



# INFORMACIÓN BIBLIOGRÁFICA Y NOTICIAS

## TESIS DIDÁCTICAS

### **La imagen turística de Barcelona a través de las películas internacionales**

Autor de la tesis: Eugeni Osácar Marzal  
Director/Tutor: Dr. Joan Santacana Mestre  
Directora: Dra. Nayra Llonch Molina  
Institución académica: Universidad de Barcelona  
Fecha de lectura: 13 de mayo de 2016

¿Cuál es la imagen que proyectamos de nosotros mismos al mundo? Esta es una pregunta que todos nos hacemos al menos una vez en la vida. Es en este sentido que el Dr. Eugeni Osácar se propone investigar acerca de la imagen que la ciudad de Barcelona proyecta al mundo a través de las películas internacionales.

Es evidente que Barcelona está actualmente de moda y, dentro del ámbito académico, han aparecido un buen número de estudios acerca de la ciudad, enfocados desde diferentes disciplinas. No obstante,

la tesis que reseñamos supone un nuevo punto de reflexión acerca de la Ciudad Condal, que aporta una nueva concepción de Barcelona, generada a partir de la extensa experiencia y conocimiento del sector turístico del Dr. Osácar pero, sobre todo, gracias a la pasión que profesa el autor por el séptimo arte: el cine.

Armonizando estas inquietudes personales, la tesis doctoral que reseñamos se propone como objetivo analizar la vinculación entre la imagen emitida de Barcelona en las películas de producción o coproducción internacional, rodadas total o parcialmente en la ciudad, y la imagen turística del destino Barcelona, tal y como aparece definida en el *Pla Estratègic de Turisme de la Ciutat de Barcelona 2015*.

Una investigación de este alcance debe ser planteada en un sentido multidisciplinar, dada la variedad de conceptos y disciplinas que deben tenerse en consideración. Es en este sentido que el Dr. Osácar, ofrece al

lector un amplio y nutrido marco teórico que permite situar la investigación en el escenario actual. La revisión bibliográfica se articula en torno a cuatro conceptos: la imagen turística de los destinos, el estrecho vínculo que se establece entre el patrimonio cultural y el turismo, el que se establece entre turismo y cine, y la relación entre Barcelona y el turismo. La importancia de cada uno de ellos es relevante para fundamentar la posterior investigación y, para ello, el Dr. Osácar realiza una extensa revisión de variados autores.

En relación con el estudio de la imagen turística de un destino, el investigador, a partir de la revisión de autores de referencia, crea su propia definición, donde afirma que «la imagen turística se compone de las actitudes, creencias, ideas, sentimientos, impresiones e información que una persona tiene sobre un destino concreto».

Otro de los pilares fundamentales del estudio es el de la relación de la tríada turismo,

imagen y cine. El principal nexo de unión entre ellos, tal y como afirma el Dr. Osácar, es que «el turismo es un relato basado en imágenes» y esta es la esencia del turismo, son justamente las imágenes mentales las que nos motivan a visitar un destino y que luego guardamos en forma de recuerdo y compartimos. A este estrecho vínculo entre turismo e imagen se le une el cine, como demuestra el autor, que se basa en sus propias anteriores investigaciones, donde afirma que los espacios reales de una ciudad, pueblo o región se ven transformados en localizaciones audiovisuales que «producen en los espectadores una influencia consciente, o no, que les induce a incorporar a su imaginario personal los lugares donde se desarrollan sus producciones favoritas». El Dr. Osácar es, junto con Enric López, el creador de la definición de *Tourism destination placement*, concepto basado en la identificación de los atributos de posicionamiento del destino en películas o series de televisión, para después incorporarlos en campañas de marketing, así como en la oferta turístico-cultural vinculada al cine.

El marco teórico se cierra con una profunda diagnosis de la ciudad de Barcelona y el fenómeno turístico. En este apartado se elabora, por ejemplo, una revisión teórica de los inicios de la ciudad como espacio turístico y la creación de su imagen turística teniendo muy en cuenta el estudio de la Dra. Palou, y basándose en investigaciones más recientes, como la de la Dra. Abellanet, en la que se apunta cómo debería ser la gestión del turismo de la ciudad de Barcelona. Asimismo, el autor pone especial énfasis en las líneas que articulan el *Pla Estratègic de Turisme de la Ciutat de Barcelona 2015*, donde se identifican los conceptos asociados a la Ciudad Condal: estilo de vida mediterráneo, patrimonio cultural y deporte, conceptos a los que el Dr. Osácar cree conveniente añadir un cuarto, vinculado con los aspectos negativos de la ciudad, como la masificación o la suciedad. A partir de estos, el autor realiza una explicación pormenorizada de aquellos atributos implícitos que conlleva la marca Barcelona.

Estos rasgos que definen la Ciudad Condal, y se desprenden de los anteriores conceptos, son el estilo y calidad de vida mediterránea, la cultura, la arquitectura, el patrimonio artístico y Gaudí como gran atractivo, y el Fútbol Club Barcelona y el deporte.

