

Elementos artísticos en talleres de inglés y memoria con personas adultas

Artistic elements in english and memory workshops with adults

Vicente Moleón

Universidad de Valencia (España)
vicente.moleon.94@gmail.com

Recibido 22/08/2020 Revisado 18/12/2020

Aceptado 18/12/2020 Publicado 30/12/2020

Resumen:

El arte es un medio que permite a la ciudadanía el (re)conocimiento del entorno en el que se ubica, también el (auto)descubrimiento personal y las potencialidades de este con respecto al contexto en el que cada persona se encuentra. Por ello, partiendo de los beneficios que este genera en el desarrollo integral de las personas, se selecciona como medio para el proceso de enseñanza-aprendizaje en unos talleres de inglés (básico y oral) y de memoria para personas adultas en la Asociación Vecinal y Cultural 3 Forques (València) gestionadas a través de la empresa de actividades extraescolares EP Servicios Educativos. Estas propuestas se efectúan en primera persona a lo largo de 3 cursos escolares (desde 2017 hasta la actualidad); comprobándose y concluyéndose que la utilización del arte como hilo conductor de sesiones en educación no formal y no reglada con personas adultas mejora su motivación y desarrollo personal/vital. De hecho, la presentación de dichas actividades desde una perspectiva artística y visual contribuye a que el aforo de las clases se amplíe.

Sugerencias para citar este artículo,

Moleón, Vicente (2020). Elementos artísticos en talleres de inglés y memoria con personas adultas. Afluir (Monográfico extraordinario II), págs. 181-201, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.37>

MOLEÓN, VICENTE (2020) Elementos artísticos en talleres de inglés y memoria con personas adultas. Afluir (Monográfico extraordinario II), diciembre 2020, pp. 181-201, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.37>

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.37>**Abstract:**

Art allows citizens to recognition/knowledge of environment where they are located, as well as personal (self)discovery and its potential due to the context where each one finds themselves. Therefore, based on the benefits that this generates in the integral development of people, it is selected as a mean for the teaching-learning process in some English (basic and oral) and memory workshops for adults in the Asociación Vecinal y Cultural 3 Forques (Valencia) managed through the extracurricular activities company EP Servicios Educativos. These proposals are developed from 2017 to the present; proving and concluding that the use of art as a common thread in non-formal and non-regulated education sessions with adults improves their motivation and personal / vital development. In fact, the presentation of these activities from an artistic and visual perspective increases the capacity of the classes.

Palabras Clave: Arte, taller, inglés, memoria, personas adultas

Key words: Art, workshop, english, memory, adults

Sugerencias para citar este artículo,

Moleón, Vicente (2020). Elementos artísticos en talleres de inglés y memoria con personas adultas. Afluir (Monográfico extraordinario II), págs. 181-201, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.37>

MOLEÓN, VICENTE (2020) Elementos artísticos en talleres de inglés y memoria con personas adultas. Afluir (Monográfico extraordinario II), diciembre 2020, pp. 181-201, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.37>

Las potencialidades del Arte para el desarrollo integral

Recomiendo a todo el mundo el disfrute de las artes, y desde luego que se deleite con la experiencia indescriptible que supone practicar cualquier dominio artístico. Más allá de la pericia o el control de una técnica o un instrumento, se trata de valorar los beneficios que siempre reporta el contacto con las artes. (Huerta, 2020)

Agirre (2005) señala que la Educación Artística continúa considerándose en España una asignatura banal en los sistemas de escolarización. Y las explicaciones que se encuentran hacia dicha repudia son: la creencia generalizada de que está basada en un don natural que solo es educable en aquellas personas que ya lo poseen y la concepción de que esta materia es tan solo un juego, justificada por la escasez de formación del profesorado. Eisner (2014) indica que “el espectro de la educación artística continúa cayendo en picado tanto en la educación primaria, como en secundaria y en la universidad” (p. 12). Se debe volver la mirada hacia otros contextos como el de Brasil, India o China, tomándolos como referencia en este ámbito, ya que conceden primacía a la Educación Artística como vía para fomentar el emprendimiento social (Eisner, 2014; Mesías e Iglesias, 2018; Escaño, Maeso, Villalba y Zoido, 2016).

Se constata la necesidad de enseñar, a quienes se encargan de la docencia, a utilizar el cine, la cultura visual y la imagen en su práctica docente. El problema radica – en la mayoría de los casos – en que este colectivo desarrolla un autoconcepto negativo en relación con la preparación y formación recibida en este ámbito (Huerta, 2011). Estas afirmaciones se respaldan con investigaciones (Hernández, 2000; Huerta, 2002, 2003, 2005, 2009 y 2011; Marcellán, 2009; Buckingham, 2000, 2003 y 2007; Fedorov, 2010; Alonso-Sanz, 2016; Rajadell, Violant, Oliver, Girona, de la Torre y Fernández, 2003) que manifiestan la importancia del cine en la formación integral de las personas, superando la concepción de este como fuente de entretenimiento. Algunos beneficios son: la inclusión emocional, la actividad sentimental de juicios, la madurez en el pensamiento sobre la imagen y las habilidades de análisis parcial del texto de los medios. Apostando por la defensa de la diversidad (Sancho-Álvarez, Jardón y Grau, 2013; Huerta, Alonso-Sanz y Ramon, 2019).

