, creativo y el relacional desde una pedagogía activa y participativa. La complejidad de las situaciones que afrontan los futuros docentes requiere poner en juego conocimientos, procedimientos, actitudes y actuaciones estrechamente vinculadas a la inteligencia intrapersonal e interpersonal, las cuales configuran el concepto de inteligencia emocional de Goleman (1996) y Bisquerra (2007), cuyas investigaciones ponen de manifiesto la importancia de las emociones en los resultados de los procesos creativos y por tanto en las relaciones socio-educativas. En este sentido, el Informe de la Comisión Internacional para la Educación del Siglo XXI, de la UNESCO (2006), afirma que la educación relacional es un complemento indispensable en el desarrollo cognitivo y una herramienta fundamental de prevención, ya que muchos problemas tienen su origen en el ámbito emocional. Desde la psicología, el empoderamiento es un proceso a través del cual los individuos adquieren control sobre sus propias vidas (Rappaport, 1981, p. 15) y tiene nivel individual, organizacional y comunitario (Zimmerman, 2000). Numerosos autores (Aguirre, 2005; Eisner, 2004; Hernández, 2003; Rodrigo, 2007) demuestran en sus investigaciones los beneficios de las artes en la educación integral del individuo. Nos basamos en el arte contemporáneo y la concepción posmoderna de la Educación Artística, así como en la pedagogía crítica o pensamiento crítico (De Bono, 1986), es fundamental desarrollar en el alumnado la capacidad de pensar críticamente junto con la correspondiente habilidad de pensar creativa y constructivamente, fomentando así el pensamiento lateral o divergente.

1. Creatividad social y empoderamiento personal para la transformación socio-educativa

Es una realidad que la sociedad exige cada vez más personas creativas, innovadoras y flexibles, que desarrollen un trabajo autónomo en el que se utilicen recursos y metodologías basados en experiencias intelectuales renovadas para desafiar y transformar el mundo que le rodea, afrontar conflictos con cierta originalidad “subjetiva” nuevos modos de solucionar los problemas personales y sociales desde la dimensión social de la creatividad. De ahí su relevancia en la sociedad actual, creatividad entendida como un elemento que va unido a toda acción social y que establece relación directa con los procesos de cambio social enlazando creatividad y novedad, acontecimiento y sorpresa. Teniendo en cuenta que este proceso creativo transformador es relacional y conlleva acciones, pero, además, cognición, sentimientos y motivación. Investigaciones realizadas muestran la relación de las emociones con el proceso cognitivo (Goleman 2006), sostienen que la relación emoción-cognición permite transformar y mejorar el pensamiento del alumnado al dirigir su atención hacia contenidos relevantes y significativos, fomentando así la creatividad que es plasmada al ofrecer ideas y soluciones para afrontar problemas o retos de manera diferente e innovadora. Romero (2010) plantea el concepto de creatividad como la relación que se establece entre las personas, saberes, materiales o instrumentos de la cultura, interaccionando en procesos de colaboración. Por su parte, Lee, Yoon, & Kang, (2014) en sus investigaciones demuestran los beneficios del desarrollo de la creatividad en grupo, entendida como proceso de transformación de información para generar ideas o relaciones diferentes, en un estado de *flujo o flow* en el que el alumno/a se siente totalmente inmerso, implicado y motivado en el proceso de realización de la actividad (Csikszentmihaly, 1996; Torre, 2003). Estudian el desarrollo de la creatividad entendida como competencia cognitiva para la formación integral del alumnado a nivel cognitivo, afectivo y social con una función transformadora. Procesos en los que creatividad implica acción, o lo que es lo mismo, imaginación aplicada que se manifiesta a través de un *unso-todiálogo* cada vez más híbrido entre tecnología, acción del individuo corporizada, y la educación, y las habilidades que son fomentadas en el contexto socio-tecnológico actual (Loveless y Williamson, 2017). Generando nuevos espacios de diálogo para el empoderamiento del alumnado mediante un proceso de concienciación que despierta en este las capacidades para transformarse y transformar su contexto, proyectándose para «desafiar las estructuras opresoras y nutrir las relaciones que habiliten a la gente para fortalecer el control sobre sus vidas para beneficio de todos» (Torres 2009, p. 92).