Estos mismos atributos son los que el Dr. Osácar identifica y analiza en profundidad en las 45 películas que conforman la selec-

ción del estudio y que se han elegido basándose en cinco criterios. Aunque se analizan películas de carácter internacional, el autor ha convenido, teniendo en cuenta los objetivos establecidos, descartar aquellas películas que no representan Barcelona en la ficción. De esta misma manera, también se han descartado aquellas producciones cuya dirección es española, como también aquellos films en los que no aparece ningún exterior o interior significativos para el estudio.

Por tanto, se ha estudiado la mayoría de las películas rodadas hasta los Juegos Olímpicos (1992) que han tenido distribución comercial, ya que hasta dicha fecha los rodajes internacionales en Barcelona no han sido abundantes. Del periodo de 1993 hasta 2013, dado al aumento de la producción cinematográfica en la ciudad, se han seleccionado aquellas películas que hayan sido significativas, bien por su éxito comercial, bien por su presencia en festivales internacionales, o por su prestigio. De esta forma, la muestra queda configurada, como se ha mencionado con anterioridad, por 45 películas, 12 de las cuales pertenecen al periodo hasta 1992, donde destacan títulos como *Circus World* (1964) y *The Passenger* (1974). Las otras 33 películas corresponden al periodo de 1993 a 2013, entre las cuales encontramos comedias como *Vicky Cristina Barcelona* (2008), películas de drama como *Beautiful* (2010), de acción como *Haywire* (2012) o de terror como *Afflicted* (2013).

Se trata, pues, de una investigación de carácter empírico que se abastece de una metodología analítico-descriptiva. Esta permite una descripción detallada de cada uno de los elementos objeto de estudio dentro de las producciones audiovisuales para después poderlos comparar entre sí. Este aspecto de la metodología conduce al autor a generar una catalogación y recopilación de información de forma numérica y objetiva. Para ello, el investigador ha dividido el análisis de cada película en tres fases; en la primera realiza una introducción del film, donde se ha concebido una ficha con descriptores que permite al lector contextualizar la película. La segunda se estructura en base a una tabla diseñada para identificar y analizar las localizaciones reales con interés o potencial turístico de Barcelona. Finalmente el Dr. Osácar, a partir de la información obtenida, realiza un análisis y valoración de la importancia de los atractivos seleccionados.

En referencia al trabajo de campo, el autor ha realizado una rigurosa visualización de

las películas con el objetivo de segmentar e identificar las secuencias relevantes para la tesis. Esto ha permitido al Dr. Osácar presentar una amplia gama de resultados en relación con las características de las producciones internacionales, la presencia de Barcelona en las producciones internacionales, la presencia de los conceptos asociados a la marca turística de Barcelona y, finalmente, en relación con la presencia del transporte y el alojamiento turístico presentes en las producciones internacionales.

De esta forma, uno de los resultados desvela que Estados Unidos de América es el principal país productor de los films internacionales donde aparece Barcelona; respecto a la tipología de género, se muestra que el más representativo es el drama. Se observa que en la mayoría de los films analizados el protagonista viaja a Barcelona de forma ocasional, y normalmente movido por motivos profesionales. Referente a las 169 localizaciones de la ciudad que se muestran en las producciones internacionales, las más presentes son, por cantidad de veces que aparecen, el Templo de la Sagrada Familia, el Puerto de Barcelona, la Rambla y el Monumento a Colón. De esta forma, 125 de los espacios presentes en las películas corresponden al patrimonio cultural, en concreto al artístico y arquitectónico; este hecho permite corroborar la importancia del patrimonio cultural como valor identitario y estratégico de Barcelona. Otro de los datos relevantes es que los conceptos asociados con la marca Barcelona, es decir, tanto el de estilo de vida mediterráneo como el de patrimonio cultural, están presentes en la totalidad de las películas analizadas. Finalmente, en relación con el transporte y alojamiento que aparecen en los films, el avión es el medio de transporte más utilizado para llegar a Barcelona y el hotel es el alojamiento de los protagonistas.

Así, los hallazgos más relevantes son que los iconos turísticos de Barcelona son también las localizaciones que más aparecen en las producciones internacionales. De esta forma se evidencia que existe un fuerte vínculo entre ciudad, cine y turismo. Otro hecho remarcable es que la imagen proyectada de Barcelona en las películas es mayoritariamente positiva y se corresponde fundamentalmente con los conceptos establecidos en el *Pla Estratègic de Turisme de Barcelona 2015*, hecho que lleva al autor a concluir que el posicionamiento estratégico de la Ciudad Condal está bien definido y bien comunicado.

La tesis doctoral demuestra, mediante una sólida investigación, la importancia de la aparición de las ciudades en las producciones audiovisuales a la hora de crear una imagen de una ciudad en el imaginario colectivo.

Así, la tesis del Dr. Osácar constituye un referente para los destinos turísticos que

quieran conocer qué imagen emiten en las películas internacionales y para aquellos que quieran aprovechar las oportunidades que ofrece la industria audiovisual a la hora de potenciar los atributos que definen un destino como atractivo turístico. Esta es, sin duda, una investigación pionera que pone de relieve la estrecha relación exis-

tente entre los actores que conforman la tríada ciudad, turismo y cine.

