

María Teresa Castilla Mesa
(coord.)

Metodologías emergentes en Educación Superior

Metodologías emergentes en Educación Superior

María Teresa Castilla Mesa
(coord.)

Metodologías emergentes en Educación Superior

Octaedro 

Colección Horizontes Universidad

Título: *Metodologías emergentes en Educación Superior*

Primera edición: diciembre de 2024

© María Teresa Castilla Mesa (coord.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-18083-52-5

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open Access*

Sumario

| | |
|--|-----|
| 1. Versatilidad y emprendimiento social en la enseñanza universitaria | 11 |
| LUIS CARRO SANCRISTÓBAL, MANUEL CARABIAS HERRERO, JOSÉ MARÍA CELA RANILLA | |
| 2. Metodologías emergentes mediante entornos virtuales de aprendizaje | 27 |
| PILAR IBÁÑEZ-CUBILLAS | |
| 3. El «juicio de expertos» como metodología para la Educación Superior | 45 |
| JOSÉ GIJÓN PUERTA | |
| 4. El lugar del conocimiento en la práctica docente universitaria | 61 |
| MANUEL MORALES VALERO | |
| 5. Metodología universitaria orientada a las acciones formativas desarrolladas en organizaciones empresariales | 75 |
| PABLO JOSÉ SÁNCHEZ MORALES | |
| 6. Propuesta modular competencial para mejorar la empleabilidad y el emprendimiento. | 91 |
| M. ^a TERESA CASTILLA MESA | |
| 7. Investigación biográfica: método de aprendizaje extraordinario: dos casos de empoderamiento y resiliencia | 109 |
| DAVID HERRERA PASTOR, JOSÉ MANUEL DE OÑA COTS | |

| | |
|--|-----|
| 8. La motivación como herramienta contra el fracaso escolar del alumnado: actualización de la docencia a sus inquietudes | 125 |
| TOMÁS GALICIA GANDULLA | |
| 9. Formación de profesionales de la educación social en la práctica no violenta | 139 |
| SANTIAGO RUIZ-GALACHO, VÍCTOR M. MARTÍN SOLBES | |
| 10. Estrategias de aprendizaje colaborativo en la universidad | 153 |
| ANTONIO PANTOJA VALLEJO, BEATRIZ BERRIOS AGUAYO | |
| 11. Metodologías alternativas en la universidad. Aprendemos en equipo, incorporando aprendizaje cooperativo en el aula | 169 |
| CARMEN MARÍA DEL POZO GÓMEZ | |
| 12. Metodologías activas en Educación Superior | 183 |
| ANTONIO CORTÉS RAMOS | |
| 13. Las metodologías participativas como base de expresión y gestión de emociones en Educación en Artes Plásticas y Visuales | 201 |
| M. ^a VICTORIA MÁRQUEZ CASERO | |
| 14. Tecnologías emergentes como estrategia de innovación para la formación inicial de logopedas en el diseño de programas de evaluación e intervención | 215 |
| NOELIA MARGARITA MORENO MARTÍNEZ | |
| 15. La robótica educativa en la formación básica de ciencias de la educación: percepciones del estudiante. | 249 |
| PEDRO ROMÁN-GRAVÁN, GLORIA MORALES PÉREZ | |
| 16. Metodologías en Educación Superior en el contexto de la Industria 4.0 | 265 |
| JUAN ANTONIO TORRECILLA-GARCÍA | |
| 17. <i>Visual thinking</i> con recursos digitales en la formación universitaria. | 279 |
| ROCÍO JIMÉNEZ-CORTÉS | |

| | |
|---|-----|
| 18. Gamificación en la evaluación del aprendizaje de los estudiantes del grado en Educación Infantil a través del uso de tecnología móvil | 299 |
| EMILIO CRISOL MOYA, M. ^a ASUNCIÓN ROMERO LÓPEZ | |
| 19. Netflix educativo: posibilidades de las plataformas en <i>streaming</i> para el espacio superior de enseñanza | 315 |
| ANTONIO RAFAEL FERNÁNDEZ PARADAS, LUIS GONZÁLEZ GNECCO | |
| 20. La carpeta portafolio digital como evaluación de los aprendizajes | 331 |
| SOLEDAD DOMENE MARTOS, VICENTE GONZÁLEZ RODRÍGUEZ | |
| 21. Innovación metodológica en Educación Superior mediante el uso del póster | 343 |
| DIANA AMBER MONTES | |
| 22. Una experiencia de aprendizaje cooperativo en una clase de Formación Profesional | 361 |
| ERIC A. PAVÓN SÁNCHEZ | |
| Índice | 371 |