Paralelamente, se define el término currículo oculto. Este es el conjunto de saberes, prácticas y mensajes que se transmiten de una manera indirecta (Jackson, 1968; Torres, 2003). Tal y como señalan Acaso y Nuere (2005) “El currículum oculto se puede definir como el conjunto de contenidos que se transmiten de forma implícita en un contexto educativo” (p. 208). Por ello, se advierte la necesidad de utilizar la Educación Artística para cambiar este panorama (Alderoqui y Pedersoli, 2011; Augustowsky, 2012), promoviendo una formación más diversa y plural.

Partiendo de este marco teórico, surgen los siguientes interrogantes que sustentan la propuesta de actividades presentada. ¿Qué beneficios conlleva el arte en el desarrollo de actividades educativas no formales y no regladas con personas adultas?, ¿de qué manera se introduce para realizar una inmersión lingüística en inglés?, ¿qué dinámicas artísticas sirven para vehicular un taller de memoria con mujeres con principio de Alzheimer?

Contextualización de la propuesta

La Asociación Vecinal y Cultura 3F (ACICOM, 2020) es un espacio abierto a la ciudadanía del barrio de 3 Forques (Vara de Quart) y de la ciudad de València. Esta iniciativa surge con el objetivo de visibilizar dicha geo-localización urbana, así como también como un punto de encuentro entre personas. Por ello, a lo largo de los últimos años desarrolla proyectos sociales. Por ejemplo, Historias 3F, una propuesta que busca filmar experiencias de vida reales de personas pertenecientes al barrio en relación al pasado, presente y/o futuro del mismo.

Actualmente, se propone desarrollar el proyecto “Sostenibilidad 3F 2.0. Un tratamiento artístico para la problemática ambientalista”. Esta iniciativa queda aprobada, abalada y financiada por la convocatoria Emergents de la Universitat de València y l’Ajuntament de València. La propuesta desarrolla acciones artísticas medioambientales para participantes de diversas edades.



Figura 1. Elena Oliva (2020). Cartel del proyecto “Sostenibilidad 3F 2.0. Un tratamiento artístico para la problemática ambientalista”

Asimismo, en la asociación se desarrollan anualmente talleres de diversa índole (guitarra, informática, yoga, etc.) entre los que se incluyen los de inglés y memoria, abordados desde una perspectiva artística. Estas iniciativas de educación no formal y no regladas se organizan a través de la empresa de actividades extraescolares EP Servicios Educativos (EP Servicios Educativos, s.f.). Se plantean anualmente de octubre a junio, con un medio de 10-14 asistentes por grupo.

Grosso modo, el taller de inglés se inicia en el curso escolar 2014-2015 siendo un/a especialista quien lo imparte cada año. A mediados del curso 2017-2018 tras una baja del profesor titular, asume la responsabilidad un especialista en artes, quien lo introduce en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa. El éxito que supone dicha iniciativa conlleva a que en el siguiente curso, 2018-2019, se planteen dos niveles de inglés (básico y avanzado) – sustituyéndose por básico y oral en 2019-2020 – y un grupo de memoria – finalmente destinado para mujeres de edad avanzada y con principio de Alzheimer – para ser desarrollados por medio del arte.

Con todo, se cierra especificando los objetivos específicos que se persigue con cada uno de los talleres:

- Acercar a la ciudadanía a la lengua inglesa de manera visual en las clases de inglés básico por medio de actividades visuales y lúdicas.
- Favorecer la conversación en inglés de manera espontánea en el taller de inglés oral por medio de ejercicios de componente visual.
- Compartir vivencias y sentimientos, también dar cabida al afloramiento de emociones por medio del arte visual y plástico en las clases del taller de memoria para mujeres con principio de Alzheimer.

Taller de inglés básico

El taller de inglés básico se inicia en el curso 2018-2019 para ofrecer un aprendizaje de la lengua inglesa mucho más orientado a las necesidades y potencialidades de cada persona, de acuerdo con el nivel y bagaje cultural que ya posee. El grupo de inglés básico tiende a agrupar una cuantía de estudiantes menor, quienes en una mayoría no disponen de ningún contacto previo con dicha lengua.

Por ello, con este primer curso de iniciación se propone realizar una inmersión lingüística de calidad por medio de recursos artísticos que contribuyen al proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado (Huerta, 2020). Se recurre a un procedimiento similar al que acontece en Educación Infantil, es decir, facilitar una estimulación lingüística para que quienes asisten al aula desarrollen todo su potencial con la lengua inglesa (Andrés, 2019), de una manera dinámica y divertida, recurriendo a los beneficios del juego (Garfella, 1997) para generar unos aprendizajes significativos y duraderos (Díaz y Hernández, 2002).

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.37>

Bingos con imágenes

La adquisición de vocabulario es un aspecto relevante para el desarrollo de la oralidad en inglés (Sanhueza, Ferreira y Sáez, 2018). De hecho, este ofrece seguridad para el transcurso de la conversación entre personas. Por un lado, quienes componen la clase transmiten al docente aquel contenido que les suscita interés para aprender y el maestro lo facilita a través de diversas dinámicas a lo largo de todo el curso. Por otro lado, la persona que enseña prepara actividades clave para simular contextos ingleses en los que se precisa vocabulario. Por ejemplo, este curso 2019-2020 se desarrolla una actividad de *rol-playing* en la que por grupos de trabajo deben elaborar diálogos sobre el desarrollo de una conversación en un restaurante. Para ello, previamente se trabaja el vocabulario de la alimentación a través de dictados, el juego del ahorcado y de bingos con imágenes. Esta es una manera de asimilar vocabulario de manera visual-auditiva, ejercitar la escucha en inglés y aprender por medio de la actividad lúdica.