Marta Conill Tetuà  
Campus d'Hoteleria, Turisme  
i Gastronomia CETT-UB

## RESEÑAS

### El cine como recurso didáctico en la enseñanza virtualizada

ESCRIBANO GUTIÉRREZ, J. (ed.) (2016). *El cine como recurso didáctico en la enseñanza virtualizada. Estudio y análisis de algunas obras filmicas*. El Ejido: Editorial Universidad de Almería.

Es innegable que en la actualidad el cine se ha consolidado como una herramienta educativa de gran carga didáctica. Quizá en un primer momento penetró en las aulas como mero complemento de distensión, o de introducción a la materia en el mejor de los casos. Sin embargo, con el tiempo las obras cinematográficas han logrado alcanzar su espacio en la didáctica de diferentes campos teóricos, con un papel práctico y proactivo de cara al discente. A lo largo del libro que recensaremos a continuación, se pueden no solo contemplar estas nuevas posibilidades que nos ofrece el producto fílmico en el aula, sino encuadrarlas dentro de la educación a distancia. En concreto, en la educación universitaria y virtualizada, que necesita de nuevos elementos facilitadores de la comprensión del temario por parte del alumno.

La monografía está escrita por diferentes autores, versados en distintas disciplinas académicas. Sin embargo, toda la obra tiene un común denominador o columna vertebral, y trata de ofrecer diferentes ejemplos de intervenciones docentes en las que una película es el actor principal de las mismas. Como hemos señalado, el cine puede ser un elemento proactivo que propicie un aprendizaje reflexivo y creativo por parte del estudiante. Si nos centramos en la formación no presencial o semipresencial, esto es más relevante si tenemos en cuenta

que implica un aprendizaje continuo y autónomo —autoaprendizaje—. El docente no puede plantearse la enseñanza de un temario de una forma reactiva o pasiva, ya que la no interacción personal con su estudiante le impide mantener una actitud de ánimo permanente. Por ello, debe lograr suscitar el interés del alumno hacia la materia y a la par despertar en él cierta capacidad reflexiva fundamentada en un pensamiento crítico y creativo. Para lograr esto último cuenta, entre otras muchas herramientas, con las manifestaciones fílmicas, que pueden ubicar una sección de la materia en un contexto determinado o abrir nuevas cuestiones de debate en el aula virtual.

Una película cinematográfica no solo puede seducir al espectador, sino que en muchos casos —en virtud del trabajo de guionistas, directores, etc.— puede convertirse en el medio de comunicación ideal para transmitir historias fundamentadas en realidades o hechos sociales certeros. A través de sus personajes ilustra, conmueve o sumerge a quien visiona el film en un ámbito cultural, histórico o sociopolítico determinado. Si el maestro sabe usar tales potencialidades con acierto, podrá superar de forma transversal los contenidos del currículo para profundizar en valores o competencias implícitas en el curso.

Como ya hemos dicho, la docencia a distancia (*on line* o no) exige del alumno gran capacidad de autoaprendizaje. En opinión de los autores del libro, el cine puede ser un motor o incentivo del interés del alumno, que permite mantener su atención en asuntos que de otra forma podrían ser arduos en su contextualización o aprendizaje significativo. Ahora bien, a este respecto son diferentes los grados de uso de una pe-

lícula como recurso en la docencia. Puede tratarse de una visualización del discurso del largometraje de manera estática o profundizar en partes del mismo o el todo de una forma dinámica. Se trata de abrir un abanico de posibilidades a la interpretación del alumno, que le acerque a los motivos del mensaje, a la estructura de la fundamentación de la narración o a su significado último en época actual. Por ello hablamos del cine como herramienta para la educación significativa y no meramente conceptual. Una historia puede ser un simple postal —dividida en fotogramas móviles— de una época o un grupo social, pero a su vez puede trasladar a quien la ve ciertos significados de los hechos narrados que trascienden la época en que sucedieron y la propia pantalla. Para lograr esto hay que despertar en el alumno el espíritu crítico, buscando no una mera ejemplificación de lo que se ha visto ya en clase, sino también un nuevo ámbito de dudas, preguntas y razonamientos que le permitan llegar a una valoración final bien estructurada.

Desde este punto de partida, el uso del cine en la docencia permite al discente una comprensión más interdisciplinar de los contenidos teóricos objeto de estudio, y a su vez acercarse con concreción a determinados aspectos importantes del mismo. Un visionado de película puede tener diferentes perspectivas y según el uso didáctico que se le quiera dar en la clase, deberá ser más potenciada una que otras. Atendiendo a los ejemplos que ofrecen los autores en el libro, podemos hablar de una reproducción total o parcial en busca de un ejemplo de lo ya estudiado en el temario o de una introducción previa a su docencia. Por otro lado, puede entenderse como un análisis y comentario crítico del discurso vigente a lo

largo del largometraje, con su correspondiente contextualización histórica o actual. Y, por último, en pro de una educación en valores, se puede ofertar el análisis de un género completo de temática cinematográfica: lucha laboral, ecologismo, totalitarismos, etc.

