

sumario

table of contents

Educación musical

Music education

Editora invitada: Ángela Morales
Guest editor: Ángela Morales

Ángela Morales

Presentación: La educación musical,
una mirada del pasado al futuro
*Presentation: Music education, looking
from the past to the future*

Ángela Morales, Enrique Ortega, Elena Conesa y Cecilia Ruiz-Esteban

Análisis bibliométrico de la producción
científica en Educación Musical en España
*Bibliometric analysis of scientific
output in music education in Spain*

Roberto Cremades-Andreu y Desirée García-Gil

Formación musical de los graduados
de Maestro en Educación Primaria en el
contexto madrileño
*Musical training for Primary Education graduates
in the context of Madrid*

Jesús Manuel de Sancha Navarro

Música en Secundaria: interés por los contenidos,
según el alumnado y el profesorado de 4º de ESO
*Music in Secondary: interest for the contents, according
to the students and the teachers of 4º of ESO*

433

Tatiana García-Vélez y Antonio Maldonado Rico

Reflexiones en torno a la inteligencia musical
Reflections on musical intelligence

451

389 Patrick Freer y Alfonso Elorriaga Llor

El desarrollo de la voz masculina durante la
adolescencia: una pedagogía basada en la investigación
*Toward a pedagogy informed by research about
the boy's changing voice*

463

Miguel Román Álvarez

399 Tecnología al servicio de la educación musical
Technology at the service of music education

481

Susana Toboso Ontoria, Inmaculada Tello Díaz-Maroto y Francisco José Álvarez García

415 Formación musical universitaria en un
contexto de enseñanza *blended-learning*
University musical training in a blended-learning context

497

Estudios Studies

**Sara González Gómez, Bernat Sureda García
y Francisca Comas Rubí**

La renovación escolar del Ayuntamiento de
Barcelona y su difusión fotográfica (1908-1936)

*The educational renovation of the Barcelona City
Council and its photographic diffusion (1908-1936)*

519

**Vicente Llorent-Bedmar, Verónica Cobano-Delgado
y María Navarro-Granados**

Liderazgo pedagógico y dirección escolar
en contextos desfavorecidos

*School leadership and school management
in underprivileged areas*

541

Informaciones

1. Actividades pedagógicas

XI Conferencia Internacional sobre Innovaciones
Pedagógicas y Aprendizaje Digital. V Congreso
Internacional de Educación. XXV Congreso
Internacional de Aprendizaje. XV Congreso
Internacional de Ciudades Educadoras

567

2. Reseñas bibliográficas

Ibáñez-Martín, J. A. y Fuentes, J. L. (Coords.)

*Educación y capacidades: hacia un nuevo
enfoque del desarrollo humano* (Cruz Pérez).

Kristjánsson, K. *Aristotelian Character
Education* (Juan Luis Fuentes). **Barraca Mairal, J.**

*Originalidad e Identidad Personal. Claves
antropológicas frente a la masificación*

(Aquilino Polaino-Lorente). **Renzulli, J. S.**

y Reis, S. M. *Enriqueciendo el currículo para
todo el alumnado* (Patricia Olmedo Ariza).

Prats, E. *Teorizando en Educación: entre
erudición, poesía y opinionitis* (David Reyero).

Segura Peraita, C. (Ed.) *El método socrático hoy.*

*Para una enseñanza y práctica dialógica de la
filosofía* (Ernesto Baltar). **Una visita a la**

hemeroteca (Juan Luis Fuentes).

Una visita a la red (Javier Bermejo).

571

Índice del año LXXV

Table of contents of year LXXV

603

Instrucciones para los autores

Instructions for authors

609



ISSN 0034-9461 - Depósito legal: M. 6.020 - 1958

e-ISSN 2174-0909 Rev. esp. pedagog. (Internet)

INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid



Educación musical

Ángela Morales

Presentación: La educación musical, una mirada del pasado al futuro

Ángela Morales, Enrique Ortega, Elena Conesa y Cecilia Ruiz-Esteban
Análisis bibliométrico de la producción científica en Educación Musical en España

Roberto Cremades-Andreu y Desirée García-Gil

Formación musical de los graduados de Maestro en Educación Primaria
en el contexto madrileño

Jesús Manuel de Sancha Navarro

Música en Secundaria: interés por los contenidos,
según el alumnado y el profesorado de 4º de ESO

Tatiana García-Vélez y Antonio Maldonado Rico

Reflexiones en torno a la inteligencia musical

Patrick Freer y Alfonso Elorriaga Llor

El desarrollo de la voz masculina durante la adolescencia:
una pedagogía basada en la investigación

Miguel Román Álvarez

Tecnología al servicio de la educación musical

**Susana Toboso Ontoria, Inmaculada Tello Díaz-Maroto
y Francisco José Álvarez García**

Formación musical universitaria en un contexto de enseñanza *blended-learning*

Presentación: La educación musical, una mirada del pasado al futuro

Presentation: Music education, a view from the past to the future

Dra. Ángela MORALES. Profesor Titular. Universidad Autónoma de Madrid. (angela.morales@uam.es)

La educación musical en nuestro país no ha dejado de ser nunca una asignatura residual en el currículum de las Enseñanzas de Régimen General: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, así como la formación del profesorado universitario para estas etapas. Podemos afirmar que esta misma realidad se repite, en las enseñanzas de Régimen Especial, en los Conservatorios de Música, en los que la especialidad de Pedagogía (Fundamentos de Pedagogía I-II y Didáctica de la Educación Musical I-II), a pesar de la realización de prácticas curriculares, se presenta de forma teórica sin atender a procesos metodológicos y didácticos activos. En las Escuelas de Música, para las que ni siquiera existe regulación, y donde quizá el término «educación» deba tener más protagonismo, goza del mismo espacio, con mayor presencia para las edades de 3-7 años en la asignatura de Música y Movimiento. Las últimas reformas educativas en nuestro país han traído como consecuencia que la educación musical aún se haya visto más relegada en las enseñanzas generales. Este número de la **revista española de pedagogía** pretende contribuir a dar visibilidad a diferentes trabajos de investigación, que responden

a la inquietud de sus profesionales de dar entidad a nuestro campo de trabajo, la educación musical.