Las metodologías participativas como base de expresión y gestión de emociones en Educación en Artes Plásticas y Visuales

M.^a VICTORIA MÁRQUEZ CASERO
Universidad de Málaga
victoriamarquez@uma.es
ORCID: 0000-0003-1422-2061

Resumen

El arte, como medio de expresión que es, nos permite trabajar desde un plano sensitivo, comprensivo y de construcción de conocimiento. Valernos del arte como plataforma pedagógica ofrece amplias oportunidades de empoderamiento. De igual forma, nos ayudará también a establecer vínculos y defender derechos y opinión grupales

El acontecer individual y su emanación están estrechamente relacionados con el acontecer social, con sus consecuencias para la vida y la convivencia. Con la supervivencia del ser, entendida como existencia humana. Al partir de la propia potencialidad del individuo, la cual, yace oculta por distintas circunstancias personales o sociales, impidiendo vislumbrar lo más oculto del ser, la investigación participativa favorece el conocimiento crítico del mismo. La participación facilita la liberación de esa energía interna y la concienciación de su propia realidad desplegada y de aquella que por ende repliega.

Ello precisa que nos centremos en los efectos de la interacción afectiva, la cual nos dota de nuevos rumbos que facilitan un acercamiento a lo emocional y a la espontaneidad, y nos permite centrarnos en los hechos personales, en sus expresiones y reflexiones, en el propio individuo.

El trabajar con las IAP favorece la gestión de las emociones. En una cultura en la que se aprecia una fuerte autorrepresión en la gestión emocional, podemos valernos de la acción participativa para crear un campo emocional que permita al individuo la apertura a la expresión pública de sus propias emociones. Las personas necesitamos liberar nuestros miedos y abandonar nuestras certezas e intensificar nuestras experiencias de vida; esto nos ayudará a transformarnos y con ello a enriquecernos.

Todo proceso participativo es cíclico y retroalimentado, nunca puede ser lineal. Debe partir y debe centrarse en la autorreflexión y en la autocrítica. Trabajar el interior del individuo en un entorno social nos permite generar empatía entre los miembros del colectivo en el que se aplique dicha metodología. Igual que es bueno para un buen desarrollo personal escuchar el «otro yo», es bueno también escuchar a nuestros semejantes, ello nos ayudará a desmitificar rechazos u opiniones establecidas a priori sin bases sólidas y quizás, erróneas que impiden empatizar y llegar a una buena conexión humana.

Palabras clave: arte, metodologías participativas, expresión, gestión de emociones, individuo, autorreflexión, sociedad

1. Introducción

La cultura entendida como concepto, ya sea definida como costumbre, tradición, norma, valores, reglas, etc., se deriva claramente de lo que las personas «hacen» (Blumer 1982, 5), La metodología y los recursos empleados en el aula van a determinar el ritmo de aprendizaje del alumnado, los valores alcanzados en dicho proceso, y el enriquecimiento de los conocimientos adquiridos.

Márquez (2018, 66)

Valernos del arte como plataforma pedagógica ofrece amplias oportunidades de empoderamiento. Como medio de expresión que es, nos permite trabajar desde un plano sensitivo, comprensivo y de construcción de conocimiento.

Teniendo presente que el arte entendido como lenguaje, ostenta el carácter de comunicar, entre la práctica artística y el conocimiento que el individuo tiene de su entorno y, por consiguiente, de sí mismo, se instituye un canal de comunicación que le permi-

te tomar conciencia de su propio yo, instaurándose en el aula una concienciación del desarrollo integral de la persona en beneficio de su crecimiento personal. Ello precisa que nos centremos en los efectos de la interacción afectiva; la cual nos surte de nuevos rumbos que facilitan un acercamiento a lo emocional y a la espontaneidad, y nos permite centrarnos en los hechos personales, en sus expresiones y reflexiones, es decir, en el propio individuo.