En cualquier caso, según los autores, para lograr los objetivos prefijados el visionado de cualquier película debe ser activo en la mayor medida posible. Aconsejan así una introducción previa a la obra, autor y su contexto. Complementariamente, tras señalar los mencionados objetivos a los alumnos, se establecerán una serie de pautas o tareas paralelas a la reproducción del film que impliquen un trabajo efectivo del discente sobre ella. El objetivo es visualizar desde la perspectiva de lo que se está estudiando en el temario y se avance en su aprendizaje significativo y en la adquisición de ciertas competencias.

En la publicación que reseñamos se muestran diferentes ejemplos de comentarios didácticos fundamentados para diferentes áreas del conocimiento: la historia, la docencia en Secundaria, o el contexto jurídico laboral. A este respecto, cabe señalar el magnífico modelo de comentario analítico que nos ofrece Rosa Almansa en su capítulo dedicado a la película *Moscú no cree en las lágrimas*, de Vladímir Menshov (1979). En esta línea, la selección de films intenta abarcar desde aquellas películas que surgieron en la época del cine mudo hasta las últimas producciones del siglo XXI. La riqueza de tiempos, orígenes y temáticas cinematografiadas reportan al libro una frescura y amplitud de áreas de trabajo magníficas. Hay que tener en cuenta que, aunque cada autor ha trabajado sus capítulos encuadrados en su disciplina académica, esto no imposibilita que sus planteamientos puedan ser usados en otras áreas del conocimiento.

Así, la profesora Almansa también nos remite a la época preindustrial con la película *¡Qué verde era mi valle!*, de John Ford (1941), acercándonos a las revoluciones proletarias y a los valores emancipadores de esas comunidades fabriles. Remitiendo a la figura del docente, Raquel Gil nos ofrece material de trabajo con la película *El Club de los Emprendedores*, de Michael Hoffman (2002), donde se cuestiona la validez de ciertas estructuras educativas rígidas y no integradoras del conocimiento y los potenciales de los alumnos. El editor del libro, Juan Escribano, a través del visionado de *Fast Food Nation*, de Richard Linklater (2006), no solo acerca al alumno

a la problemática laboral, sino también a los fenómenos de la migración irregular y la represión del sistema. Esta misma línea de trabajo —la del modelo jurídico imperante— siguen los capítulos de M.<sup>a</sup> Dolores Santos (*Pago justo*, de Nigel Cole, 2010), el de Daniel García (*Django desencadenado*, Quentin Tarantino 2012) y el de Víctor Luque de Haro y Miguel Luque, fundamentado en la película *Robin Hood*, de Ridley Scott (2010). Mención especial merece también el capítulo de Federico Fernández-Crehuet dedicado al film de Fritz Lang (1931) titulado *M, el vampiro de Düsseldorf*. Este film se ubica en el contexto de la República de Weimar (1919-1933) y representa un claro escaparate de aquella Alemania rota y desmembrada socialmente en la que diferentes grupos buscaban llevar a cabo sus propias «revoluciones» sociopolíticas.

En definitiva, nos encontramos ante un elenco de propuestas educativas innovadoras, sistematizadas en torno al potencial que el mensaje cinematográfico puede tener en la docencia presencial o no presencial. Sus páginas nos acercan al autoaprendizaje, pero dentro de una dinámica basada en la educación significativa, proactiva y fundamentada en el refuerzo de los valores y competencias propias del rango docente al que están dirigidas. Es, en definitiva, no solo una obra multidisciplinar en su contenido, sino transversal en todas sus aportaciones y planteamientos pedagógicos.

El doctor Juan Escribano Gutiérrez es profesor titular de la Universidad de Almería en el Departamento de Derecho. Ha participado en diferentes proyectos de innovación docente y en proyectos I+D+i en áreas del derecho. A este respecto, destaca su papel activo, en 2016, en *El cine como instrumento de adquisición de habilidades en la docencia impartida en régimen semi-presencial*.

Pablo Miguel Orduna Portús  
Universidad Internacional de La Rioja  
(UNIR)

### La historia en el aula. Innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria

SANZ, P., MOLERO, J., Y RODRÍGUEZ, D. (eds.) (2017). *La historia en el aula. Innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria*. Lleida: Milenio Editorial. 416 páginas.

*La historia en el aula. Innovación docente y enseñanza de la Historia en la educación secundaria* es una obra colectiva de especialistas del área de Didáctica de las Ciencias Sociales, que presentan sus reflexiones en torno a cuatro bloques específicos. El libro es fruto de unas jornadas celebradas en otoño de 2015 y organizadas por el Departamento de Historia de la Universidad de Castilla-La Mancha, que tenían como lema «La Historia en el aula».

Es un compendio editado por Porfirio Sanz Camañes, profesor de la Universidad de Castilla-La Mancha y doctor en Historia Moderna; Jesús Molero García, profesor de la Universidad de Castilla-La Mancha y doctor en Historia Medieval, y David Rodríguez González, profesor de la Universidad de Castilla-La Mancha y doctor en Historia.