A lo largo de la historia de las civilizaciones y hasta llegar a este siglo XXI, se dibujan las líneas generales de lo que se entiende por educación musical, tanto en lo que corresponde a las ciencias, más o menos tangenciales a esta (pedagogía, psicología, sociología), como a las áreas de trabajo que se integran en un solo concepto (el desarrollo perceptivo musical, la formación vocal e instrumental, la importancia de las danzas y el movimiento, la cultura de la música y sus músicos de todas las estéticas a lo largo de la historia, la creación y el compositor, los nuevos recursos tecnológicos, la música como terapia, etc.), concepto que requiere de constante reflexión metodológico-didáctica y que debe velar por el desarrollo creativo, desde el aprendizaje del idioma, el lenguaje de la música.

En todos y cada uno de los campos expuestos en el párrafo anterior, está implícito no solo el trabajo de aula, sino también la formación de los profesionales de los mismos, que como se puede entender cada uno de ellos requiere de la especialización musical pertinente (instrumental, vocal, motriz, compositiva...), también en

lo que respecta al arte de enseñar, la formación del docente, una doble vertiente formativa que constituye el concepto de lo que ya en otros foros he dado en llamar *maestro-músico*. Este concepto, ya amplio en sí mismo, y desde la estructura de nuestros estudios universitarios, en los que no están incluidos las enseñanzas artísticas (conservatorios de música y danza), debe formarse en el ámbito de la investigación. Es necesario que este músico y docente (permítanme la licencia) virtual que se construye en los últimos párrafos, indague, analice, sintetice, profundice, etc., en cómo se desarrolla el área en todos los aspectos referidos y en cómo dar respuesta en las aulas, actualizando su hacer desde la innovación e investigación educativa. Una formación continua y un nuevo campo de actuación como investigador.

Todas las áreas de trabajo implícitas en la educación musical (música, pedagogía y didáctica), en cada uno de los tramos educativos referidos, para cada una de las ciencias con las que se relaciona el área, y desde diferentes enfoques (de la práctica a la teoría), son a día de hoy motivo de innovación e investigación, de transferencia y difusión, desde el escenario, el aula y el laboratorio, como un todo, que ya el psicólogo Piaget (1970) definió como espacio científico.

¿Cuál es la presencia del profesional que acabamos de presentar en nuestro país? La formación de los profesionales de la música ha estado específicamente ubicada en nuestro país en los conservatorios, en los estudios superiores, que hasta hoy no han tenido vinculación con la universidad. Actualmente los estudiantes que hayan terminado los estudios superiores de Música obtendrán el título superior de

Música en la especialidad de que se trate, titulación incluida en el nivel 2 del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior y que será equivalente al título universitario de grado, lo que les permite cursar estudios universitarios de máster y doctorado.

Los estudios musicales presentes en las universidades españolas se circunscriben por una parte al campo de la musicología, que desde 1984 evoluciona como: Título de Licenciado en Musicología (BOE, de 17 de diciembre de 1984); posteriormente, Licenciado en Historia y Ciencias de la Música (BOE, de 2 de junio de 1995), y actualmente Graduado en Historia y Ciencias de la Música, presente en las universidades que así lo consideran (Ley Orgánica, de 12 de abril de 2007, de Universidades y Real Decreto, de 29 de octubre de 2007), por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

En cuanto a la formación de los maestros y la presencia de la educación musical en las Enseñanzas de Régimen General, las primeras referencias curriculares se remontan a la *Ley General de Educación y financiamiento de la reforma educativa* (LGE), en 1970. Con esta Ley, los estudios de maestro se incorporan a la universidad, y tanto en la formación de estos, como en los currículos de Educación General Básica (EGB), la educación musical estaba presente sin ser una especialidad en sí misma, dentro del área de Expresión Dinámica.

En el año 1990, con la aprobación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), los estu-

dios de maestro, que hasta la aprobación de esta Ley eran estudios con carácter generalista, abordan algunas áreas como la educación musical desde la propia especificidad, dando paso entre otras especialidades a la de Maestro especialista en educación musical, maestro con identidad en los centros de enseñanza primaria, en donde la música formaba parte del área específica de Enseñanzas Artísticas, jun-

to con la educación plástica y la dramatización. El perfil de los estudiantes que cursaban la especialidad de educación musical respondía a un músico en formación, según los datos de Morales (2008), el 53,1% de estudiantes (ver Tabla 1) que cursaban la especialidad atesoraban estudios musicales (de grado medio y superior), y, lo que aún era importante, tenían vocación de maestros-músicos.

TABLA 1. Acceso a la docencia de maestro especialista en música (2009).

Estudios musicales antes de empezar la carrera		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Sí, nivel medio	88	46,3
	Sí, nivel elemental	60	31,6
	No	28	14,7
	Sí, nivel superior	13	6,8
	No contesta	1	0,5
	Total	190	100,0

Fuente: Elaboración propia.