Figura 2. Vicente Monleón (2020).
Bingo numérico como actividad lúdica para el aprendizaje de los números en inglés en el nivel básico

Visionado de vídeos cortos a través del grupo de *Whatsapp*

La iniciativa del grupo de *Whatsapp* surge por el alumnado del curso 2018-2019 quienes proponen la creación de un espacio online en el que de manera diaria sea posible practicar la comunicación en inglés. De hecho, este espacio virtual, considerado como una de las dimensiones del arte (Huerta, 2020), sirve para practicar las rutinas básicas en inglés, repasar las formas de cortesía, conversar sobre la meteorología, etc.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.37>

Figura 3. Vicente Monleón (2020).

Utilización del grupo de *Whatsapp* como recurso online para el tratamiento de la lengua inglesa en el nivel básico

Esta tendencia se mantiene para el curso 2019-2020 – a pesar de que el alumnado varía, siendo dos quienes repiten actividad y 5 restantes nuevas matriculas – y se le añade la utilización de vídeos como recurso artístico para el aprendizaje de la lengua inglesa. Cada participante tiene libertad de buscar audiovisuales que sirvan para trabajar algún elemento de la programación anual (canción, película, corto, etc.). Asimismo, el maestro comparte vídeos de *YouTube* del canal “Amigos Ingleses”. Estos sirven para reforzar y/o ampliar contenidos ingleses (los acentos de Reino Unido, verbos compuestos, preposiciones, etc.) a través de cortos cómicos.

Asimismo, aprovechando la situación de COVID-19 y de confinamiento, las cuales imposibilitan el transcurso de las clases de manera presencial, motiva al profesor a grabar pequeños vídeos en los que comparte en primera persona historias, narraciones, aspectos teóricos, propuestas didácticas, etc., que desarrollar de manera online. De hecho, este contexto histórico actual motivado por la pandemia mundial conlleva a que las plantillas docentes repiensen la docencia y redescubran las potencialidades de los medios y la tecnología con respecto a los aprendizajes y al desarrollo de las artes (Saura, 2013).

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.37>

Celebración de fiestas temáticas

De acuerdo con la legislación educativa vigente (MECD, 2006a, 2006b y 2013) la Educación Infantil se considera un periodo en el que se debe aproximar al alumnado a la realidad en la que se encuentra y para ello un medio significativo consiste en la celebración de festividades y tradiciones. Por ello, aprovechando con que quienes asisten a este grupo de inglés básico experimentan el primer contacto con la lengua inglesa se centra la atención en la celebración de fiestas temáticas siguiendo las costumbres de los territorios ingleses y norteamericanos. Para ello, se ambienta el aula, se cocinan platos típicos y todo el grupo de asistentes se viste con atuendos apropiados. De esta manera, recurriendo a las potencialidades de la ambientación como elemento de la Educación Artística (Paz, Ezquieta y Varela, 2017) se facilita un tiempo y un espacio idóneo para que se adquiriera vocabulario (Navidad, Pascua, etc.), se desarrollen destrezas lingüísticas, etc.



Figura 4. Vicente Monleón (2018).
Celebración de la fiesta de *Halloween* con el grupo de inglés básico



Figura 5. Vicente Monleón (2018).
Celebración de la fiesta de Navidad con el grupo de inglés básico

Taller de inglés oral

El taller de inglés oral surge en el curso 2019-2020 como una iniciativa para todo el alumnado de las clases en lengua inglesa de la asociación con una trayectoria destacada en los últimos años, quienes sienten una motivación intrínseca de trabajar la oralidad de dicho idioma en un grupo homogéneo en nivel y destrezas.

El curso se divide en tres bloques temáticos y gramaticales distribuidos por trimestres (presente, pasado y futuro para cada uno respectivamente) en los que los contenidos previstos en la programación anual se abordan de una manera lúdica, defendiendo los posicionamientos teóricos de Fröbel con respecto al juego como eje conductor del proceso de enseñanza aprendizaje (Garfella, 1997). A continuación, se comparten aquellos que tienen un relación directa con la educación artística, debido al componente visual que presentan y que se relacionan con dicha cultura de la imagen (Alonso-Sanz, 2014; Huerta y Monleón, 2020).

Mapas mentales con ideas de grupo

Al inicio de cada bloque de contenidos se procede a una lluvia de ideas y a la elaboración de mapas mentales y visuales (Macaya-Ruiz, 2017) de ideas a partir de las aportaciones del propio grupo-clase. De hecho, el maestro adopta el rol de mediador del discurso en el caso de posibles sesgos en la información y el alumnado es quien comparte la información teórica necesaria para el desarrollo de las sesiones. Por tanto, se recurre a un posicionamiento metodológico y didáctico de la clase invertida (Aguilera-Ruiz, Manzano-León, Martínez-Moreno, del Carmen Lozano-Segura y Yanicelli, 2017).

Narración visual de historias

La cultura visual (Alonso-Sanz, 2014 y 2016) del cine presenta y representa un discurso en el plano de la ficción. No obstante, estos mensajes tienden a ser asimilados por quienes consumen dichos productos y utilizados en la realidad. De ello, toma conocimiento Monleón (2020a) en su trabajo de Tesis Doctoral en el que analiza críticamente las películas Disney desde un posicionamiento feminista (Carneiro, 2005) y *queer* (Epps, 2008). Siendo consciente de dicha problemática respecto a la cultura visual, en este taller oral de inglés se presenta la actividad de narración visual de historias para que paralelamente al tratamiento y desarrollo de la oralidad en la lengua inglesa, se potencie también una crítica a los productos culturales que tienen a asimilarse sin reflexión ni crítica previa.