Este volumen recoge un total de veintisiete aportaciones que invitan a entrar en el complicado camino de la enseñanza-aprendizaje de la Historia. Como exponen los editores del libro, todos los estudios tienen un hilo conductor: las “preocupaciones de un grupo de docentes y futuros profesores por la innovación docente y la enseñanza de la Historia”. Preocupaciones que son consecuencia del elevado fracaso escolar que tenemos en nuestras aulas y de las reformas constantes en el sistema educativo, las cuales no permiten que el docente llegue a adecuarse a las nuevas exigencias del currículum y dar una estabilidad y madurez a sus programaciones. Limitaciones que se unen a la inmediatez líquida de la sociedad actual, la cual impone la incorporación de nuevas metodologías y la implantación de experiencias de innovación didáctica en un aula cada vez más cambiante.

Una lectura recomendada a todos los profesionales de la educación, tanto profesores de Secundaria, como investigadores en Didácticas, ya que manifiesta los grandes retos educativos que tenemos los docentes del siglo XXI y da múltiples sugerencias para afrontarlos.

El libro se estructura en torno a cuatro grupos específicos de la enseñanza-aprendizaje de la Historia. El primer bloque se centra en la enseñanza de la Historia en la sociedad del siglo XXI, el segundo hace aportaciones de didáctica, diseño curricular y metodología de la enseñanza de la Historia, el tercer bloque reflexiona sobre las TIC y la enseñanza de la Historia y el último expone experiencias de innovación docente en la enseñanza de la Historia.

En el primer bloque, «Enseñar Historia en la sociedad del siglo XXI», los distintos autores reflexionan sobre las dificultades y los retos que ha de afrontar la materia, como dice Joaquim Prats, unos nacidos de la propia concepción que tiene el alumnado y otros derivados de la metodología y enseñanza de esta. ¿Qué Historia enseñar? ¿Cómo enseñar Historia? Son las principales preguntas que se hacen los autores y es en torno a ellas que nacen los diversos estudios.

En la mayor parte de dichos estudios encontramos una preocupación por el uso político de la Historia. Y es que, tal y como expone Joaquim Prats, se encuentran propuestas institucionales sólidas en el empleo de acontecimientos y efemérides históricas que quieren justificar y legitimar ideas políticas actuales. El uso y la organización del contenido puede conducir a un pensamiento concreto, y así lo defiende Manuel Montero, quien critica los currículos del País Vasco y Cataluña, ya que hacen una ordenación curricular factual, obviando las interconexiones y la simultaneidad histórica de los hechos históricos.

Adversidades que, como dice Vicente Castellanos, se pueden combatir usando metodologías orientadas a crear una Historia más comprensiva y menos memorística, por un lado, y, por otro, como menciona José Pérez, impartiendo una Historia científica.

En el segundo bloque, «Didáctica, diseño curricular y metodología de la enseñanza de la Historia», los autores se centran en la metodología a usar para impartir la materia. Generalmente, vemos como se apuesta por la metodología por descubrimiento, en la cual a partir de estudios de caso empiezan a construir el conocimiento histórico para así formar ciudadanos críticos.

Propuestas que van desde la potenciación de las inteligencias múltiples a la introducción de la Historia en programas lingüísticos.

El tercer bloque, «TIC y enseñanza de la Historia», hace referencia a las propuestas de innovación tecnológica en Historia. Una innovación que, tal y como define Francisco Javier Morales, tiene como objetivo principal «enseñar a pensar» al alumno y no a «intentar divertir». Las TIC, como expone Ramón Cózar, no deben convertirse en un fin, sino en un medio para que los alumnos aprendan mejor los contenidos de la materia.

No cabe duda de que las TIC han posibilitado la emergencia de grandes proyectos

educativos (CLIO y EDIA son ejemplos claros de ello) tanto a nivel patrimonial, cultural como didáctico. No obstante, también encontramos grandes inconvenientes que derivan de su mal uso.

Por tanto, los docentes debemos formarnos y adaptarnos a esta coyuntura social, ampliando así nuestros recursos metodológicos en el aula. Ejemplo de ello sería la gamificación en las aulas, el uso de la realidad aumentada, el *Flipped Classroom*, el *QR-Learning*, etc.

En el cuarto y último bloque, «Experiencias de innovación docente en la enseñanza de la Historia», los autores exponen diversas experiencias de innovación que ellos han realizado en el aula, las cuales generalmente hacen un gran uso de la Arqueología y de la Geografía, completando así la visión histórica. También encontramos experiencias que hacen uso del cine y la literatura.

Una veintena de aportaciones que reflejan la realidad de la enseñanza de la Historia, la cual, además de contar con dificultades propias de su área, está sujeta a manipulaciones para la potenciación de ciertas perspectivas históricas. De ahí la esencialidad de impartir el método del historiador en el aula, ya que solo así dejaremos a un lado la Historia memorística y unidimensional. El alumno ha de saber que no hay una única realidad histórica, sino muchas perspectivas de un mismo hecho.