Con la aprobación en 2013 (9 de diciembre) de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), se elimina la obligatoriedad de cursar enseñanzas artísticas en educación primaria, dejando en manos de las administraciones autonómicas la total competencia en estas materias, la educación artística (primaria) y la música (secundaria) pasan a considerarse «asignaturas optativas», podrán ser cursadas en función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes. La realidad ha sido que la mú-

sica sigue presente en la enseñanza obligatoria y los profesores de música siguen formando parte de los claustros como especialistas en los centros.

La incorporación de España al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supuso cambios importantes en nuestro sistema universitario. Aunque nos incorporamos con la Declaración de Bolonia en 1999, los estudios universitarios se regularon en su mayoría en 2007. Más allá de la regulación general establecida, el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) decidió incluir entre las titulaciones reguladas los títulos de Maestro de Edu-

cación Primaria y de Educación Infantil. A través de la Orden del Ministerio de Educación y Ciencia (ECI en adelante)/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil y la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. Cada uno de estos Grados tendrán una duración de 240 créditos ECTS, de los cuales se podrán destinar 30 a lo que se ha denominado menciones cualificadoras, adecuadas a los objetivos, ciclos y áreas de la Educación Primaria. Si bien se conseguía una antigua reivindicación de las Escuelas de Magisterio de convertir los títulos de maestro en títulos equivalentes a las antiguas licenciaturas, un nuevo cambio de paradigma obliga a la formación de maes-

tros generalistas con una mínima especialización frente a la formación de maestros especialistas que se había producido con la aplicación de la LOGSE en 1991.

Al respecto Oriol (2005) expone que:

[...] de llevarse a cabo la reforma en los términos que ha planteado la RED de Magisterio a la ANECA, la formación inicial del Profesorado de música que atenderá la Enseñanza Primaria sufrirá un serio retroceso y los alumnos de Educación Primaria recibirán inadecuadamente esta materia artística o la dejarán de recibir. La solución en estos momentos está en el MEC y las Comunidades Autónomas, que son los que tienen la última palabra en las directrices de los planes de estudio que nos llevarán a la convergencia con Europa. (p. 5)

Según la citada Orden, el plan de estudios para el Grado de Maestro de Educación Primaria deberá incluir, como mínimo, los siguientes módulos (ver Tabla 2):

TABLA 2. Relación de los módulos formativos para la titulación de Maestro de Educación Primaria-Músico (4 cursos).

Módulo	Nº de créditos	Asignaturas
De Formación Básica	60 ECTS	—Aprendizaje y desarrollo de la personalidad —Procesos y contextos educativos —Sociedad, familia y escuela
Didáctico Disciplinar	100 ECTS	Enseñanza y aprendizaje de: —Ciencias Experimentales —Ciencias Sociales —Matemáticas —Lenguas —Educación musical, plástica y visual —Educación física

Módulo	Nº de créditos	Asignaturas
Prácticum	50 ECTS	Prácticas escolares, incluyendo el Trabajo Fin de Grado —El Prácticum se realizará en los tres ciclos de las enseñanzas de Educación Primaria.
Menciones (optatividad)	30-60 ECTS	

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a las Menciones, podemos leer en el Anexo-Apartado 5:

En estas enseñanzas podrán proponerse menciones cualificadoras, entre 30 y 60 créditos europeos, adecuadas a los objetivos, ciclos y áreas de la Educación Primaria, según lo establecido en los artículos 17, 18, 19 y 93 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, así como aquellas que capaciten para el desempeño de actividades asociadas a las competencias educativas expresadas en dicha Ley.

Respecto a las prácticas externas, las directrices establecen que los estudiantes cursen prácticas como maestro generalista y también un periodo como maestro especialista, en el caso de estudiantes, que opten por cursar una de las menciones que se activen en la universidad en la que curse sus estudios. En este sentido, los estudiantes pueden optar por no completar la oferta de mención, cursando las materias optativas (fuera de mención) que consideren, eligiendo su propia línea curricular. Respecto al Trabajo de Fin de Grado (TFG), la norma expone que se pueda vincular exclusivamente a la mención o bien realizarlo sobre temáticas de carácter educativo de maestro generalista.

La pérdida de presencia en la formación de los futuros maestros en cuanto a lo que supone una especialización en Educación Musical es considerable. Con estos datos, no podemos hablar de un maestro especialista, ya que no cabe formación especializada en tan corto espacio de tiempo para abordar los tres bloques formativos necesarios, formación musical propiamente dicha, formación metodológica y formación didáctica, en tan solo un cuatrimestre.

Respecto a la formación inicial del profesorado que imparte la asignatura de música en la Educación Secundaria y Bachillerato, lo más llamativo es que nunca se ha contemplado como una formación específica. En 1995 el Real Decreto 1692/1995, de 20 de octubre, regula el título profesional de especialización didáctica. El profesorado de música en los Institutos de Enseñanza Secundaria (IES) debían estar en posesión del título superior de conservatorio o bien una licenciatura (del ámbito de la musicología u otra especialidad con estudios musicales) y realizar el Curso de Aptitud Pedagógica (CAP). A partir de 2007, con la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios

oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, la formación pasa a ser de postgrado con una duración de un curso académico (60 ECTS), estudios que dan acceso a cursos de doctorado. Según el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, ya citado, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (Artículo 11.1), se entiende por doctorado el tercer ciclo de estudios universitarios oficiales, conducente a la adquisición de las competencias y habilidades relacionadas con la investigación científica de calidad.