De igual forma, el arte nos ayudará también a establecer vínculos y defender derechos y opinión grupales, a clarificar aquellos aspectos de la percepción y la cognición y sus relaciones con los fenómenos interactivos que acaecen en lo social.

El acontecer individual y su emanación están estrechamente relacionados con el acontecer social, con sus consecuencias para la vida y la convivencia. Con la supervivencia del ser, entendida como existencia humana.

La universalidad de lo estético o emocional favorece la comunicación y la convivencia. Sin olvidarnos de que, como bien indica Ibáñez (1990), la sociedad es un sistema reflexivo que funciona de forma inconsciente gracias a los elementos reflexivos que la integran, los individuos, y es precisa su participación para que se produzca dicho proceso. Entendiendo la participación como un movimiento destinado a cambiar la situación, estimulando la sabiduría o el conocimiento popular, bien como conocimiento propio, bien adquirido por la autoinvestigación (Rahman y Fals Borda, 1992). En total acuerdo con Zemelman (1992), al partir de la propia potencialidad del individuo, la cual, yace oculta por distintas circunstancias personales o sociales, impidiendo vislumbrar lo más oculto del ser, la investigación participativa favorece el conocimiento crítico de este. La participación facilita la liberación de esa energía interna y la concienciación de su propia realidad desplegada y de aquella que por ende repliega.

Podemos decir, por lo tanto, que el trabajar con las IAP favorece la gestión de las emociones. En una cultura en la que, muy a pesar, se aprecia una fuerte autorrepresión en la gestión emocional, podemos valernos de la acción participativa para crear un campo emocional que permita al individuo la apertura a la expresión pública de sus propias emociones. Las personas necesitamos liberar nuestros miedos y abandonar nuestras certezas e intensificar nuestras experiencias de vida; esto nos ayudará a transformarnos y con ello a enriquecernos.

Willis Harman y Howard Rheingold (1989) plantean el hecho de la necesidad de desarrollar la capacidad para oír el discurso del «otro yo». El aprender a escuchar nuestro yo interno, nos permitirá aflorar nuestra creatividad. Por el contrario:

[...] en la medida en que el individuo niega el acceso a la conciencia (o reprime, si se prefiere ese término) de grandes sectores de su experiencia, sus formaciones creativas podrán ser patológicas, socialmente negativas, o ambas cosas a la vez. Si en cambio, permanece abierto a todos los aspectos de su experiencia, y las diversas sensaciones y percepciones que se producen en su organismo acceden a la conciencia, los productos de su interacción con el medio tenderán a ser constructivos, tanto para él como para los demás. (Rogers, 1989, 305)

Se facilitan elementos que ayudan a avistar los conflictos internos, al mismo tiempo que se provee de aquellas condiciones externas que permiten su despliegue. El trabajar el interior del individuo en un entorno social, nos permite generar empatía entre los miembros del colectivo en el que se aplique dicha metodología. Al igual que, como se ha indicado antes, es bueno para un buen desarrollo personal escuchar el «otro yo», es bueno también escuchar a nuestros semejantes, ello nos ayudará a desmitificar rechazos u opiniones establecidas *a priori* sin bases sólidas y quizás, erróneas que impiden empatizar y llegar a una buena conexión humana. Por otra parte, este hecho también puede generar en el individuo un efecto espejo que nos permita ver en nuestros semejantes respuestas para nuestras propias actuaciones, entrando en juego el mencionado sistema reflexivo que funciona de forma inconsciente gracias a los elementos reflexivos que la integran, los individuos, creando un lugar de confort y seguridad, de aceptación, cuya finalidad es la comprensión empática o la aceptación, sin crítica ni evaluación externa, creando en él un refuerzo en su seguridad psicológica.

Todo proceso participativo es cíclico y retroalimentado, nunca puede ser lineal. Debe partir y debe centrarse en la autorreflexión y en la autocrítica. Ello implica la participación de todos los miembros y entidades, si las hubiese, involucrados en dicho proceso.

Por todo lo señalado, podemos indicar que esta metodología es idónea tanto si pretendemos comprender la realidad o producir una transformación colectiva, social o personal como si planteamos un cambio medular, bien epistemológico si trabajamos desde la perspectiva de investigación-acción participativa, bien personal si hablamos desde una perspectiva educativa humanista, puesto que nos permite conocer lo importante para cada individuo y generar un clima positivo en el grupo, fundamental para su buen desarrollo.