Una de las dinámicas concretas desarrolladas en el aula parte del filme *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937). El maestro reparte a cada discente un fotograma de la película. Cada participante debe describir la imagen en inglés y a partir del discurso oral y grupal secuenciar la trama. Tras dicho ejercicio se procede a una crítica por medio del inglés respecto a cuestiones de género (Monleón, 2020b), religiosas (Monleón, 2020c), clasistas (Monleón, 2020d), etc., que guarda el filme. Para cerrar la dinámica se rediseña la trama para convertirla en un audiovisual que asegure los derechos universales de la ciudadanía, respetando cualquier tipo de diversidad con respecto a la normatividad construida socio-históricamente por el territorio occidental.

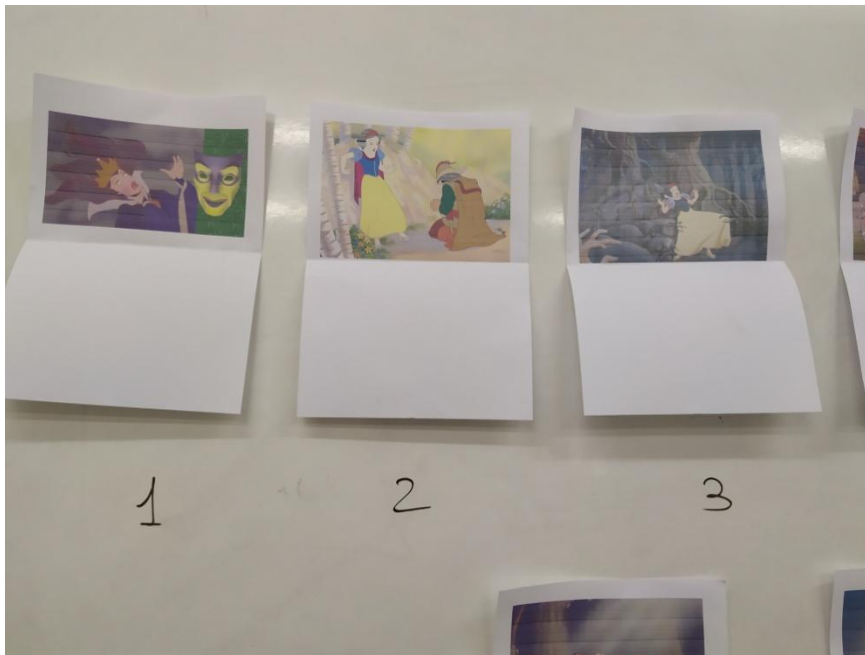


Figura 6. Vicente Monleón (2020). Deconstrucción visual de la película *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937)

Juegos orales: ¿qué tengo en el coco? / ¿quién es quién?

Retomando la idea de importancia del juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Garfella, 1997) se recurre a dos dinámicas lúdicas que potencian el desarrollo oral de la lengua inglesa partiendo de soportes visuales.

Por un lado, en el aula se juega a “¿qué tengo en el coco?”. Aleatoriamente el maestro selecciona una tarjeta con una imagen sobre el bloque temático que se esté trabajando y se la coloca con una cinta sobre la frente. El alumnado debe describirla atendiendo al componente visual de la misma. En cada ronda hay un/a participante que debe adivinar la palabra de la que se trata.

Por otro lado, se recurre a “¿quién es quién?” como dinámica grupal. Se colocan en la pizarra fotografías de personas famosas, personajes de dibujos animados, especialistas en alguna área, etc. Un/a asistente debe seleccionar una de estas y el resto debe tratar de adivinarla por medio de preguntas y descripciones. No obstante, en este caso se atiende a la descripción subjetiva de las figuras, ya que se tiene en cuenta el componente emocional que cada persona desarrolla con respecto a la persona/figura a la que la fotografía atiende. De hecho, con este ejercicio se potencia la interpretación, reflexión y crítica de representaciones de la cultura visual (Monleón, 2020a).

Taller de memoria

De acuerdo con Ballesteros (1999) “la memoria es un proceso psicológico que sirve para almacenar información codificada. Dicha información puede ser recuperada, unas veces de forma voluntaria y consciente y otras de manera involuntaria” (p. 705). Consecuentemente, la enfermedad del Alzheimer dificulta dicha recuperación y contribuye a la pérdida de recuerdos y de autonomía, mayoritariamente en mujeres de edad avanzada. Para contrarrestar dicha realidad, en el curso 2018-2019, la Asociación Vecinal y Cultural 3F oferta un taller de memoria por medio de EP Servicios Educativos.

Esta iniciativa comienza con un total de 3 participantes, llegando a ser 14 – aforo máximo para el taller – en marzo de 2020, fecha coincidente con el cierre de la actividad debido a la situación de COVID-19. La propuesta tiene una duración de 1 hora semanal. Precisamente, uno de los motivos por los que la dinámica se convierte en atractiva para la ciudadanía del barrio se debe a la utilización del arte como medio para acceder a la memoria a corto y largo plazo. “La educación en las artes se escribe y se comparte mediante un modelo de discurso mucho más poético, utilizando engranajes que admiten las imágenes, los cuerpos, las dudas y los silencios” (Huerta, 2019, p. 23).