El hecho de que sea necesario haber cursado el Máster de Enseñanza Secundaria Obligatoria (MESOB) para poder realizar las oposiciones al cuerpo de profesores de Enseñanza Secundaria, y para el cuerpo de profesores de música y artes escénicas, ha traído como consecuencia que haya un mayor número de profesionales de la música haciendo cursos de doctorado, lo que supone que se incremente la investigación en nuestra área. Estudios ubicados en las Facultades de Educación, en las que se ha creado una línea específica para la investigación del área de didáctica de la expresión musical, además de las líneas musicológicas presentes en las Facultades de Filosofía y Letras.

La innovación/investigación en las dos áreas que dan entidad a nuestras dos disciplinas, Música y Pedagogía musical, se circunscribe a las ramas de Artes y Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas, respectivamente. En cualquiera de estas ramas, desde el estudio de diferentes temáticas y con la variedad de metodologías

utilizadas, no debemos perder de vista que cualquier innovación/investigación debe dar respuesta al estudio científico de los procesos humanos, bien sean histórico-filosóficos, educativo-experimentales o compositivo-interpretativos que den valor a datos objetivos en torno a la música como fenómeno social, como disciplina de enseñanza-aprendizaje y como arte en el tiempo-espacio.

Centrándonos en la innovación/investigación en torno a la educación musical, y teniendo en cuenta todo el argumentario expuesto hasta aquí, son muchos los temas susceptibles de descripción, análisis y estudio en el campo de las enseñanzas musicales, en cualquiera de los tramos educativos ya señalados, atendiendo a todas las variables presentes en cualquier hecho educativo; al respecto, Marchesi y Martín (2000) postulan:

Los problemas metodológicos son también importantes. La naturaleza correlacional de la mayoría de los estudios hace difícil afirmar que determinada variable es causa o efecto de una segunda variable, o que los cambios en ambas dependen de una tercera. [...] Por ello es importante enriquecer los métodos de estudio utilizados: utilizar datos longitudinales; incluir medidas cuantitativas y cualitativas; emplear medidas con suficiente capacidad de recoger las diferencias que se produzcan entre escuelas y dentro de las escuelas; hacer uso de análisis multivariados y multiniveles para delimitar la influencia de las variables; incorporar estudios de casos para comprender los cambios en las variables que han mostrado una mayor incidencia en los análisis estadísticos previos. (p. 114)

Desde esta concepción, cualquier elemento presente en el proceso educativo es motivo de estudio cuanti/cualitativo. Elementos como los recursos materiales (los centros, los espacios, los materiales, etc.), los recursos humanos (el profesorado y su formación inicial-permanente, perfil, proyección social, competencias, desarrollo profesional, etc.), hasta la concreción de los recursos curriculares (el currículo, la secuencia programática, la metodología y didáctica de aplicación, los resultados, la evaluación, etc.), tanto en la propia disciplina como en contextos no formales y/o multidisciplinares.

El presente número monográfico de la **revista española de pedagogía**, dedicado a la educación musical, presenta diferentes investigaciones, enmarcadas en la secuencia de ideas expuestas en el recorrido que acabamos de exponer.

El primer artículo presenta un «Análisis bibliométrico de la producción científica en Educación Musical en España», en el que, desde diferentes variables, se analiza la producción científica del área de Educación Musical, ofreciendo una foto fija de la evolución (en este caso desde el año 2000 hasta la actualidad) de la situación real en el espacio científico general respecto a otras áreas y también específico en diferentes temáticas del área. Los datos han sido recogidos de *Web of Science*, en la base de datos *Core Collection*, con los que se pone de manifiesto, desde la valoración de diferentes variables estudiadas, la necesidad de incrementar la formación de profesionales músicos-docentes-investigadores, la necesidad de incrementar la investigación en el área de Música y en concreto de Educación Musical y, según el

texto literal, poniendo en valor la perspectiva más científica de la disciplina a partir de la investigación y la innovación.

Los dos siguientes artículos están dedicados a la Educación Primaria y Secundaria respectivamente: el primero de forma concreta a la «Formación musical de los graduados de Maestro en Educación Primaria en el contexto madrileño» y el segundo «Música en Secundaria: interés por los contenidos, según el alumnado y el profesorado». En el primero se pone de manifiesto que la formación inicial del profesorado, con la legislación actual, es insuficiente para abordar una especialidad como la música en la Educación Primaria, siendo necesario generar espacios formativos de cursos de especialización para completar la formación musical de los futuros maestros. En el segundo se pone de manifiesto que la presencia en el currículo de la música en la Educación Secundaria es insuficiente, que debería ser más interdisciplinar, más práctica y actualizada, apoyándose más en las Tecnologías de la Información y Comunicación. Una de las conclusiones a las que se llega en este último artículo, motivo de revisión por parte de las administraciones y de los docentes, es que existe falta de cohesión de los ámbitos educativos, como factor determinante en la defensa de la presencia de la Música en la enseñanza obligatoria, lo que como consecuencia directa nos lleva a un estudio en profundidad de los currículos vigentes, su secuencia (progresión en la concreción de objetivos, contenidos criterios y estándares de evaluación) y la relación de estos desde la Educación Infantil hasta los estudios de maestro.