2. Las metodologías participativas

Querer que la gente sea protagonista de su vida cotidiana significa darnos cuenta de que queremos crecer como personas a través de las relaciones con los demás, encontrándonos unas personas con otras distintas, y así todas las formas posibles de enredarse.

ENCINA *et al.* (2011, 12-14)

Como bien indica Palazón (1992), el hablar de metodología implica hablar de tres aspectos, de la fundamentación filosófico-científica, del esquema conceptual y de la praxis o puesta en práctica. Llevado esto al tema que nos concierne, debemos tener claro que toda práctica o acción parte de un conocimiento o mejor dicho es conocimiento. El actuar implica conocer y ese conocer involucra una actuación concreta que nos permite interactuar con el mundo y formar nuestro propio conocimiento.

Si nos centramos en la IAP (investigación-acción participativa), podríamos decir, como indica Salazar (1992), que no existe un total acuerdo entre los autores sobre las características que definen a esta investigación. Igual sucede con el término «participativa» se alude a él con distintos matices; se utiliza indistintamente, técnicas participativas (modo de obtener la información en una investigación), metodologías participativas (método utilizado en el proceso) e investigación participativa (tipo o modalidad de conocimiento que se pretende obtener a través de dicho proceso), cuando realmente apuntan a diferentes conceptos. Ante lo indicado, autores como Rahman y Eals Borda (1992) señalan

que el término *investigación acción participativa* evita confusión y precisa más el propio concepto.

Lo que sí es cierto es que en todos los casos se distingue un aspecto fundamental que marca la naturaleza de dicha metodología: «la acción del individuo implicado».

La incorporación de las bases como sujetos activos y pensantes en la producción de conocimientos y en la acción para el cambio, se constituye el elemento pivotal para romper la verticalidad entre investigadores e investigados propia de la ciencia social tradicional. (Salazar 1992, 66)

Actualmente nadie cuestiona que dicha metodología constituye una filosofía crítica y comprometida con la realidad social al mismo tiempo que potencia el desarrollo personal y la transformación del individuo y por ende de la sociedad en la que está inmerso. Como bien indican Morin (1985) y Webster y Jones (1990), no podemos considerar a la IAP como una metodología propia del trabajo social, sino también como una herramienta que nos posibilita una epistemología de la praxis. Por esta razón, podemos considerarla como una alternativa paradigmática a la investigación, partiendo de la teoría crítica y la investigación-acción, dándole importancia no a los hechos objetivos ni los subjetivos, sino la dialéctica que se establece en los agentes sociales, a la interacción continua entre reflexión y acción. No consiste en plantear y verificar o no una hipótesis: más bien, en impulsar la actividad o acción que dinamice la interacción continua con la realidad que nos permita intervenirla y transformarla.

Esta forma de actuar implica un diseño de investigación concreto, no pueden ser emergentes en su totalidad, pero tampoco totalmente predeterminados, precisa una reorientación propia del proceso que se lleve a cabo en cada acción o intervención. Tanto los objetivos como el proceso precisan de una continua revisión y reconducción atendiendo a las necesidades de los individuos implicados, a la acción-reflexión provocada.

En concreto podemos decir que las IAP infiere la apertura de procesos «para conocer actuando y actuar conociendo» (Equipo *Child Inclusion*, 2006), siendo los dinamizadores del proceso los propios expertos metodológicos. Se parte de las necesidades de los sujetos involucrados quienes mediante un conjunto de ac-

ciones centralizadas en la temática o materia del proyecto se resuelven en pro de la búsqueda de sus satisfacciones, se forjan respuestas, sin imposiciones, más bien como compromiso auto-gestionado y, por lo tanto, autoconstruido. «En tales procesos, la reflexión tiende a enfocarse interactivamente sobre los resultados de la acción, la acción misma y el conocimiento intuitivo implícito en la acción» (Schön, 1983, 195).