De ahí que el docente deba potenciar los procedimientos más metodológicos de la Historia, como la empatía histórica, el cambio y la continuidad, entre otros, sin abandonar el conocimiento sustantivo, el cual debe ser trabajado desde diferentes perspectivas.

Judit Sabido Codina  
Universitat de Barcelona

### **El treball cooperatiu: una estratègia per ensenyar i aprendre des de les ciències socials**

GAVALDÀ, A. (coord.); PONS-ALTÉS, J. M.; GRAU, V.; CALLARISA, J., y TORRENTS, J. (2016). *El treball cooperatiu: una estratègia per ensenyar i aprendre des de les ciències socials*. Tarragona: Publicacions Universitat Rovira i Virgili. 100 pàgines.

Constituye un lugar común considerar la educación como un espacio necesitado de

cambios, si bien no existe por el contrario unanimidad a la hora de caracterizar la naturaleza y la dirección de los mismos, a pesar del uso común y reiterado de términos como innovación o calidad educativa. En este sentido, no debe obviarse además la limitada proyección que ha terminado alcanzando parte de los diagnósticos y las recetas de los últimos tiempos, más allá del campo discursivo y declarativo. En líneas generales, no resulta infrecuente cierto desajuste entre los fines declarados en el terreno de la mejora e innovación educativa, por un lado, y las prácticas concretas desarrolladas finalmente en el aula, por otro. Pero no es el único eje que presenta algún tipo de desacople. Por ejemplo, no es menor la distancia que en ocasiones separa al modelo de trabajo desplegado en la clase respecto a algunos de los principios generales que definen y conectan —o deberían definir y conectar— la educación y la sociedad de la segunda década del siglo XXI. Como no podía ser de otra manera, no estamos ante un escenario de una sola lectura y dirección. En todo caso, más allá de considerar y discutir en torno a cuestiones generales, se hace necesario asimismo descender y dirigir la mirada sobre algunos ejes y prácticas concretas. Es precisamente en este contexto en el que cabe situar las reflexiones y propuestas de intervención recogidas en el libro que reseñamos, centrado en el trabajo cooperativo como estrategia de enseñanza y aprendizaje desde las Ciencias Sociales.

Como los autores marcan en el prólogo, nos situamos ante propuestas de trabajo que han sido previamente defendidas en congresos y simposios, pero lo que resulta más interesante aún, estas se encuentran vinculadas con la práctica desarrollada entre su alumnado, tanto en la universidad como en educación primaria. En todo caso, se trata de una aplicación en el aula que está claramente conectada con concepciones más amplias y comprometidas, que pretende contribuir finalmente al cambio respecto a la manera de aprender de los estudiantes desde posiciones centradas en el aprendizaje individual —situado en un escenario próximo a la competitividad y en algunos momentos incluso al egoísmo— al colaborativo, de naturaleza comunitaria y solidaria. Esta propuesta apuesta explícitamente, en consecuencia, por un modelo de cambio centrado en maneras de enseñar más vinculadas con las nuevas exigencias de los tiempos actuales, en los que el trabajo en común está en proceso de expansión y ocupa cada vez más espacio. Pero lo hace sin perder de vista que el enfoque cooperativo requiere de estrategias de aprendizaje concretas que refuercen la adecuada inte-

gración de personas y grupos, escenario en el que dotan de especial protagonismo a las Ciencias Sociales, no solo por sus valores intrínsecos sino también por desarrollar un modelo crítico de enseñanza que contribuye a la socialización y colaboración entre el alumnado.

El primer capítulo, encabezado bajo el significativo título «La cooperación, un valor a redescubrir y trasladar a la práctica», está marcado por una idea expresada al comienzo del mismo: pese a la naturaleza interdependiente y cooperativa del ser humano —circunstancia que puede llevar a pensar inicialmente que el trabajo cooperativo responde a un proceso natural, cotidiano e insustancial—, en la práctica no resulta nada fácil de desarrollar, por cuanto implica proyectar consciente y voluntariamente ciertos principios, valores y actitudes, muchos de los cuales no encuentran acomodo en el contexto actual, donde predominan el individualismo y la competitividad. En efecto, más allá de constatar la continua presencia de la cooperación en la historia de la humanidad, la cual incluso contempla experiencias de institucionalización de enorme proyección a lo largo de la contemporaneidad, los autores subrayan sin embargo la importancia de ciertos valores que potencian el desarrollo de una cooperación eficaz, pero siempre desde la premisa del aprendizaje práctico, vivencial, coherente con lo declarado y transversal en su tratamiento como clave para conseguir que el alumnado logre interiorizarlos. Desde esta perspectiva, la apuesta por la adquisición y el afianzamiento de hábitos, compromisos y responsabilidades en torno al trabajo cooperativo no solo se fundamenta en el aprendizaje e interiorización de ciertos valores, sino también en la puesta en marcha de estrategias y técnicas específicas.