Muchos son los autores en las últimas décadas (Slovoda, Gardner, Hargreaves,

Levitin, Ryan y Lacárcel Moreno, entre los más destacados) que investigan sobre los beneficios que aporta el aprendizaje de la música y su interpretación al ser humano en general y en la infancia de forma particular, tanto respecto al desarrollo de la inteligencia musical como a su relación con la inteligencia emocional. El siguiente artículo, «Reflexiones en torno a la inteligencia musical», como continuación de los dos anteriores, profundiza en la importancia de la música en la formación integral del niño, no solo por el mero hecho del aprendizaje musical; los autores van más allá y afirman que la inteligencia musical implica una serie de habilidades y capacidades, que involucran diferentes partes del cerebro y que están relacionadas con otras habilidades, capacidades y aprendizajes de los seres humanos más allá de aprender a tocar un instrumento. La educación musical se presenta como área que potencia las capacidades instrumentales de aprendizaje, capacidades implícitas en el desarrollo perceptivo musical. Morales (2008) plantea el desarrollo de las siguientes capacidades musicales en el desarrollo de la percepción sonora: sensibilización, observación, atención, concentración, toma de consciencia, discriminación, focalización, identificación, desarrollo de la memoria, análisis, síntesis, pensamiento musical, capacidades por otra parte necesarias e imprescindibles en el aprendizaje de cualquier disciplina.

El siguiente artículo está dedicado a la expresión vocal en la adolescencia y los problemas que resultan de la muda de la voz: «El desarrollo de la voz masculina durante la adolescencia: una pedagogía basada en la investigación». Se circunscribe este artículo a las áreas de expresión que,

junto con la interpretación instrumental y la consciencia musical a través del movimiento, dan sentido a las metodologías de los pedagogos del siglo xx, Carl Orff (1895, Munich-1982, Munich), Zoltán Kodály (1882, Keskemet-1967, Budapest) y Emile Jacques Dalcroze (1865, Viena-1950, Ginebra). La dificultad de investigar en las áreas de expresión radica en que la acción (entendiendo el aula como un laboratorio), desde la propia descripción de la acción, puede confundirse con la propia descripción metodológica del proceso de enseñanza. Tafuri (2004) postula al respecto que:

Uno de los empeños principales de los docentes es elaborar proyectos didácticos determinando todas las fases, las actividades de los alumnos, los aprendizajes previstos, la evaluación. Un proyecto de investigación, aunque tenga algunas cosas en común, es fundamentalmente diferente y tiene su punto de partida en un problema a resolver. La presente comunicación se propone subrayar los elementos básicos de un proyecto de investigación en el campo de la educación musical en comparación con los que son propios de un proyecto didáctico, para evidenciar la especificidad de una metodología de la investigación. (p. 27)

Aborda este artículo una de las problemáticas habituales de los profesores (directores corales) que trabajan con el colectivo escolar creando coros inclusivos. Aporta criterios didácticos de selección del repertorio, estrategias educativas de aplicación, dejando constancia de la falta y necesidad de formación en los estudios de maestro y del profesorado de secundaria de música, de la promoción de coros.

Termina este monográfico con dos artículos dedicados a las Tecnologías de la Información y la Comunicación y su aplicación en la educación musical y formación semipresencial en los estudios de maestro: «Tecnología al servicio de la educación musical» y la «Formación musical universitaria en un contexto de enseñanza *blended-learning*». El primero realiza un análisis de las herramientas tecnológicas más estables disponibles en estos momentos, herramientas que pueden ser utilizadas por los docentes de educación musical de enseñanza obligatoria en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, partiendo de la realidad actual de las dotaciones de los centros de Educación Infantil y Primaria, así como los de Secundaria Obligatoria, y con la mínima inversión posible se puede llegar a configurar un espacio tecnológico singular para la formación musical en cada centro.

Es ya una realidad cotidiana que las tecnologías deben estar presentes de una u otra forma en la educación, como proyección social de rápida evolución y uso. El manejo del ordenador, como herramienta de enseñanza-aprendizaje, retos que obligan a los docentes a una formación en diferentes registros musicales, editores de partituras, generadores de audio, creadores de audio, secuenciadores... y un largo etcétera de programas y posibilidades. Entre sus conclusiones, se pone de manifiesto la necesidad de formar a los docentes en herramientas musicales, planteando que, desde el ámbito universitario y las administraciones competentes, se ofrezca una formación tecnológica básica, de calidad y específica para la educación musical en la enseñanza obligatoria.

Completa este artículo una investigación sobre la enseñanza de la música en una Facultad de Educación que imparte formación en modalidad *blended-learning*, en el Grado de Maestro en Educación Primaria. Se ponderan así las múltiples posibilidades que aportan las nuevas tecnologías a la comunicación, como el intercambio con profesionales de todo el mundo, la colaboración con los departamentos de música de otras universidades, los grupos de investigación y los estudiantes de culturas diferentes, que ofrecen al área la oportunidad de seguir formándose a lo largo de la carrera profesional de cualquier docente.

Pero la mirada al futuro, que lleva este artículo como título, debe ir más allá y conseguir que todas las carencias que en forma de conclusiones aportan estos estudios puedan paulatinamente paliarse, tanto en cuanto a la actividad investigadora de los profesionales de la música, a la formación inicial del profesorado, al reto que supone investigar sobre la práctica educativa, sea la voz o cualquier propuesta activa, a seguir dando entidad en el conjunto de los currículos a nuestras enseñanzas, como determinante de la proyección en el desarrollo de las capacidades inteligentes de nuestros estudiantes y a entender que las Tecnologías de la Información y Comunicación nos brindan infinitas posibilidades formativas a todos los colectivos educativos musicales.