Pero como metodología de investigación debemos conferir al proceso evidencia empírica, marcando aquellos cauces que nos permitan contrastar la observación y las deducciones de las personas que investigan con las emanadas de otros observadores. El conocimiento en la práctica potenciará la propia reflexión y esta ayudará al profesional a clarificar, criticar o ratificar y a explicar la comprensión contenida en las experiencias prácticas realizadas. Dichas búsquedas, como indica Schön, pueden ser bien reflexiones sobre la práctica mientras se está en ella, bien reflexiones retrospectivas sobre la práctica realizada. Ambas desde una perspectiva retrospectiva. Siendo conscientes de que una cuestión es vislumbrar el problema y otra su resolución.

En un proceso de investigación acción participativa, «las personas que están implicadas están conociendo, pensando, analizando...», es decir, investigando su realidad, la sociedad que los rodea. Tenemos que explicar de qué forma vemos la realidad y de qué manera la dividimos para poder reflexionar sobre ella» (Encina *et al.* 2005, 45). Lo que en educación denominamos «aprender haciendo». A este respecto Park (1989/1992) afirma que, precisamente por la búsqueda y la investigación que implica se puede considerar a las IAP como un trabajo educativo, a pesar de no centrarse en transmisión didáctica del conocimiento. Dicho autor continúa defendiendo su enfoque educativo al exponer que es una metodología basada en la experiencia (Dewey) y ser transformadora de la realidad social (Ereire). Definiéndola, por ello, como teoría del conocimiento, tanto instrumental, propio de las ciencias naturales, como un conocimiento interactivo, no derivado del análisis de datos, sino de la comprensión subjetiva y conocimiento crítico y acción reflexión. El aprender a hacer alude a un conocimiento construido en la propia acción, el individuo es activo, piensa sobre cómo actuar en la propia acción que está realizando.

Por todo lo indicado, «parece importante perseverar en esta tarea, a fin de producir una ciencia que en verdad libere un conocimiento para la vida» (Anisur y Fals, 1992, 220).

3. Expresión y gestión de emociones en Artes Plásticas y Visuales

Como indica Maturana (1995, 2006), para completar lo racional, debemos incluir lo no racional. En total acuerdo con Sáez (2016) me ratifico en que el arte no es solo una representación de la realidad, es una vía de expresión en el que cada individuo puede interpretarse a sí mismo, convirtiendo la subjetividad en objetividad y viceversa. Esto, junto con la identificación social y cultural del arte, se pueden considerar aspectos de la comunicación humana que nos remiten a lo interpersonal e intrapersonal. Es decir, aspectos de la percepción y la cognición, y sus relaciones con los fenómenos interactivos, que devienen en lo que finalmente reconocemos como social.

ARBUTO, S. (2017, 27)

Las relaciones teoría-práctica se constituyen como elementos básicos en el ámbito metodológico, precisando para ello que el concepto de *razón* se equilibre y se enriquezca con el de *sentimiento*.

Al hablar de sentimiento humano, debemos detenernos en las emociones. Estas no pueden ser entidades independientes de la razón, «sino justamente lo contrario, pensamientos acerca del valor y de la importancia que se le dan tanto a las personas como a las cosas con las que se interactúa continuamente» (Nussbaum, 2012, 1); «las emociones comportan juicios relativos a cosas importantes, en los que, atribuyendo a un objeto externo relevancia para nuestro bienestar, reconocemos nuestra naturaleza necesitada e incompleta frente a porciones del mundo que no controlamos plenamente» (Nussbaum, 2012, 41).

Gardner (1983) usó el término *inteligencia emocional* para referirse a la capacidad humana de sentir, entender, controlar y modificar estados emocionales en uno mismo y en los demás. Dirigir las emociones en busca de un equilibrio emocional, no ignorarlas, sino todo lo contrario, exteriorizarlas y reconducirlas.

Las emociones son la manifestación de evaluaciones o juicios de valor de fondo o situación; resumen el modo en que el individuo se figura su propia identidad en el mundo, el sentido de lo que es como individuo y de lo que es capaz para su individualidad (Nussbaum, 2012). Estas, para dicha autora contienen tres ideas relevantes: la de una valoración cognitiva o evaluación; la de los propios objetivos y proyectos importantes; y la idea de la relevancia de los objetos externos en cuanto elementos en el esquema de los propios objetivos.