Zimmerman, (2000) señala la importancia de estos procesos de fortalecimiento conformados por componentes cognitivos, afectivos y conductuales. También señala los resultados o las habilidades que el individuo desarrolla en los diferentes niveles: *individual, procesual y comunitario*, del proceso de potenciación. A nivel individual, es relevante que el alumno/a aprenda a to-

mar decisiones, manejar diferentes recursos y/o trabajar en equipo. El resultado práctico de trabajar en fomentar y potenciar el ámbito individual, puede ser el sentimiento de control, la consciencia crítica o la conducta participativa que analizamos en este proyecto. El análisis del nivel organizacional puede conllevar procesos potenciadores como son, los compromisos, responsabilidades y toma de decisiones compartidas, lo que conlleva también el liderazgo compartido teniendo como resultado la potenciación de la capacidad organizacional y el manejo de recursos inusuales. Y para finalizar, en el análisis del nivel comunitario, los métodos potenciadores se pueden dirigir a hacer viables los recursos que ya posee el grupo o la comunidad tanto de forma interna como abriendo conexiones con el exterior de esta. Son procesos de fortalecimiento que van unidos a la creatividad y empoderamiento, dos constructos intrínsecos de la Educación Artística y sus narrativas contemporáneas de carácter participativo y relacional. La producción artística, da al alumnado la oportunidad de conectar con diferentes esferas de la vida para poner la creatividad al servicio de lo que ocurre en esta, proceso creativo en el cual se libera imaginación, promueve la autoestima, empoderamiento, autoconocimiento y vínculos emocionales.

2. Recursos educativos-artísticos híbridos en la formación del profesorado: “relato” digital performativo

432

El digital storytelling o relato digital y la performance art son dos narrativas artísticas contemporáneas que permiten el desarrollo de las competencias y habilidades visuales y plásticas propuestas por la asignatura y también otras demandadas por la sociedad actual que son igualmente de significativas. La implementación de estos recursos en el contexto universitario ofrece al alumnado herramientas narrativas para poder comunicar los pensamientos e ideas que se producen en la vida cotidiana del alumno/a, según Bruner (1991): afrontar, procesar, explicar, construir, comprender lo que sucede a su alrededor e identificar los pensamientos y sentimientos que todo ello le produce. Las performances y los relatos digitales son acciones simbólicas a partir de interacciones con el entorno y la cultura, dan sentido a lo que nos rodea y a nosotros mismos. Son recursos que nos ofrecen nuevas formas interactuar y expresar las experiencias vividas, generando identidad personal y social.

Martín-Barbero (2003) indica que, la sensibilidad, la reflexividad y la creatividad, colocan en un lugar estratégico los modos de sentir y de pensar, así como la lógica entre la razón y la percepción... Si comunicar es compartir la significación, participar es compartir la acción. La educación sería el lugar de su encuentro. Para ello debería convertirse en el espacio de conversación de los saberes y las narrativas que configuran las oralidades, las literalidades y las visualidades. Pues desde los mestizajes que entre ellas se traman, es desde donde se vislumbra, expresa y toma forma el futuro (p 79).

El digital storytelling o relato digital es considerado una herramienta de mediación, con ella el alumnado puede dar forma a los significados de sus propias actividades, y ayudarle a comprender y representar su mundo (Loveless & Williamson, 2017). Villalustre y Del Moral (2014) consideran que estos ayudan a la resolución de problemas y desarrollan el pensamiento divergente y además favorecen la búsqueda y presentación de respuestas alternativas, originales y críticas, etc. Para Burgess (2006) el digital storytelling es un instrumento de la cultura actual que favorece la labor de construcción y transformación social de forma colaborativa, que genera nuevas formas de expresión. Gregori-Signes (2014) muestra el potencial del relato digital para la mutialfabetización y adquisición de competencias y habilidades digitales, comunicativas, etc. para promover el aprendizaje cooperativo y generar productos socio-educativos, que en esta investigación serán obras artísticas contemporáneas cuyo objetivo es la intervención y acción social. En esta línea encontramos proyectos educativos como: el Observatorio de Educación Digital storytelling (Rodríguez-Illera & Londoño, 2010) (http://oed.ub.edu/publicaciones/portal_relatos_digitales.html), en Barcelona o el proyecto Voice-Scappe: We All Belong Her (http://www.pbs.org/pov/voice_cape7) creado en estado Unidos para ofrecer al alumnado un recurso para crear relatos sobre sus preocupaciones o conflictos.

Tras estudiar los relatos digitales personales, evidenciamos que en ocasiones estos adquieren características narrativas, expresivas y relacionales particulares que se identifican con las características de la performance. Es precisamente su forma de presentar el mensaje lo que nos induce a fusionar ambas formas de expresar las experiencias personales y sociales, dando lugar a lo que llamamos en esta investigación, una narrativa artística híbrida el *“relato” digital personal-performativo*. Para poder implementar este recurso educativo en el aula, se han desarrollado y redefinido algunos aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales. El concepto de “relato”, en esta nueva propuesta amplía límites, deja de tener el carácter narrativo habitual, ahora el alumno/a-performer *presenta* (no representa) el suceso, el relato o la narrativa es eminentemente gestual, es una forma diferente de expresar el mensaje. Para llegar a la interacción comunicativa, se precisa de la expresión e interpretación de esta. Martín (2008) define la expresión como una acción, lo que implica un autor que expresa, la acción es una expresión significativa que tiene como finalidad manifestar lo que se piensa o se siente. Teniendo en cuenta que para su interpretación es necesario que esta expresión llegue a otro.