¿Qué tipos de memoria se trabajan en dicho taller? Por un lado, la memoria a largo plazo y el recuerdo relacionado con el componente emocional. Por otro lado, la memoria de trabajo y/o a corto plazo a partir de las rutinas y líneas del tiempo. Asimismo, se centra la atención en la memoria visual que queda relacionada con la inteligencia visual-espacial de Howard Gardner (Gardner, 1993, 1995, 1998, 1999 y 2000). Finalmente, la memoria musical, es decir, recurrir al arte de la música como un medio para decodificar la información almacenada.

¿De qué marea se estructura temporalmente el taller? Todas las sesiones quedan divididas en 3 momentos. En primer lugar, se desarrolla un ejercicio (5-10 min.) centrado en la activación cognitiva. Hay una tendencia a recurrir a adivinanzas, acertijos y enigmas (primer, segundo y tercer trimestres respectivamente) ya que son dinámicas que contribuyen a que paulatinamente se ejercite el cerebro. En aquellas sesiones relacionadas con momentos clave a lo largo del año como festividades, estaciones, etc., se recurre a juegos (sopas de letras, crucigramas, búsqueda de diferencias entre imágenes, etc.). Asimismo, se procede a trabajar rutinas básicas como la fecha y la secuenciación de las dinámicas de la clase. Para ello, se recurre al manual de Ansón, Bayés, Gavara, Giné, Nuez y Torrea (2015). Esto ayuda a la clase a estructurarse, al igual que ocurre con las rutinas de la asamblea y el alumnado de Educación Infantil (Cabría, 2012). En segundo lugar, se procede a una dinámica

centrada en una de las cuatro memorias ya descritas (45-50 min.). Finalmente, como cierre de la sesión se procede a un juego visual en el que a partir de imágenes dibujadas en la pizarra, las alumnas deben adivinar qué obra literaria o película es. Tal y como se indica en el aula, este ejercicio nos ayuda a despedirnos de un modo alegre y divertido, al tiempo que nos permite recordar productos artísticos de un modo visual. En ocasiones también se anticipa algún aspecto de la siguiente sesión, para motivar a la clase y comprobar en qué medida es capaz de recordar la información presentada de una a otra semana. Y, ¿cuáles son las actividades desarrolladas durante las sesiones que parten de un posicionamiento de corte artístico?

Memorama

Una manera de trabajar la memoria a corto plazo de una forma visual es a través del juego del memorama. Previamente, se centra la atención en dinámicas para recordar vocabulario a través de las que cada participante confecciona una lista de acuerdo a un tema propuesto (muebles, animales, emociones, etc.). Los listados se comparten con el resto de la clase y se crea uno global. A partir de las respuestas de la clase, se preparan imágenes duplicadas de los elementos de la lista. Con estos se desarrolla el juego del memorama. Las tarjetas se colocan boca abajo, cada participante debe levantar dos de estas tratando de formar una pareja y recordando los movimientos del resto de la clase. Asimismo, a partir de dicha dinámica se procede a una de memoria a largo plazo. Cada miembro de la clase comparte oralmente un recuerdo relacionado con las imágenes que tiene y trata de describirlo con la mayor precisión posible.

Conversaciones con acuarelas

Con esta actividad se trabaja la memoria a largo plazo y visual. Para ello, se utiliza un método artístico y se recurre a la arteterapia. Concretamente se toma como referencia los trabajos de Bassols (2006), Miller (1999) y Oaklander (2007).

El Arteterapia es una vía de trabajo específica que utiliza el proceso de creación a través del lenguaje artístico para acompañar y facilitar procesos psicoterapéuticos y promover el bienestar bio-psico-social, dentro de una relación terapéutica informada y asentada a aquellas personas y/o grupo de personas que así lo requieran. Se fundamenta en el potencial terapéutico de la creación artística dentro de un encuadre adecuado, con el objetivo de promover dinámicas de transformación sobre: la capacitación personal y social, el desarrollo expresivo y creativo, el cambio de posición subjetiva y en su caso, la elaboración sintomática. (FEAPA, s.f., s.p.)

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.37>

La clase se divide en parejas, colocándose un miembro frente a otro. A cada participante se le facilita un color con el que en primer lugar deben dibujar una imagen que aluda al recuerdo que quieren comunicar visualmente. Tras ello, se inicia una conversación por medio de la pintura con acuarelas. Tienen posibilidad de expresarse de manera plástica por todo el espacio a excepción del lugar en el que se deposita el recuerdo de su igual. Tras ello, se comparte con el resto de la clase los resultados y el desarrollo del proceso –quienes lo consideran también verbalizan sus historias de vida pasada – apreciándose una mejora de las relaciones interpersonales de la clase. Para cerrar, se procede a una exposición de las obras en el aula para ser visitada por las familias.



Figura 7. Vicente Monleón (2020).

Elaboración de las conversaciones con acuarela en el taller de memoria



Figura 8. Vicente Monleón (2020).

Exposición de los recuerdos visuales en el taller de memoria

Comentario de obras de arte

Para potenciar el desarrollo de la memoria de trabajo se recurre a esta actividad visual. La gran mayoría de quienes asisten al taller a lo largo de los dos cursos escolares en los que se desarrolla son mujeres con un bagaje cultural escaso, por ello, presentan una predisposición hacia aquellas dinámicas que contribuyen a la adquisición de conocimientos y aproximación al mundo.