Por su parte, Damasio (2005) las clasifica en tres categorías: *de fondo*, aquellas que se desarrollan intrínsecamente en cada momento de nuestra vida; emociones *primarias*, son las que se perciben constantes en todas las culturas (ira, miedo, ira...); y las emociones *sociales*, propias del grupo en que está integrada la persona (culpabilidad, amabilidad, simpatía, vergüenza...).

Aunque podemos encontrar antecedentes de Gardner, como Salovey y Mayer (1990), fue dicho autor quien, al presentar en 1995 su teoría de las inteligencias múltiples, influye al hablar de *inteligencia intrapersonal*:

El conocimiento de los aspectos internos de una persona: el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones entre las emociones y finalmente ponerlas un nombre y recurrir a ellas como un medio de interpretar y orientar la propia conducta. (Gardner, 1995, 25)

e interpersonal:

Una capacidad nuclear para sentir distinciones entre los demás: en particular, contrastes en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones. En formas más avanzadas, esta inteligencia permite a un adulto hábil leer las intenciones y deseos de los demás, incluso cuando han sido ocultados. (Gardner, 1995, 23)

Pero dicho término cobrará mayor éxito en 1996 gracias a la publicación sobre inteligencia emocional de Goleman. Se trata de «adquirir habilidades de poner juntas cabeza y corazón para dirigir las emociones y no ahogarlas (Goleman, 2002, 18). Los sujetos inteligentes emocionalmente hablando, como ya indicó Bar-On (1997, 2006), desarrollan tanto la inteligencia intrapersonal

nal, de modo que son capaces de reconocer, expresar y actualizar sus emociones, como la inteligencia interpersonal, al ser capaces de comprender cómo sienten sus semejantes

Puesto que la inteligencia emocional se desarrolla atendiendo a las experiencias vivenciadas, podemos decir que esta se adquiere, modifica e incrementa a lo largo de toda la vida. El acrecentar positivamente nuestra inteligencia emocional, nos va a permitir relacionarnos de manera saludable con las personas y saber afrontar las situaciones de la vida. Por lo tanto, si, como indicaban Gardner (1983) y Goleman (1996), las emociones influyen en el desarrollo personal, en el desarrollo social en el intelectual o cognitivo, estas influirán también en el ámbito académico.

Para Neussman (2012), las emociones son idóneas y necesarias para el individuo en desarrollo, para el niño, puesto que lo proveen de un mapa del mundo, de su mundo, organizando los valores propios de su sociedad y permitiéndole con ello ubicarse, adaptarse a ella y emitir «respuestas inteligentes a la percepción de valor» (Nussbaum, 2012, 21) como un componente más de la racionalidad. «Las emociones son en este sentido localizadas: tienen su lugar en mi propia vida y se focalizan en la transición entre luz y oscuridad allí [en mi propia vida], antes que en la distribución general de luz y oscuridad en el universo como un todo» (Nussbaum, 2012, 31). Las emociones no solo están relacionadas con el razonamiento humano, se pueden considerar como indisociables de nuestra racionalidad práctica, influyendo en la valoración que se hace de la realidad, destacando en cada individuo aquellos aspectos importantes para su vida y, por lo tanto, su confort; «Sin ellas nos faltaría una pieza de nuestro mecanismo de toma de decisiones, del engranaje mental que nos permite deliberar y sopesar diferentes cursos de acción» (Gil, 2014, 69). Podemos decir que son el resultado de cómo vivimos y sentimos nuestra propia experiencia dentro de un determinado marco temporal, presente, pasado y futuro.

La competencia emocional es básica en todo proceso educativo y la Educación En Artes Plásticas y Visuales el canal idóneo para desarrollarla. Nos valemos del arte como herramienta expresiva y este nos permite gestionar las emociones.

El arte, como bien indica Sáez (2016, 2018), no entiende ni de edades, ni de sexo, ni de color ni de comprensión física. Me gustaría ratificar la idea de que, si el arte entiende de algo, es de

mensajes, de expresión. Todos y todas podemos dejar brotar al artista que llevamos en nuestro interior y que en algún momento de nuestra vida lo silenciamos.

El arte no es solo una representación de la realidad (Sáez, 2016, 2018, 54). Nos permite expresarnos e interpretar la realidad en la que vivimos. Una interpretación en la que, en determinados momentos, puede dejar de ser objetiva para convertirse en subjetiva.