De ahí la idea de fomentar las sinergias que se generan entre relato digital la narrativa digital personal y la narrativa corporal o performance, configurando un recurso educativo para el alumno/a-performer que pasa a tener un papel activo. La performance al ser polisémica y paliforme, se convierte en un recurso pedagógico que estimula el pensamiento creativo, relacionando el alumno/a-performer con el público en el proceso de realización. Al igual que la performance el relato digital es una forma de narrativa polisémica que puede utilizar cualquier alumno/a con el deseo de compartir una experiencia

significativa de su vida, sus ideas o sentimientos lo hace a través de la producción de recursos analógicos o digitales buscando mostrar la capacidad expresiva natural del ser humano y a su vez registrar y compartir las experiencias de los individuos y las comunidades (Lamber, 2003). La performance amplía los límites de significación, crea espacios de indefinición, espacios relacionales en los cuales surgen las propias experiencias de vida, de ahí la relación arte=vida, la performance y la vida están vinculadas en la propia estructura que las define, cuerpo experiencial, espacio y tiempo. La ausencia de guion, la evidencia del gesto o acción y el efecto que produce en el público, es lo que aleja a la performance de la representación para ser presentación de una vivencia, experiencia, emoción, compromiso con la sociedad, etc. En la performance vemos como el cuerpo se convierte en un sistema de signos. El papel del alumno/performer 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, pero también debe atrapar empáticamente el sentido de unos acontecimientos y unos gestos específicos, y finalizar dando un paso atrás para situar esos significados en contextos más amplios y que así adquiera un sentido más profundo o general.

De ahí que consideremos el “relato” *digital performativo* como un recurso pedagógico que al igual que la performance necesita de la presencia y experiencia corporal para la construcción de significados. A través de estas prácticas el alumnado cuestiona la realidad, reflexión y crítica su contexto o entorno, para después poder de-construir y construir la realidad. *El relato digital performativo* se convierte en un lenguaje pedagógico y artístico que surge en la cotidianidad del individuo, en la experiencia del día a día, convirtiendo el conflicto en oportunidad para la transformación y redefinición personal y cultural (Vidiella, 2015). La pedagogía 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, se denomina *Pedagogía de contacto* (Vidiella, 2015): Las *Pedagogías 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. (p. 23)

Como herramienta pedagógica, la performance cruza la frontera que divide la interacción entre cuerpo-mente; pensamiento-acción; conocedor-conocido; profesor-alumno; individual-colectivo; teórico-práctico, etc. (Vidiella, 2015). 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. La pedagogía de la performance 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 perfor-

mance un componente reproductivo-normativo y a la vez un potencial reflexivo, para deconstruir las representaciones y prácticas hegemónicas (Vidie-lla, 2015). En este contexto surge el “*relato*” *digital personal-performativo* buscando nuevas vías de expresión que surjan de la interrelación de otras muchas, dando lugar a nuevos espacios de dialogo (Sánchez Arnas & Soto Solier, 2016) socio-educativo y artístico.

Este proyecto se plantea dos objetivos principales:

1. Indagar en qué medida el alumno/a es capaz de diseñar un proyecto educativo artístico basado en la pedagogía reflexiva y creativa mediante una narrativa artística híbrida como el “*relato*” *digital personal-performativo*.
2. Mostrar cómo la realización de “*relatos*” *digitales personales-performativos* (la narración digital performativa), favorece el desarrollo del empoderamiento y de la creatividad social del alumnado.

3. Metodología

Esta investigación plantea al futuro docente un proyecto que tiene por título: *EducArte: creatividad social y empoderamiento personal*. Es llevado a cabo en la asignatura de “Enseñanza y Aprendizaje de las Artes Visuales y Plásticas” Grado en Educación Primaria, 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, curso 2017/2018. Para el desarrollo de este proyecto, se utilizan diez sesiones teórico-prácticas de 90 minutos y veinte sesiones prácticas también de 90 minutos cada una. Participan en el proyecto 40 alumnos/as y 29 alumnas de 1º curso de edades comprendidas entre 20 y 40 años. Esta asignatura es obligatoria, tiene 90 horas de docencia (9 créditos), esta asignatura tiene la singularidad de que es cursada por todo el alumnado de la titulación. La investigación 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) destacando: a) Comprensión y aplicación de los lenguajes artísticos contemporáneos como recursos y manifestaciones particulares de conocimiento y expresión. c) Aplicación y experimentación de estos como recursos para la enseñanza, documentación, reflexión y construcción de narrativas que ayuden a entender la realidad. d) Emplear diversas expresiones visuales y plásticas y los diferentes procesos creativos-expresivos como medios de comunicación y re-presentación las diferentes expresiones visuales. Se aplica una metodología cualitativa basada en la investigación-acción, orientada hacia el cambio educativo, se caracteriza por ser un proceso práctico y colaborativo. El alumnado construye el conocimiento desde y para la práctica durante la realización de los “*relatos*” *digitales personales-performativos*, configura el proceso de creación a través de una espiral de planificación, acción, observación y reflexión, la investigación se