La propuesta se centra en presentar láminas con diferentes obras de arte: mundo antiguo, Edad Media, y moderna y arte contemporáneo (respectivamente cada momento histórico al primer, segundo y tercer trimestre). Cada participante destaca un elemento de la composición, este se comenta y analiza críticamente con un posicionamiento de la pedagogía crítica (Esaño, 2010 y 2013) y del oprimido (Freire, 1968). Hay una tendencia a recurrir a un discurso feminista posmoderno (Chamberlain, 2017) y de ruptura de la estructura social de clases (Monleón, 2020d). Tras ello, la imagen se oculta y se plantean una serie de cuestiones respecto a aquellos elementos que aparecen en la imagen.

Recuerdos a partir de fotografías

Otra propuesta para el trabajo de la memoria a largo plazo consiste en los recuerdos a partir de fotografías. Se parte del recurso artístico de la foto para rememorar hechos pasados relacionados con temáticas diferentes (una boda, un hecho traumático, la familia, la Navidad, etc.). El soporte se mantiene pero varía en tema y complejidad a medida que el curso avanza. En el primer trimestre se centra la atención en recordar aspectos generales relacionados con la información visual que se facilita en la fotografía. En el segundo trimestre se añade un ejercicio para rememorar las emociones afloradas en el momento de toma de la foto. Finalmente, en el tercer trimestre se focaliza en detalles concretos (fechas, número de personas, lugares, tiempos, etc.).

¡Música, maestro!

Con todo, para el trabajo de la memoria musical se procede a un ejercicio de fichas. Esta se relaciona con la predisposición de algunas personas con respecto a los aprendizajes musicales de acuerdo con Howard Gardner (Gardner, 1993, 1995, 1998, 1999 y 2000). Se seleccionan canciones conocidas por el grupo de participantes y se le proporciona a cada miembro una ficha con huecos que debe completar. Tras un tiempo de reflexión individual se procede a una puesta en común para corregir el ejercicio. Para cerrar, se procede a un canto en conjunto de la melodía y en ocasiones se invita a participar a otras personas que se encuentran en la asociación para potenciar la relación entre quienes componen la Asociación Vecinal y Cultural 3F. Otra dinámica musical consiste en utilizar la música (ritmo) para recordar listados de palabras, rutinas, etc., o también aprendizajes de poemas, poesías y melodías relacionadas con festividades y periodos estacionales.

Conclusiones

Concluyendo, la Asociación Vecinal y Cultural 3F se entiende como un espacio que da cabida a la diversidad de la ciudadanía del barrio de 3 Forques (València) y de todo el conjunto poblacional de la ciudad de Valencia. De hecho, los talleres que plantea con carácter anual parten de un posicionamiento integrador que convierte la asociación en un lugar de encuentro, de diálogo, respeto, debate, etc., que contribuye al progreso social. A continuación, centrando la atención en los talleres de inglés y memoria – partiendo del componente artístico y visual que los caracteriza – se extraen las siguientes conclusiones.

- Por un lado, los talleres de inglés básico contribuyen a introducir a personas de valencia que desconocen la lengua inglesa en dicho idioma de una manera divertida y placentera. Por ello, la mayoría de alumnado muestra un interés de continuar en el taller en cursos posteriores bajo la tutela de su profesor actual. De esta manera, se contribuye a afirmar la importancia de abordar las lecciones de una manera lúdica, sobre todo cuando se establece un primer contacto con estas, ya que contribuye a que se despierte una preferencia hacia dichos aprendizajes. Asimismo, el componente visual y artístico que caracteriza las sesiones genera una preferencia por quienes disponen de una inteligencia visual-espacial mayor.

- Por otro lado, los talleres de inglés oral favorecen la conversación en lengua inglesa de manera espontánea, ya que el propio alumnado es el protagonista en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, convirtiéndose el docente en una guía. Con esta iniciativa social se manifiesta la importancia de descentralizar los aprendizajes y posicionarlos sobre las personas que buscan aprender. También de creer en sus potencialidades como estudiantado y de motivarles a progresar exaltando sus logros. De hecho, todas estas iniciativas adoptadas a lo largo de las sesiones conllevan a que la participación aumente y, consecuentemente, a que la mejora en las destrezas orales se materialice.

- Asimismo, con los talleres se memoria se comparten vivencias y sentimientos a través de actividades que generan emociones sobre recuerdos pasados. Esta actividad contribuye al proceso de socialización de mujeres de edad avanzada y con tendencia y riesgo de exclusión social debido a su diversidad mental. Además, con esta iniciativa se mejoran las relaciones sociales de quienes participan, ampliándose su bagaje cultural y capacidades relacionadas con la memoria. Su calidad de vida mejora gracias al tratamiento artístico de las sesiones, ya que este les ayuda a expresarse, a ser escuchadas, a compartir, a reflexionar, etc.

Con todo, tras concluir los beneficios que comporta el arte tras ser utilizado interdisciplinariamente en talleres de inglés y memoria con personas adultas, se anima a que sea incluido en las programaciones de aula – de materias distantes a la plástica y música – de la educación formal y reglada para así acercar al alumnado a contenidos académicos desde un posicionamiento alternativo.