El capítulo segundo contribuye a dimensionar y situar en sus coordenadas precisas la propuesta sostenida en el libro por cuanto hace referencia a algunas aportaciones, experiencias e investigaciones que con anterioridad han puesto la atención en el trabajo cooperativo, ya sea en diferentes niveles educativos y marcos territoriales. Especial mención merece el apartado referido al currículo en educación primaria. Por una parte, porque desde una perspectiva amplia permite valorar el papel otorgado legislativamente al trabajo cooperativo desde 1970. Por otra, porque desde un enfoque más concreto ayuda tanto a identificar el aporte de las distintas disciplinas que integran las Ciencias Sociales respecto al tratamiento de la cooperación y el trabajo cooperativo en el aula, como a trazar

ejes temáticos transversales y multidisciplinares desde los que el trabajo cooperativo puede contribuir al desarrollo de diversos y relevantes campos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

El tercer capítulo, dedicado a la formación en el trabajo cooperativo por parte de las Ciencias Sociales, desarrolla el concepto de participación responsable e insiste en una idea ya apuntada en otro momento: el profesorado, además de ofrecer conocimientos, debe saber organizar y facilitar el aprendizaje grupal, partiendo de la base, no obstante, de que no es lo mismo trabajar en grupo o en equipo que hacerlo en grupos cooperativos. Esta perspectiva resulta fundamental a la hora de diseñar el modelo de formación de los futuros maestros, considerando que difícilmente se puede enseñar a trabajar cooperativamente sin que estos hayan experimentado previamente sus ventajas y dificultades. Precisamente, apoyados en experiencias e investigaciones previas, los autores no solo muestran algunos retos y dificultades encontrados en la formación del alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación, sino que también sugieren ciertos aspectos a considerar para un correcto funcionamiento del trabajo cooperativo en el aula —desde el rol del profesor, la conformación y organización de los grupos de trabajo, hasta las estrategias y las técnicas a desarrollar para favorecer la consolidación del espíritu cooperativo—, por un lado, y respecto a la evaluación de las dinámicas cooperativas —acerca del quién, qué, con qué o cuándo evaluar—, por otro.

El cuarto capítulo aborda un aspecto fundamental de la propuesta: la educación en actitudes para posibilitar que el trabajo cooperativo y sus valores encuentren un adecuado desarrollo y sean asumidos de modo natural. Ello implica, como bien refieren los autores, acciones continuadas y sostenidas en el tiempo a partir de diversas vías de entrada, desde el ámbito familiar y de relaciones entre amigos a la propia escuela. En este último escenario se consideran dos ejes complementarios para trabajar los valores cooperativos: por una parte, la participación individual en beneficio tanto propio como del grupo; y, por otra, la participación como grupo en sí mismo. Ambos casos se acompañan de un conjunto de sugerencias y consideraciones prácticas que no hacen sino reforzar la pretensión de conjugar de manera coherente y equilibrada las aportaciones teóricas y las propuestas de aplicación concretas.

Continuando en esa misma línea, el siguiente capítulo presenta secuencias espe-

cíficas de trabajo cooperativo desde las Ciencias Sociales que vienen a complementar las bases teóricas y las recomendaciones recogidas en las páginas anteriores. En concreto, desarrolla una dinámica de actividades para educación primaria distinguiendo tres ciclos —inicial, medio y superior— y articulada en base a las cinco ideas marco planteadas en el capítulo precedente: la apuesta por la responsabilidad, el respeto personal desde la perspectiva individual y colectiva, la voluntad de saber para poder decidir, optar por el grupo ante la individualidad, y asumir la democracia participativa ante los particularismos. En conjunto, los quince ejemplos resultantes —tres por cada uno de esos componentes de trabajo— recogen una muestra muy interesante y sugerente de actividades, las cuales, en combinación con la recopilación de técnicas agrupadas en el anexo, constituyen una buena guía de trabajo para la puesta en marcha de acciones cooperativas dentro del aula de primaria.

El apartado final de conclusiones reúne ideas ya apuntadas a lo largo del libro, si bien tiene el acierto de hacerlo ahora de forma sintética y agrupada con el objetivo último de promover la reflexión y el debate. En esta recopilación se insiste nuevamente en que la cooperación no resulta fácil y que se aprende cooperando, sobre la importancia de desarrollar valores cooperativos, acerca de la necesidad de priorizar el enfoque cooperativo en los currículos, en torno al desarrollo de actividades cooperativas para contrarrestar la existencia de dinámicas competitivas entre el alumnado, y sobre la puesta en marcha de trabajo con grupos cooperativos para garantizar tanto la adquisición de conocimientos como la asunción de una adecuada competencia social en el proceso de aprendizaje. En buena medida, estos seis enunciados sintetizan las aportaciones más relevantes de la propuesta teórico-práctica sostenida a lo largo de la obra.

En definitiva, estamos ante una significativa contribución en torno al modelo de trabajo cooperativo desde las Ciencias Sociales, que se apoya en reflexiones teóricas pero que no pierde en ningún caso la perspectiva práctica de la realidad del aula. No es poco lo que ello representa si queremos contar con herramientas adecuadas para afrontar los retos actuales de la escuela desde enfoques críticos y desde posiciones comprometidas con valores comunitarios, solidarios y democráticos.