convierte en una búsqueda autorreflexiva en situaciones sociales con el objetivo de mejorar algo intentando que tenga una consecuencia real sobre una situación real.

3.1. Diseño del proyecto: “relato” digital performativo

El proyecto comporta la realización de un proceso que se divide en cuatro fases (proceso creativo de Csikszentmihai, 2000) que se completan entre sí teniendo como resultado final los “relatos” digitales personales-performativos. Es diseñado para poder ser implementado en otros espacios alternativos teniendo en cuenta las siguientes indicaciones. Como se ha expuesto anteriormente el “relato” digital personal-performativo es un recurso que se propone de forma singular para esta investigación, por lo que es también inusual para el alumnado. Tiene un nivel de dificultad añadido ya que la realización de este trabajo el alumnado debe unificar dos narrativas contemporáneas en una, la expresión digital (relato digital) y la expresión corporal y gestual (performance), dos lenguajes que se caracterizan por tener un gran potencial artístico y didáctico. Se les pide a los futuros docentes la realización de una narración digital, un proyecto contextualizado en *Arte y educación para la intervención-transformación social*. El alumnado debe crear un material didáctico artístico trabajando de forma colaborativa en grupos de 4-5 alumnos/as, configurándose un total de 13 grupos. Se estudian los cambios que se producen en estas expresiones o relatos digitales y como son interpretadas por los demás y se analiza cómo inciden estas narrativas en los alumnos/a que colaboran en dicho proceso creativo. También se comprueba si el “relato” digital personal-performativo logra ser una herramienta significativa para que los alumnos/as reflexionen y compartan sus ideas o sus experiencias reales, tanto en el contexto universitario como en Educación Primaria. Dicho material debe de tener un carácter didáctico y creativo, debe ofrecer al alumnado contenidos significativos (en forma de relatos digitales performativos) dirigidos a la prevención y detección de posibles situaciones conflictivas que en ocasiones son imprevisibles. Hablamos de situaciones conflictivas que suceden tanto en contextos reales, como en los virtuales, las redes.

436

En la primera sesión, el alumnado responde a un pre-test de autoconcepto, el test AF-5 (García y Musitu, 2014), ya que queremos comprobar si hay algún cambio en el diagnóstico tras realizar el proyecto que se propone. Seguidamente se procede a la conceptualización y experimentación de los contenidos y lenguajes que se van a poner en práctica, se visualizan y analizan relatos digitales personales y performance que serán sus referentes. Algunos de los trabajos de referencia son: Observatorio de Educación Digital storytelling, Voice-Scappe: We All Belong Her, entre otros y también artistas como Marina Abramovic, Pilar Albarracín, Yoko-Ono, Marta Minujín, Pipilotti Rist, Nam June Paik, Wolf Vostell, J. Beuys.

Las fases del proceso de realización de las obras artísticas, son las siguientes:

1. *Fase de identificación y definición del tema o historia que el alumno/a quiere compartir (reflexión, crítica, etc.).* Cada grupo realiza debates, asambleas en las cuales hacen una lista de los temas que más les preocupan a nivel social, cultural o personal. Definen e identificación del tema de su proyecto. Concretan los objetivos y metodología o proceso artístico-didáctico que van a desarrollar. Proceso en el cual trabajan herramientas digitales y analógicas: Movie Maker, Stop Motion y puntualmente otros medios con los que el alumno/a ya está familiarizado/a. Se identifican los participantes y expectativas de que lo que se va a realizar y su viabilidad.
2. *Fase de Investigación.* a) el alumno/a comienza la búsqueda y análisis de información sobre el tema de estudio y su posibilidad de realización, se investiga y documenta con imágenes, videos, artículos, noticias, audios, etc. la fotografía, el vídeo son herramientas de indagación. Se define y analiza el espacio-tiempo de intervención o transformación ya sea en el espacio real o público/privado, como las calles, plazas o espacio virtual público/privado, las redes. b) Se identifican las experiencias y se reflexiona a partir de las mismas y los referentes para la creación del “*relato*” *digital personal-performativo*, teniendo de referencia los elementos constitutivos de Porter (2006) o Lamber, (2012), proponen mostrar el mensaje, más que decir, se presenta, y no se representar la expresión. b) Identificación y definición de los principales ámbitos de intervención, cultural, individual, emocional, y características del público al cual va dirigida la obra o experiencia.
3. *Fase de formulación. Nivel de expresión creativa: constructiva-formal.*