Como último apunte, aconsejo releer las palabras del profesor Zaldívar (2008), con la intención de repensar que el arte en sí mismo, como *performance*, sea investigación, la investigación desde el arte:

Investigar «desde» el arte es, en definitiva, lo que prioritariamente deben y lo que solo pueden hacer los artistas: una investigación que nos permite saber lo que de otra manera [...] no sabríamos nunca. Además, y frente a las críticas ya enunciadas [...] investigar «desde el arte» garantiza su propia calidad en que el artista hace así su trabajo investigador sobre lo que mejor saben hacer (y no tiene que transitar por otras ciencias en las que no es un experto, donde quizás tenga lagunas difíciles de compensar con su pericia creativa). Y finalmente, pero no en último lugar por su interés, [...] la investigación desde el arte es, obviamente, la que más directamente puede mejorar la práctica creadora e interpretativa sobre la que ella misma se basa, y por ello es la que sin duda mejorará con mayor eficacia la más alta y exigente docencia de la práctica artística. [...] El reto es cómo dotar a esas investigaciones de la adecuada transparencia en sus procesos y de la imprescindible comunicabilidad en sus resultados, para ser así con justicia considerados como aportaciones valiosas y de veras científicas. (Extracto de la conferencia «Investigar desde el

arte», ofrecida por el profesor Álvaro Zaldívar García el 17 de marzo de 2008 en Santa Cruz de Tenerife).

Referencias bibliográficas

- Marchesi, A. y Martín, E. (2000). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Morales, Á. (2008). *La educación musical en primaria durante la LOGSE en la Comunidad de Madrid: análisis y evaluación*. [Tesis]. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Oriol de Alarcón, N. (2005). La Música en las Enseñanzas de régimen general en España y su evolución en el siglo XX y comienzos del XXI. *LEEME. Revista Electrónica de LEEME, Lista electrónica de música en la educación*, 16, noviembre. Recuperado de <http://musica.rediris.es>.
- Piaget et al. (1970). *Tendencias en la investigación en las ciencias sociales*. Madrid: Alianza.
- Tafari, J. (2004). Investigación y Didáctica en educación musical. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 27-36.
- Zaldívar, A. (2008). *Investigar desde el arte*. Conferencia. Santa Cruz de Tenerife.

Análisis bibliométrico de la producción científica en Educación Musical en España

Bibliometric analysis of academic output in music education in Spain

Dra. Ángela MORALES. Profesor Titular. Universidad Autónoma de Madrid (angela.morales@uam.es).

Dr. Enrique ORTEGA. Profesor Titular. Universidad de Murcia (eortega@um.es).

Elena CONESA. Personal Investigador en Formación. Universidad de Murcia (econesaros@um.es).

Dra. Cecilia RUIZ-ESTEBAN. Profesor Titular. Universidad de Murcia (cruiz@um.es).

Resumen:

Este trabajo tiene por objeto analizar las tendencias de la investigación realizada en España en Educación Musical a través de los 143 artículos publicados entre los años 2000 al 2015, a través de un análisis bibliométrico de la producción científica en la base de datos *Web of Science*. Se analizaron diferentes tipos de variables: a) estructurales; b) relacionadas con la temática; c) relacionadas con la muestra; y d) relacionadas con los métodos e instrumentos de investigación utilizados. Los resultados muestran un incremento en presencia en las revistas especializadas de Educación Musical y una amplia dispersión en revistas de áreas afines. Nuestros datos indican que tanto el número de artículos publicados en Educación Musical como el impacto de estos siguen siendo escasos si se compara con otras áreas afines. Se proponen medidas para conseguir un mayor impacto de las publicaciones en el desarrollo profesional de los autores y para una mayor visibilidad de la disciplina.

Descriptores: Educación Musical, bibliometría, España, *Web of Science*.

Abstract

The aim of this work is to analyse trends in music education research from Spain through bibliometric analysis of the academic output in the *Web of Science* database, comprising 143 articles published between 2000 and 2015. Several types of variable were analysed: a) structural variables; b) variables relating to the topic being studied; c) variables relating to the sample; and d) variables relating to the research methods and instruments used. The results show increased representation of music education in specialised journals and broad dissemination in journals from related areas. The data indicate that both the number of articles published on music education and their impact are still limited when compared with other related areas. Measures are proposed to achieve a greater impact of the publications on the career development of their authors and to give the discipline a higher profile.

Keywords: Music Education, bibliometrics, Spain, *Web of Science*.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 10-05-2017.

Cómo citar este artículo: Morales, Á., Ortega, E., Conesa, E. y Ruiz-Esteban, C. (2017). Análisis bibliométrico de la producción científica en Educación Musical en España. *Revista Española de Pedagogía*, 75 (268), 399-414. doi: 10.22550/REP75-3-2017-07

1. Introducción

La difusión de la ciencia, a través de la publicación científica es una actividad imprescindible para producir conocimientos, difundirlos y hacer creíble el trabajo de los investigadores (Devís-Devís, Antolín, Villamón y Valenciano, 2003; Hernández-González, Reverter-Masia y Jové-Deltell, 2017). La bibliometría es un corpus metodológico centrado en el análisis de la información, contenida principalmente en publicaciones de investigación científica, aunque cada vez más extendida no hacia el análisis de publicaciones científicas, sino hacia el análisis de investigadores y documentos científicos (Orduña-Malea, Martín-Martín y Delgado-López-Cózar, 2016). El análisis de la actividad a través de indicadores bibliométricos permite profundizar en el estudio de la estructura y dinámica del proceso investigador, mostrar las tendencias investigadoras y las líneas principales de actuación (Olmedilla *et al.*, 2013; Ortega *et al.*, 2014; Palazón, Ortega y García-Angulo, 2015; Permanyer-Miralda, Hinrichs-Krapels y Adam, 2016; Peset *et al.*, 2013). Pero además estos estudios pueden aportar datos de interés para la política científica de un país (Cabezas-Clavijo, 2014; Sanz-Valero, Casterá y Wanden-Berghe, 2014; Torres-Salinas y Jiménez-Contreras, 2015). De hecho, el uso de indicadores bibliométricos ha ido en incremento como complemento de otros indicadores científicos para analizar la situación de la investigación de un país, su evolución en el tiempo y su posición en el contexto internacional (Orduña-Malea *et al.*, 2016; Peralta, Frías y Gregorio, 2015).