*José Saldaña Fernández*  
*Universidad de Valparaíso*

**Acción educativa en museos. Su calidad desde la evaluación cualitativa**

CALAF, R., y SUÁREZ, M. Á. (coords.) (2016). *Acción educativa en museos. Su calidad desde la evaluación cualitativa*. Gijón: Trea. 303 páginas.

El libro *Acción educativa en museos. Su calidad desde la evaluación cualitativa*, coordinado por Roser Calaf y Miguel Suárez (Universidad de Oviedo), presenta los resultados del proyecto de I+D+i *Evaluación cualitativa de programas educativos en museos españoles* – ECPEME (MICINN-12-EDU2011-27835). Ya en la propia estructura del libro se aprecia la seña de identidad del proyecto: dar voz a los museos para aprender de ellos y poder evaluar así su práctica educativa sobre la base de las rutinas establecidas en cada institución.

En la primera parte se presentan el modelo y el diseño metodológico, que parten de la experiencia previa de la IP (Roser Calaf), se complementan con las aportaciones de los investigadores del proyecto y se nutren de los conocimientos adquiridos durante el trabajo de campo. En este sentido, es destacable la doble perspectiva desde la que se abordan las cuestiones metodológicas. Por un lado, el diseño básico (capítulo 2), los cimientos sobre los que se asienta la investigación. Se tratan aquí cuestiones como los objetivos del proyecto, la justificación de la muestra intencional, el proceso de investigación, los protocolos diseñados para el trabajo de campo y las herramientas para el análisis de los datos. Asimismo, se presenta una síntesis de los resultados, acompañados de numerosos gráficos que facilitan la lectura y facilitan la comparación de las dimensiones analizadas en los distintos museos de la muestra.

Por otro lado, la cuestión metodológica se aborda desde la mirada interna. Así, en el capítulo 3 se da voz a los investigadores júnior,

sobre quienes recayó gran parte del trabajo de campo. Este capítulo plantea una reflexión introspectiva en la que se reflejan las dificultades que fueron apareciendo durante el trabajo de campo y las soluciones que se fueron proponiendo en las sucesivas reuniones del equipo investigador. Se trata, pues, de un capítulo especialmente interesante desde un punto de vista pragmático, dando especial valor a las sensaciones y vicisitudes del trabajo de campo propio de la investigación cualitativa.

Esta primera parte finaliza con uno de los objetivos principales del proyecto: la difusión de los resultados. Así, se reseña el I Seminario de Evaluación Cualitativa en Museos, celebrado en Oviedo los días 4 y 5 de marzo de 2015 y el diseño de la página web <http://ecpeme.com>, donde se incluyen los protocolos y herramientas empleados para el análisis de los datos, así como un breve informe sobre la evaluación de los museos incluidos en la muestra. Concluye el capítulo con una referencia a la importancia del diálogo y colaboración con los museos, enlazando con la segunda parte: la voz de los museos.

A lo largo de once capítulos, los museos realizan un recorrido por su trayectoria, con especial énfasis en el diseño y desarrollo de sus programas educativos. Cabe señalar que, para dar mayor coherencia a la lectura, los museos aparecen agrupados por tipología, distinguiendo cuatro categorías: museos que conservan la memoria cotidiana, museos que conservan la memoria industrial, museos asociados a yacimientos y museos de patrimonio histórico-artístico.

Nos parece un acierto haber dado voz a los participantes porque nos permite obtener una visión genuina, sin los *filtros* que irremediamente han de poner los investigadores para procesar los datos obtenidos durante el trabajo de campo. Así, mientras los otros capítulos se rigen por un formato

más académico, en esta segunda parte, sin renunciar tampoco al formalismo, cobran mayor importancia las emociones, las rutinas y las visiones subjetivas sobre la tarea de enseñar en el museo. De esta forma, podemos acercarnos a la cotidianidad de los museos a través de sus protagonistas, lo que indudablemente enriquece el contenido del libro. La contribución de los museos finaliza con un breve comentario sobre las implicaciones que ha tenido su participación en el proyecto ECPEME, guiando al lector hacia el último capítulo: el de la metaevaluación.

Se trata de uno de los capítulos más interesantes, que recoge las conclusiones que derivan del grupo de discusión en el que intervinieron los investigadores y los museos participantes. Nos ofrece una visión panorámica de todo lo que supuso el proyecto: el trabajo realizado, potencialidades y debilidades encontradas, principales aportaciones y propuestas de futuro. El capítulo se va hilvanando a través de los comentarios de los museos, lo que nos permite profundizar en aspectos que, normalmente, quedan relegados a un segundo plano. De modo que quienes habían sido evaluados, se convierten en evaluadores, poniendo en marcha un *juego de espejos* que acertadamente se ha escogido para titular el capítulo.

Sin duda, una de las principales aportaciones del libro que nos ocupa es la combinación entre la mirada del investigador y la mirada del sujeto investigado, reconociendo el valor de esta última al concederle el apartado más extenso del libro. Ambas miradas confluyen en el último capítulo, dedicado a la metaevaluación, donde el evaluador se convierte en evaluado para aprender de su propia práctica.

Belén San Pedro Veleo  
Universidad de Oviedo