Una vez desarrollado el trabajo anterior en esta fase se comienza a diseñar el “*relato*” *digital performativo*, para su realización hay que redefinir o ampliar los límites de la estructura del relato digital identificándolo con la expresión performativa. Para ello se utiliza la fotografía, vídeo, Movie Maker y Stop Motion. Para crear el mensaje se concretan las características de la performance (Ferrando, 2010), expresión que en este trabajo es entendida como “narrativa gestual” o experiencial que define un modelo de relato digital socio-educativo. En este tipo de relato el interés no se centra en sus directrices clásicas, sino en el proceso de producción, en el performer-alumno/a. Cuya expresión es la presencia de la idea, el intento de alejamiento del concepto de representación, el atrevimiento, el hecho comunicativo, la participación del otro y la consideración del contexto. 4. *Fase de experimentación-innovación.* el alumnado experimenta e innova en la creación del relato digital performativo, en nuevas formas de expresar la experiencia que se plantea, tanto en aspectos constructivos-formales como narrativos, expresivos y relacionales. Todo ello se debe de ver reflejado en el grado de interdisciplinaridad y de pluralidad sensorial de la obra. 5. *Fase de elaboración.* En esta fase se analiza la coherencia en la expresividad e interrelación de los elementos narrativos-discursivos digitales y analógicos, y también la interrelación y expresión cuerpo-espacio-tiempo que componen el “relato” gestual final.

3.2. Instrumentos de recogida de resultados

Esta investigación 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 el *“relato” digital personal-performativo*, son los siguientes: el principal instrumento de esta investigación es la obra que realiza el grupo de setenta alumnos que se subdivide en 13 subgrupos de cinco alumnos cada uno (exceptuando un grupo que está compuesto por 4 alumnos/as), realizan 13 *“relatos” digitales performativos*, en total. 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 de las obras complementado con el portafolio con información analógica y digital que documenta todas las fases del proceso de creación e investigación artística realizada. Para ello se aplican los indicadores de evaluación de las correspondientes capacidades y habilidades creativas desarrolladas por el alumnado en los tres niveles: procesual, personal y productivo creativo (Kaufman & Sternberg, 2010; Sampasual, 2007), recogidas en la tabla 1. (Primer objetivo de indagación)
- Por otra parte como instrumentos para visualizar y mostrar el *“relatos” digitales performativos* como una herramienta educativa que puede contribuir favorablemente al desarrollo del empoderamiento y de la creatividad social del alumnado, 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). Se trata de documentación analógica y digital, cuestionarios, anotaciones de cada sesión, fotografía, vídeo, etc. Para ello se aplican los indicadores de evaluación de las correspondientes capacidades y habilidades y sus resultados en el nivel de empoderamiento personal (Zimmerman, 2000). Y finalmente para realizar el diagnóstico de autoconcepto, ha sido el test AF-5 (García y Musitu, 2014) pre-test y pos-test que nos han aportado la información necesaria para poder realizar la valoración del cambio en el nivel de autoconcepto en el alumnado participante. (Segundo objetivo de indagación)

Proceso creativo social (Csikszentmihalyi, 1998)	
Dimensiones	Indicadores
Capacidad:	1. Percepción/preparación, identifica y define el problema
Constructiva-formal	2. Incubación: analiza y procesa la información
	3. Revelación/Iluminación/inspiración: surge la solución del problema
Narrativa-discursiva	4. Evaluación comprobación de la viabilidad del resultado en todos los niveles
	5. Elaboración de ideas viables.
Persona Creativa (Sampascual, 2007)	
Dimensiones	Indicadores
Capacidad resolutoria a nivel: cognitivo, emocional y relacional	1. Genera soluciones. Fluidez de ideas y flexibilidad de pensamientos
	2. Pensamiento no convencional. Asocia ideas de forma inusual
	3. Independencia y autonomía, alto grado de confianza en sí misma
	4. Autocontrol y perseverancia, responsabilidad
	5. Motivación.
	6. Tolera la ambigüedad, adaptabilidad a lo inusual o imprevisto
	7. Resuelve problemas complejos desde diferentes puntos de vista.
	8. Buena presuposición y empatía hacia situaciones inusuales
Producto creativo (Kaufman & Sternberg, 2010)	
Dimensiones	Indicadores
Nivel de originalidad	1. Novedoso y diferente a lo anterior existente
	2. Original, no convencional respecto a lo ya existente
Nivel de idoneidad	3. Adecuación estética en el contexto sociocultural, con un nivel estético.
	4. Adecuación práctica, útil, apropiado a su contexto social-cultural

Tabla 1. Indicadores de evaluación para valorar las capacidades y habilidades creativas desarrolladas por el alumnado en el proceso creativo, como persona creativa y el producto creativo realizado. Adaptación de los autores: Csikszentmihalyi, 2000; Sampascual, 2007 y Kaufman & Sternberg, 2010.