El Arte como conocimiento, y las artes como expresiones singularmente vivenciales y emocionales, corresponden a un tipo de comunicación que debe asumirse como acciones en movimiento, donde «los actores toman su proceso reflexivo y se mueven con autonomía en su propia exploración creativa y activa» (Galindo, 1998), porque sin duda se viven y se sienten, aunque a veces también se piensan. Tendríamos que considerar si, como cualidad, «sentir» es quizás el hecho humano social más trascendente, aunque muy poco estudiado cuando se refiere a sus condiciones vivenciales. (Arbutó, 2017, 27)

Al trabajar la educación emocional, nos adentramos en un proceso educativo integral, facilitando al individuo el descubrimiento de su propia actitud emocional. Al reconocer sus sentimientos y escuchar el de sus semejantes, se integran y madura ambas realidades, la suya propia, su autorrealización y su relación con la realidad que lo rodea. Desarrollando así al completo, la competencia emocional del individuo.

Este aprendizaje se desarrolla de forma dinámica, favoreciendo un buen clima de relación y comunicación, así como la motivación hacia la búsqueda de nuevos aprendizajes, de nuevos conocimientos, y confluyen con la participación activa de todos los componentes del grupo y sus respectivos diálogos interpersonales e intergrupales. Todo ello implica nuevas búsquedas y nuevas puestas en escenas que los llevan a un desarrollo de la imaginación y de la creatividad, al desarrollo de nuevas acciones en busca de una mejora de la vida personal y grupal.

Debemos ser cautelosos y neutrales, dejar que emerja las necesidades y realidades de cada individuo y de cada grupo, encauzándolos y orientándolos. Nuestro objetivo no debe ser imponer nuestros criterios más bien el de empatizar con el proceso y con sus integrantes.

4. Referencias bibliográficas

- Aburto, S. (2017). Arte y comunicación para el desarrollo humano. La interacción afectiva en la educación integral. *Razón y Palabra*, 21 (96, enero-marzo), 21-36. Universidad de los Hemisferios Quito, Ecuador.
- Anisur Rahman, M. y Fals Borda, O. (1992). La situación actual y las perspectivas de la investigación-acción participativa en el mundo. En: Salazar, M. C. (ed.). *La investigación-acción participativa* (pp. 219-220). Madrid: Popular, OEI. Quinto Centenario.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Intelligence Inventory (Eiq): Technical Manual*. Toronto: Multi Health Systems.
- Blumer, H. (1982). El interaccionismo simbólico. Perspectiva y método. Barcelona: Hora en - Márquez, M. V. (2018) El móvil: herramienta educativa y artística. *Arte, Educación y pensamiento digital: Educar, crear y habitar en la quinta pared*. España: Egregius. Coord. Caeiro Rodríguez, M. (pp. 65-82).
- Damasio, A. (2003, tr. 2005). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- Encina, J. et al. (2011). Participando con y desde la gente. *Autogestión de la vida cotidiana*, 4. Sevilla: Editorial Colectivo de Ilusionistas Sociales - UNILCO.
- Encina, J., Rosa, M. y Caraballo, C. (coords.) (2005). *Cuando nos parece que la gente no participa. Materiales de Apoyo para la participación*. Sevilla: Atrapasuños - UNILCO.
- Equipo Child Inclusion (2006). Child Inclusion: una experiencia participativa en el sistema de protección de menores. En: Gómez Pérez, E. y Lázaro Visa, S. (coords.) (2006). *Actas VIII Congreso Estatal de Infancia Maltratada: Promoviendo el bienestar infantil «Tratándoles, tratándonos bien»* (pp. 661-680). Santander: CAVAS Cantabria.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- (1995). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gil Blasco, M. (2014). *La teoría de las emociones de Martha Nussbaum: el papel de las emociones en la vida pública* [tesis doctoral]. Universidad de Valencia. <http://mobiroderic.uv.es/bitstream/handle/10550/39523/Tesis%20doctoral%20Marta%20Gil%20Blasco.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- (2002). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