En los últimos años se ha producido un crecimiento importante de la producción científica en ciencias de la educación (Azer, 2015; Diem y Wolter, 2013; Fejes

y Nylander, 2014; Maz-Machado *et al.*, 2012; Moreno-Fernández y Moreno-Crespo, 2016). Este elevado incremento ha dado lugar al nacimiento de estudios de carácter bibliométrico, en los que se analiza tanto la calidad como la cantidad en la investigación en las ciencias de la educación. En este sentido se aprecian tres grandes líneas de investigación que aglutinan diferentes estudios de carácter bibliométrico. En concreto se trata de estudios que: a) analizan revistas científicas especializadas en ciencias de la educación; b) estudios que analizan la producción científica en educación desde su perspectiva global a través de estudios de tesis, proyectos de investigación, congresos, etc., y c) finalmente un tercer gran grupo que analiza de manera pormenorizada la producción científica en áreas específicas dentro de las ciencias de la educación.

Los estudios relacionados con el primer grupo analizan las revistas científicas relacionadas con las ciencias de la educación, valorando tanto su producción científica, como las temáticas más relevantes y actuales de cada área, comparando unas revistas con otras para diseñar rankings, criterios de calidad, etc. (e.g. Azes, 2015; Fejes y Nylander, 2014; HanZurita, Merigo y Lobos-Ossandon, 2014). Por ejemplo, dentro del entorno de la Educación Musical, Bansal (2014) realizó un estudio en el que registró que el total de revistas en acceso abierto relacionadas con la Educación Musical eran 44, que la más antigua se creó en 1984 (*Pacific Review of Ethnomusicology*) y las más recientes en 2011 (*Journal of Jazz Studies*, *Journal of Sonic Studies*, *Musica Docta: Rivista Digitale di Pedagogia* y *SoundEffects*). También apreció que el país donde más revistas existen

sobre Educación Musical es Estados Unidos, seguido de España, y que el idioma principal era el inglés. En esta misma línea, Hancock (2015) realizó un estudio bibliométrico en el que analizó el tiempo de aparición de la primera cita en los artículos publicados en una revista específica de Educación Musical (*Journal of Research in Music Education*). Concluyó que aproximadamente la primera cita aparece al año de estar publicado el artículo, que las citas de artículos publicados en estas revistas aparecían antes que en las otras revistas de este área, y que es más fácil obtener citas en artículos escritos por varios autores que por un único autor. Finalmente cabe destacar el estudio de Díaz y Silveira (2016), en el que se analizó la producción científica de tres revistas de música (*Journal of Research in Music Education*, *Psychology of Music* y *Music Perception*). Concluyen que la mayoría de artículos de esas revistas científicas de música, eran trabajos de carácter experimental, en el que analizaba el tópico de preferencias y expresión, analizaban principalmente música clásica, la tarea principal era la escucha, el tópico general era la multiculturalidad, y la muestra principalmente eran alumnos de colegios.

En el segundo gran grupo de trabajos de investigación bibliométrico, aparecen trabajos de investigación que valoran cuantitativamente la producción científica en el área de las ciencias de la educación en general, a través del estudio de los trabajos publicados en revistas (e.g. Azer, 2015), de los trabajos presentados en congresos (e.g. Méndez, Amaya y Rodríguez, 2015), de las tesis doctorales (e.g. Max *et al.*, 2012; Moreno-Fernández y Moreno-Crespo, 2016; Vallejo, Torralbo y Fernández-Cano, 2015) y, en menor medida, de los proyectos de

investigación concedidos (e.g. Ortega, Valdivia-Moral, Hernán-Villarejo y Olmedilla, 2014), etc. En todos estos trabajos se concluye que el elevado incremento de la producción científica en las grandes áreas de educación en los últimos veinte años hacen necesario una mayor especialización, y un mayor conocimiento específico de pequeñas áreas (Fernández-Cano, Torralbo y Vallejo, 2008; Moreno-Fernández y Moreno-Crespo, 2016), las cuales cada vez son más grandes y son necesarias conocer y organizar.

Y por último, en el tercer gran grupo, se analiza la producción científica de especialidades educativas concretas (e.g. Montero-Herrera, 2016). En este sentido, dentro de la Educación Musical, diferentes autores han analizado la producción científica recogida a través de diversas y variadas bases de datos (Dialnet, Scopus y Eric). Además en la mayoría de estos estudios se analizan variables de carácter estructural, es decir, revistas donde se publica, autores más relevantes, año de publicación, número de autores y país de publicación entre otras. Sin embargo, la mayoría de estos estudios dejan de lado el estudio de variables vinculados con el contenido de los trabajos, como por ejemplo aspectos metodológicos, el tipo de muestra, la temática del estudio, el tipo de música, instrumentos de evaluación, etc., así como variables relacionadas con criterios cualitativos como las citas recibidas. De igual modo estos estudios, tienden a tener un carácter multinacional, analizando la producción científica relacionada con la Educación Musical a nivel internacional y no en entornos territoriales.