Fuente propia.

4. Resultados del análisis de la información recogida

A continuación, procedemos al análisis y valoración de las competencias y habilidades adquiridas en el proceso de realización de los proyectos realizados. Para dar respuesta a los objetivos planteados nos centramos en el análisis de información y datos siguientes:

Como punto de partida nos interesa averiguar los temas actuales que les preocupan al futuro docente, destacando los que están relacionados con los peligros que hay en las redes sociales, los medios de comunicación que

tergiversan los mensajes, la alfabetización nutricional, problemas psicológicos, violencia de género, bullying, desigualdad (pobreza), adicción al móvil y temas relacionados con el género, la diversidad, o los peligros de las redes sociales, entre otros. La realización de los “relatos” digitales personales-performativos nos ha dado la posibilidad de reunir los datos, la información y documentación necesaria para conseguir los objetivos planteados. Para realizar el análisis y valoración de los “relatos” digitales personales-performativos de forma grupal, se recurre a los siguientes indicadores de evaluación. Valoración que se realiza mediante porcentajes que se corresponden con una puntuación se identifica con el nivel de logro: bajo, medio, alto y muy alto.

Con respecto al primer objetivo, indagar en qué medida el alumno/a es capaz de diseñar un proyecto educativo utilizando una narrativa artística híbrida como el “relato” digital personal-performativo y una pedagogía reflexiva y creativa. El estudio de los datos obtenidos comienza realizando el análisis a nivel constructivo-formal y seguidamente el narrativo-discursivo de cada proyecto, los datos son cotejados para ser analizados en grupo y de esta forma poder hacer la valoración global. Se consigue una valoración precisa de las competencias y habilidades adquiridas a nivel grupal en cada una de las fases del proceso de desarrollo de los nueve proyectos educativos artísticos realizados. Para realizar el análisis constructivo —formal de las obras se hace una lectura general de los datos, en la que se puede observar que la valoración de las diferentes fases de desarrollo de los proyectos, muestra resultados bastante satisfactorios. El 45% de los “relatos” digitales personales-performativos alcanzan la máxima valoración en todas las fases del proceso creativo, muy alto. Algunos ejemplos de los proyectos son: 1. *De vuelta a casa queremos ser libres no valientes* (Figura 1.) y 2. *El juego virtual la ballena azul: ¡nunca juegues con desconocidos!* (Figura 2.)

440

Los datos muestran la alta capacidad del alumnado para identificar, definir y documentar el tema, también para analizar y procesar la información, el alumnado muestra un nivel elevado en su capacidad para trabajar con esta narrativa híbrida conjugando tecnología (fotografía, vídeo, movie maker y stop motion) y expresión corporal (performance). Por otra parte, su personalidad creativa también tiene una valoración de alto ya que han mostrado todas sus capacidades a nivel cognitivo, emocional y relacional para crear el relato. Valoraciones que se ven reflejadas finalmente en la del producto creativo, con un nivel de originalidad e idoneidad revelador al generar espacios de dialogo inusuales (virtuales-redes, las calles, basureros, etc.), y también narrativas que se distancian de la palabra para convertirse en objetos, acciones o gestos. Seguidamente podemos visualizar como se refleja en la documentación que el 35 % de los relatos digitales performativos también tiene una valoración de alto, el nivel de adquisición de las competencias y habilidades también ha sido satisfactorio a nivel procesual, personal y productivo. Por otra parte, encontramos que el 15% de los relatos digitales performativos se tienen una evaluación global de un nivel medio en la adquisición de habilidades y competencia, el análisis de los datos demuestra que han tenido ciertas dificultades en los aspectos narrati-



Figura 1. Frames “relato” digital personal-performativo. 1. Título: *De vuelta a casa queremos ser libres no valientes*. Basado en el artículo: *31 cosas que las mujeres hacemos, y los hombres no, par prevenir una posible violación*. Sinopsis: Material audiovisual didáctico para la prevención de la violencia de género en la calle. Grabación realizada en las calles de Granada. Material didáctico para reflexionar sobre los cambios que hacemos en nuestro comportamiento para evitar agresiones sexuales cuando salimos de casa. Facultad Ciencias de la Educación. 2017. Imágenes: Fuente propia.