- Harman, W. y Howard, R. (1989). *Máxima Creatividad*. Buenos Aires: Aletheia.
- Ibáñez, J. (1990). *Nuevos avances en la investigación social*. Barcelona: Anthropos (*Suplementos*, 22).
- Ibáñez, J. (1994). *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden*. Madrid: Siglo XXI.
- Lotman, Y. M. (1982). *Estructura del texto artístico* (pp. 17-46). Madrid: Istmo.
- Márquez, M. V. (2018) El móvil: herramienta educativa y artística. En: Caeiro Rodríguez, M. (coord.). *Arte, Educación y pensamiento digital: Educar, crear y habitar en la quinta pared* (pp. 65-82). España: Egregius.
- Maturana, H. (2006) Desde la Biología a la Psicología. *Lumen Humanitas*, Buenos Aires [ed. 1995].
- Morin, A. (1985). Critères de scientificité de la recherche-action. *Revue de Sciences de la Education*, ix, 31-43.
- Nussbaum, M. (2012). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Palazón, R. (1992). La investigación-acción como metodología puente entre la educación de adultos y el desarrollo comunitario. *Revista de Pedagogía Social*, 7, 51-61.
- Park, P. (1992). Qué es la Investigación-Acción Participativa. Perspectivas teóricas y metodológicas. En: Salazar, M. C. (ed.). *La Investigación-Acción Participativa. Inicios y desarrollos* (pp. 135-174). Madrid: Popular - OEI. Quinto Centenario.
- Rahman, A. y Fals Borda, O. (1992). La situación actual y las perspectivas de la investigación-acción participativa en el mundo. En: Salazar, M. C. *La investigación acción participativa*. Madrid: Popular.
- Rogers, C. (1989). *El proceso de convertirse en persona* (p. 305). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Sáez, J. (2016, 2018). *El arte, conversaciones imaginarias con mi madre*. España: Astiberri.
- Salazar, M. C. (ed.) (1992). *La investigación acción participativa. Inicios y desarrollos*. Madrid: Popular. El Quinto Centenario.
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós [obra original publicada en 1983].
- Webster, A. y Jones, J. (1990). New paradigm Approaches to Meeting Individual Needs in Science. *British Journal of Special Education*, 17 (1), 23-26.
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón*. Barcelona: Anthropos.

Metodologías emergentes en Educación Superior

Las propuestas metodológicas en la Educación Superior cuentan con un valor añadido cuando se responde a la introducción de innovación y de incorporación de iniciativas emergentes que propician la adquisición y el desarrollo de los aprendizajes en respuesta al objetivo de conseguir un acercamiento a las realidades formativas, laborales y sociales que plantean escenarios complejos de actuación.

Para acceder y desempeñar una acción acorde con estas realidades, el alumnado universitario debe disponer de formación en herramientas, estrategias y competencias, y, a tal fin, se han de generar los entornos de aprendizaje idóneos para adquirirlas.

El contenido de esta publicación muestra una relación de diversidad de metodologías implementadas por profesorado universitario cuya dilatada experiencia le ha permitido contrastar, comprobar y evaluar su efectividad, así como la adecuación a contextos profesionales diversos. El lector podrá encontrar iniciativas muy interesantes para abordarlas con el alumnado e, incluso, para transferirlas a otros espacios de formación y desarrollo profesional y organizacional.

María Teresa Castilla Mesa. Doctora en Psicopedagogía. Profesora titular de Universidad en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Directora del grupo de investigación HUM365: Formación, Orientación, Empleabilidad, Emprendimiento, Inclusión e Innovación (FOREMPIN). Miembro de diversas comisiones académicas universitarias. IP de Proyectos de Investigación y de Innovación Educativa. Sus líneas de investigación y docencia son: orientación profesional y académica, competencias y perfiles profesionales; formación para el empleo, gestión y fomento de la cultura emprendedora; Prácticum; formación de profesorado novel; desarrollo profesional y formación de los profesionales de la educación; educación inclusiva y atención a la diversidad; mejora de la convivencia, gestión, resolución de conflictos y mediación en contextos socioeducativos; innovación educativa, innovación sociolaboral, transformación sociolaboral. Es miembro de comités asesores y editoriales de diversas revistas científicas. Está vinculada al contexto de gestión universitaria en diferentes modalidades de actuación y fomento de la internacionalización.