Referencias

- Acaso, M. y Nuere, S. (2005). El currículum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen. *Arte, Individuo y Sociedad*, 17, 207-220.
- ACICOM (2020). 3F Asociación Vecinal y Cultural 3 Forques. ACICOM: Associació, ciutadania i comunicació. Recuperado de: <https://www.acicom.org/3f-associacio-veinal-i-cultural-tres-forques-sessio-sobre-histories-3f-col%C2%B7loqui-al-barri-dimecres-131119-a-les-19h-histories-3f-col%C2%B7loqui-al-barri/?lang=es>
- Agirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en Educación Artística*. Pamplona: Octaedro – EUB. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v4.1055>
- Aguilera-Ruiz, C. Manzano-León, A., Martínez-Moreno, I., del Carmen Lozano-Segura, M. y Yanicelli, C. C. (2017). El modelo flipped classroom. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 4(1), 261-266.
- Alderoqui, S. y Pedersoli, C. (2011). *La educación de los museos. De los objetos a los visitantes*. Buenos Aires: Paidós.
- Alonso-Sanz, A. (2014). La cultura visual televisiva y las representaciones infantiles: Fotoensayos de un estudio de caso sobre el dibujo en la escuela. *Revista Sonda: Investigación y Docencia en Artes y Letras*, 3, 37-53.
- Alonso-Sanz, A. (2016). El cine infantil como herramienta de cambio en la educación. En V. Pardo-Iranzo (Coord.). *Aportacions entorn del desenvolupament territorial i social valencià. Conferències 2014 i 2015. Col·lecció Universitat i Territori* (pp. 153-163). Valencia: Vicerectorat de Participació i Projectió Territorial. Universitat de València.
- Andrés, C. (2019). Estimulación temprana con canciones infantiles para centros educativos. *UNED Research Journal*, 11(2), 38-47. <https://doi.org/10.22458/urj.v11i2.2194>
- Ansón, L., Bayés, I., Gavara, F., Giné, A., Nuez, C. y Torrea, I. (2015). *Cuaderno de ejercicios de estimulación cognitiva para reforzar la memoria*. Barcelona: Consorci Sanitari Integral.
- Augustowsky, G. (2012). *El arte en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Ballesteros, S. (1999). Memoria humana: investigación y cultura. *Psicothema*, 11(4), 705-723.
- Bassols, M. (2006). El arteterapia, un acompañamiento en la creación y la transformación. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 1, 19-25.
- Buckingham, D. (2000). *After the Death of Childhood: Growing Up in the Age of Electronic Media*. Cambridge: Polity Press.
- Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Buckingham, D. (2007). *Beyond Technology: Children's Learning in the Age of Digital Media*. Cambridge: Polity Press.
- Cabría, E. (2012). *La importancia de la transmisión de hábitos y rutinas en educación infantil*. Palencia: Universidad de Palencia.
- Carneiro, S. (2005). Ennegrecer al feminismo. *Nouvelles Questions Feministas. Feminismos Disidentes en América Latina y El Caribe*, 24(7), 21-22.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.37>

- Chamberlain, P. (2017). Affective Temporalities. En P. Chamberlain (Ed.). *The Feminism Fourth Wave* (pp. 73-106). Londres: Palgrave mcmillan.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Disney, W. (productor) y Cottrell, W., Hand, D., Morey, L., Pearce, P. y Sharpsteen, B. (directores). (1937). *Blancanieves y los siete enanitos* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Eisner, E. W. (2014). Investigar en educación artística: nuevos entornos y retos pendientes. *EARI- Educación Artística Revista de Investigación*, 5, 11-22.
- EP Servicios Educativos (s.f.). EP Servicios Educativos: EP Servicios Educativos. Recuperado de: <https://www.ep-servicios-educativos.es/>
- Epps, B. (2008). Retos, riesgos, pautas y promesas de la teoría *queer*. *Revista Iberoamericana*, 74(225), 897-920. <https://doi.org/10.5195/REVIBEROAMER.2008.5216>
- Escaño, C. (2010). Hacia una educación artística 4.0. *Arte, Individuo y Sociedad*, 22(1), 135-144.
- Escaño, C. (2013). Educación Move Commons. Procomún, Cultura Libre y acción colaborativa desde una pedagogía crítica, mediática y e-visual. *Arte Individuo y Sociedad*, 25(2), 319-336. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2013.v25.n2.39078
- Escaño, C., Maeso, A., Villalba, S. y Zoido, M. (2016). Educación Artística y Desarrollo Humano: un proyecto de cooperación al desarrollo en India. *ASRI*, 10, 1-16.
- FEAPA (s.f.). ¿Qué entendemos por arteterapia? FEAPA: Federación Española de Asociaciones Profesionales de Arteterapia. Recuperado de: <http://feapa.es/feapa/>.
- Fedorov, A. (2010). Media Education Practices in Teacher Training. *Acta Didáctica Napocensia*, 3(3), 57-70.
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind. The theory of multiples intelligencies*. Nueva York: Editorial Basis Book.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples. La Teoría en la Práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1998). *Are there additional intelligences?* En J. Kane (Ed.). *Education, information and transformation* (pp. 96-102). Prentice Hall: Englewood Cliffs.
- Gardner, H. (1999). Aproximaciones Múltiples a la Comprensión. En C. Reigeluth (Ed.). *Diseño de la Instrucción. Teorías y modelos Santillana* (pp. 77-98). España: Aula XXI.
- Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas: Lo que todo estudiante debería aprender*. Barcelona: Paidós.
- Garfella, P. R. (1997). El devenir histórico del juego como procedimiento educativo: el ideal y la realidad. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 16, 133-154.
- Hernández, F. (2000). Per a sortir de la “calma blanca” a l'escola primària. *Temps d'Educació*, 23, 185-197.
- Huerta, R. (2002). Euromedia Project: enseñando los media en secundaria. *Comunicar*, 18, 157-161.
- Huerta, R. (2003). Almas gemelas: artes y medios. *EARI – Educación Artística Revista de Investigación*, 1, 233-246.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.37>