Figura 2. Frames “relato” digital personal-performativo 2. Título: *El juego de la ballena azul, nunca juegues con desconocidos! Material didáctico artístico que muestra al alumnado de forma visual e interactiva los peligros que hay en las redes*. Sinopsis: “juego” que consiste en realizar 50 pruebas en 50 días, la última prueba consiste en quitarse la vida. “Juego” creado en Rusia. Facultad Ciencias de la Educación. 2017. Imágenes: Fuente propia.

vos-discursivos del mensaje ya el resultado final se ha acercado demasiado a la representación.

Respecto al segundo objetivo, mostrar cómo la realización de "*relatos digitales personales-performativos*" favorece el desarrollo del empoderamiento del alumnado, el análisis del nivel de las variables que nos permiten realizar la valoración de los resultados de potenciación del nivel de empoderamiento (Zimmerman, 2000) demuestra que el 65 % del alumnado adquiriese una valoración con un nivel elevado tras llevar a cabo la realización del relato digital performativo. Tanto a nivel individual, organizativo y comunicativo los datos demuestran que los alumnos/as han puesto en práctica todas sus habilidades para tomar decisiones arriesgadas que antes no se hubiesen atrevido a tomar (interactuar con las personas desconocidas de la calle, o en el autobús, transformar el espacio público, o convertir los basureros en personajes animados, etc.), gestionando recursos innovadores, asume responsabilidades trabajando en equipo y proyecta una actitud mediadora. La información recogida muestra que este grupo de alumnos posee un nivel elevado de control, pensamiento crítico, y actitud participativa. También es significativo en alto grado de participación, interrelación y fortalecimiento de relaciones que se ha producido entre el alumnado y el público. Por otra parte, un 25% del alumnado muestra una valoración con un nivel medio en los resultados obtenidos en el proceso de potenciación de empoderamiento. La valoración del 10% restante mostró un nivel bajo en los resultados del proceso de potenciación.

442

Par finalizar, puntualizamos brevemente en los resultados obtenidos en el diagnóstico de autoconcepto para el cual se ha utilizado como instrumento el Test AF-5 (García y Musitu, 2014), los 68 futuros docentes respondieron al Pre-Test y Post-Test, estos nos han aportado la información necesaria para poder realizar la valoración de las posibles diferencias en el nivel de autoconcepto en el alumnado participante, niveles de antes y después de realizar los proyectos. La valoración obtenida muestra niveles positivos en el desarrollo del auto concepto en el alumnado, estos niveles nos incitan a continuar investigando en esta línea y otras que se abren tras realizar este estudio.

5. Conclusión

En esta investigación, el alumnado ha desarrollado proyectos en base a temáticas reales actuales que les preocupan y motivan. Son proyectos arriesgados desde la perspectiva didáctica ya que tanto la metodología como los recursos son desconocidos para el futuro docente. Aun así, el alumnado ha asumido de forma positiva el rol de investigador activo, ha entendido y aplicado el relato digital y la performance como instrumentos de conocimiento que se complementan, como estrategias pedagógicas significativas para analizar, reflexionar e interferir en dinámicas sociales. El futuro docente ha reconocido el potencial del relato digital performativo entendiéndolo como una herramienta de investigación-acción, ha comprobado su viabilidad para ser

implementado en Educación primaria. Los “relatos” digitales performativos desarrollados han convertido al alumnado en autor y consumidor del arte que enseña experimentando y aprendiendo en contextos inusuales. El alumno/a productor y performer ha conseguido provocar las acciones de emoción, rechazo, intranquilidad, inseguridad, placer, asombro, reflexión, etc. han conseguido crear las condiciones idóneas para fomentar el aprendizaje significativo a través de la mediación educativa con el uso de la estrategia de exploración, conceptualización y aplicación. El alumnado ha mostrado su capacidad tanto constructiva-formal como narrativo-discursiva para crear obras didáctica-artística a través de este complejo recurso educativo híbrido (comunicación digital-comunicación corporal), esto lo justifican los datos recogidos en el análisis de los conceptos procedimientos y recursos relacionales de los lenguajes visuales y plásticos utilizados en la realización de las obras artísticas realizadas. Las memorias de los alumnos/as y los instrumentos de indagación utilizados nos han permitido visualizar los niveles elevados de las competencias y habilidades adquiridas de forma individual y grupal, tanto del nivel constructivo-formal como del narrativo-discursivo del alumnado. En el proyecto se han obtenido resultados cualitativos satisfactorios valorados tanto por el alumnado como por el docente que ponen de manifiesto el potencial de estos procesos de enseñanza aprendizaje artísticos-educativos (procesos creativos) participativos y colaborativos. Se han conseguido evidenciar resultados significativos tanto en la adquisición de competencias como habilidades creativas sociales y de empoderamiento basadas en una pedagogía crítico reflexiva y creativa (De Bono, 1986). Aun así, a día de hoy son procesos de enseñanza aprendizaje desconocidos para el alumnado lo que conlleva largas sesiones de reflexión, debate, conceptualización, etc. sesiones enriquecedoras que abren nuevas vías de indagación para lograr su implementación en educación, desarrollando así la capacidad del alumnado para abrirse e invadir el territorio de lo común, de lo cotidiano, uniendo Arte-Vida, generando espacios relacionales de reflexión-comunicación, uniendo educación artística y problemas cotidianos.

Bibliografía

- Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en Educación Artística*. Barcelona: Octaedro.
- Aznar, S. (2000): *El arte de acción, Arte hoy*. Madrid: Nerea.
- Bisquerra, R. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Burgess, J. E. (2006). Hearing ordinary voices; Cultural studies, vernacular creativity and digital storytelling. *Continuum: Journal of Media and Cultural Studies*, 20 (2), 201-214.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós

- De Bono, E. (1986). *Pensamiento lateral. Manual de creatividad*. Barcelona: Paidós.
- De la Torre, S (2003). *Dialogando con la creatividad*. Barcelona: Octaedro
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- García, J. F., & Musitu, G. (2014). *AF5: Autoconcepto Forma 5*. Madrid, España: TEA.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.
- Gregori-Signes, C. (2014). Digital Storytelling and Multimodal Literacy in Education. *Porta Linguarum*, 22, 237-250.
- Hernández, F. (2003). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro S.L.
- Kaufman, J. C., & Sternberg, R. J. (Eds.). (2010). *The Cambridge Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University.
- Lambert, J. (2003). *Digital Storytelling Cookbook and Travelling Companion* (version 4.0). Berkeley, California: Center for Digital Storytelling/Digital Diner Press.
- Lamber, J. (2012). *Digital Storytelling. Capturing, Lives, Creating, Community* (2ª. Ed.). New York: Routledge
- Lee, D., Yoon, J. & Kang, S.J. (2014). The Introduction of Design Thinking to Science Education. *Journal of The Korean Association For Science Education*. AIMC. 34 (2) 93-105. Madrid: AIMC.
- Loveless, A. & Williamson, B. (2017) *Nuevas identidades de aprendizaje en la era digital. Creatividad. Educación*. Madrid: Narcea.
- Martín-Barbero, J. (2003). *La educación desde la comunicación. Reconfiguraciones comunicativas del saber y el narrar*. Argentina: Ed. Norma
- Porter, B. (2005). *DigiTales, The Art of Telling Digital Stories*. Denver: BJP-Consulting.
- Rappaport, J. (1981). In priase of paradox: Asocial policy of empowertment overprevention. *American Journal of Comunity Psychology*, 9 (1), 1-25.
- Rodriguez Illera, J. L. & Londoño Monroy, G. (2009). Los relatos digitales y su interés educativo. *Educación Formación y Tecnologías*. 2, (1), 5-18.
- Rodrigo, J. (2007). Pedagogía crítica performativa como espacio de traducción entremedias. En J. R. (Ed.). *Prácticas dialógicas, intersecciones de la pedagogía crítica y la museología crítica* (pp. 148-157). Palma de Mallorca: Fundación Es Baluard.
- Sampascual, G. (2007). *Psicología de la educación*. Tomo 2. Madrid: UNED
- 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.
- Torres, A. (2009). La educación para el empoderamiento y sus desafíos. *Sapiens. Revista universitaria de investigación*, 10 (1).
- UNESCO (2006), *Road Map. Hoja de Ruta para la Educación Artística*. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI Lisboa, 6-9 de marzo de 2006.
- Vidiella, J. (2015). Performance y mediación: tensiones, fricciones y contactos entre prácticas performáticas y restricciones performativas. En Alba-

- rrán, J., Estella, I. (Ed.), *Llámalo performance: historia, disciplina y recepción* (pp. 95-139). Madrid: Brumaria.
- Villalustre, L. & Del Moral, M. E. (2014). Digital storytelling: una neva estrategia para narrar historias y adquirir competencias por parte de los futuros maestros. *Revista Complutense de Educación*, 25, (1), 115-132.
- Zimmerman, P. (2000). Empowerment Theory: Psychological, Organizational and Community Levels of Analysis. En J. Rappaport & Seidman, E. (Eds.), *Handbook of Community Psychology*, (pp. 43-64). Nueva York: Kluwer Academic Plenum.

Basilio Cantalapiedra Nieto, Pablo Aguilar
Conde y Paula Requeijo Rey (Coords.)

Fórmulas docentes de vanguardia



978-84-17690-10-6

ESP015

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. Pertener 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