- Huerta, R. (2005). Lindes creativos en educación artística y medios de comunicación. En R. Marín (Ed.). *Investigación en educación artística* (pp.421-448). Granada: Universidad de Granada.
- Huerta, R. (2009). Mirarse como maestras: sistemas identitarios. La formación de docentes en educación artística a través del vídeo. En J. Beltrán (Coord.). *Escenarios de Innovación* (pp. 139-154). Alzira: Germanía.
- Huerta, R. (2011). Hybridization Between Media Education And Visual Arts Education. Miyazaki's Cinema As A Revulsive. *Acta, Didáctica Napocensia*, 4, 55-66.
- Huerta, R. (2019). *Arte para primaria*. Valencia: Editorial UOC.
- Huerta, R. (2020). *Arte, género y diseño en educación digital*. València: Tirant Humanidades.
- Huerta, R., Alonso-Sanz, A. y Ramon, R. (2019). *De película. Cine para educar en diversidad*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Huerta, R. y Monleón, V. (2020). Diseño de letras en carteles y cabeceras del imaginario Disney. *Revista ICONO 14 Revista científica de Comunicación y Tecnologías emergentes*, 18(2), 406-434. <https://doi.org/10.7195/ri14.v18i2.1574>
- Jackson, P. (1968). *Life in classrooms*. Nueva York: Holt, Rinehart y Row. [https://doi.org/10.1016/0024-3205\(68\)90056-8](https://doi.org/10.1016/0024-3205(68)90056-8)
- Macaya-Ruiz, A. (2017). Trayectos en el mapa: artes visuales como representación del conocimiento. *Arte, individuo y sociedad*, 29(2), 387-404. <https://doi.org/10.5209/ARIS.55105>
- Marcellán, I. (2009). Consideraciones sobre las imágenes mediáticas en la educación artística: un referente para la educomunicación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 81-93. <https://doi.org/10.35362/rie520577>
- MECD (2006a). Ley Orgánica de Educación (LOE). Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Madrid, España, 3 de mayo de 2006.
- MECD (2006b). Real Decreto 1630 por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Madrid, España, 29 de diciembre de 2006.
- MECD (2013). Ley Orgánica de Educación para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Madrid, España, 9 de diciembre de 2013.
- Mesías, J. M. e Iglesias, J. L. (2018). La importancia de políticas creativas y de mediación cultural para una Educación contemporánea: el caso de la ciudad de Nueva York. *Pulso*, 41, 183-200.
- Miller, A. (1999). *Paths of life: Seven scenarios*. Londres: Virago. [https://doi.org/10.1016/S0024-3205\(99\)00486-5](https://doi.org/10.1016/S0024-3205(99)00486-5)
[https://doi.org/10.1016/S0024-3205\(99\)00271-4](https://doi.org/10.1016/S0024-3205(99)00271-4)
- Monleón, V. (2020a). *El malo de la película. Estudio de la maldad en la colección cinematográfica clásicos Disney desde una pedagogía crítica* [Tesis Doctoral]. València: Universitat de València.
- Monleón, V. (2020b). "Princesitas" con diversidad funcional. Una aproximación crítica a la opresión de realeza femenina en la colección cinematográfica "Los clásicos" Walt Disney (1937-2016) y el contradiscurso artístico de Alessandro Palombo. *Artseduca*, 26, 46-59. <https://doi.org/10.6035/Artseduca.2020.26.4>

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.37>

- Monleón, V. (2020c). La lucha cinematográfica entre oriente y occidente. Studio Ghibli versus Disney. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, 29, 112-122. <https://doi.org/10.12795/CP.2020.i29.11>
- Monleón, V. (2020d). El mantenimiento de una estructura social de clases a través de los largometrajes de la colección “Los clásicos” de Disney. *Communiars*, 3, 76-94. <https://doi.org/10.12795/Communiars.2020.i03.05>
- Oaklander, V. (2007). *Ventanas a nuestros niños. Terapia gestáltica para niños y adolescentes*. Santiago de Chile: Cuatro vientos.
- Paz, M. B., Ezquieta, I. y Varela, C. (2017). Proyecto educativo: Ambientación artística del Salón del Libro Infantil y Juvenil. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 4, 115-119. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.04.2644>
- Rajadell, N., Violant, V., Oliver, C., Girona, M., de la Torre, S., y Fernández, J. T. (2003). El cine como estrategia didáctica innovadora. Metodología de estudio de casos y perfil de estrategias docentes. *Contextos educativos: Revista de educación*, 6, 65-86. <https://doi.org/10.18172/con.529>
- Sancho-Álvarez, C., Jardón, P. y Grau, R. (2013). Formación y actualización pedagógica del profesorado como facilitadores de la educación inclusiva: una base de datos inclusiva en red. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(3), 134-149.
- Sanhueza, C., Ferreira, A. y Sáez, K. (2018). Desarrollo de la competencia léxica a través de estrategias de aprendizaje de vocabulario en aprendientes de inglés como lengua extranjera. *Lexis*, 42, 273-326. <https://doi.org/10.18800/lexis.201802.002>
- Saura, Á. (2013). E@: red social para la educación artística abierta y a distancia, para la formación continua del profesorado. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 19, 459-468. https://doi.org/10.5209/rev_ESMP.2013.v19.42053
- Torres, J. (2003). *El currículum oculto*. Madrid: Morata

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra2.37>