Sin embargo, debido al carácter territorial que tiene la educación, cada vez son

más los autores que defienden la necesidad de realizar estudios bibliométricos de especialidades educativas específicas en zonas geográficas y/o países concretos (Espinete, Izquierdo y García-Pujol, 2015), que permitan conocer cómo se está desarrollando la investigación de dichas especialidades en esos territorios. Dichos estudios podrán ser utilizados para establecer políticas de investigación, políticas de difusión y divulgación de la ciencia, así como detectar tanto grandes núcleos de conocimiento científico, como posibles lagunas que puedan ser cubiertas por futuros investigadores.

En este sentido, los estudios bibliométricos sobre la Educación Musical realizados en entornos anglosajones, denotan un elevado interés, pues dan a conocer las fortalezas y debilidades de la investigación en un área muy específica en un territorio concreto (Díaz y Silveira, 2014; Hancock, 2015).

La escasa existencia de estudios de este tipo en España, y la falta de estudios que analicen la base de datos *Web of Science* (ISI-Thomson), hacen necesario plantear el presente trabajo, que tiene por objetivo analizar las tendencias en investigación de la Educación Musical realizada en España a través del análisis bibliométrico de la producción científica española en la base de datos *Core Collection* de la plataforma de *Web of Science*, analizando: a) variables estructurales; b) variables relacionadas con la temática del objeto de estudio; c) variables relacionadas con la muestra objeto de estudio, y d) variables relacionadas con los métodos e instrumentos de investigación utilizados en el estudio.

2. Método

El estudio se realizó a partir de los artículos publicados en revistas indexadas en la plataforma *Web of Science*, en la base de datos *Core Collection*. Dos investigadores, de manera individual, realizaron el proceso de selección de la muestra. En primer lugar, la muestra estuvo formada por el total de artículos obtenidos tras una búsqueda en la base de datos *Web of Science* utilizando el topic «Musi* and educat*» en Tema, y «Spain» en Dirección (n=262). Posteriormente se seleccionaron únicamente los artículos científicos, desechando congresos, editoriales, cartas al director etc. (n= 168). De toda esta muestra se seleccionaron un total de 143 artículos, que fueron los que se correspondían con los objetivos planteados en el estudio, eliminando 25 estudios que no estaban relacionados con la Educación Musical. Para asegurar la evaluación de calidad del proceso de revisión (Wright, Brand, Dunn y Spindler, 2007), se realizó una medida de acuerdo entre los dos investigadores usando el cálculo de Kappa de Cohen. Se obtuvo una puntuación de $k=0.96$. En el Gráfico 1 se aprecia el proceso de selección de la muestra objeto de estudio. La búsqueda fue realizada con fecha de 1 de septiembre de 2016.

De cada uno de los artículos seleccionados se analizaron los siguientes grupos de variables: a) variables estructurales; b) variables relacionadas con la temática del objeto de estudio; c) variables relacionadas con la muestra objeto de estudio; y d) variables relacionadas con los métodos e instrumentos de investigación utilizados en el estudio. Además, de cada uno de los trabajos, se registró el número de citas recibidas en la base de datos de *Web of Science*.

En el primer gran grupo de variables, se analizaron de cada artículo: 1) título; 2) nombre de la revista en la que fue publicado; 3) año de publicación; 4) institución del primer autor; 5) género del primer autor; 6) número de autores; y 7) coautores extranjeros, para lo cual se establecieron las siguientes categorías: sin coautoría extranjera, con coautoría de EE.UU., con coautoría de países de la Unión Europea, con coautoría de Reino Unido, con coautoría de países sudamericanos, con coautoría de otros países o coautoría mixta.

En el segundo gran grupo, se analizaron las siguientes variables: 9) estilo musical analizado; 10) tarea que se realiza; 11) grandes líneas de investigación; 12) tema general; 13) temática específica; en concreto, dentro de la variable «Estilo musical» se registraron las categorías de Jazz, Folk, Word, Pop, Mix y otros estilos. Al analizar la variable «Tareas», se plantaron las siguientes categorías: Listening, Perfomance, Survey, Análisis, Listening/Viewing, otras y Mix. Al analizar la variable «Grandes líneas de investigación», se analizaron las siguientes categorías: recursos educativos (pedagogía, metodología, didáctica, etc.), recursos humanos (profesorado-alumnado), recursos materiales (centros, materiales musicales, instrumentos, etc.) y otros. Posteriormente, al analizar la «Temática General», se establecieron las siguientes categorías: estudios sobre centros de formación, estudios sobre el alumnado, estudios sobre el profesorado, estudios sobre el currículum, estudios sobre la evaluación, estudios sobre la propia práctica educativa, estudios sobre la propia Educación Musical, o posibles estudios mixtos. Finalmente, al ana-

lizar la variable «Temática específica», se establecieron posibles estudios de multiculturalidad, estudios sobre género, estudios psicológicos, estudios que analizan el movimiento del cuerpo, estudios que comparan grupos de edad, estudios que analizan poblaciones especiales, estudios que analizan factores socio-culturales, y finalmente estudios que analizan aspectos relacionados con la etnia/raza.

En el tercer gran grupo de variables, se analizaron las relacionadas con la muestra objeto de estudio. En concreto se analizaron las siguientes variables: 14) sexo de la muestra (masculino, femenino o mixto), y 15) tipo de muestra (alumnos de infantil, alumnos de primaria, alumnos de secundaria, universitarios, alumnos de régimen especial, es decir, escuelas de música, conservatorios, etc., profesores, poblaciones especiales, *amateurs* adultos, y estudios sin muestra).

Finalmente en el cuarto gran grupo de variables, se registraron las relacionadas con los métodos e instrumentos de investigación utilizados en el estudio. En concreto se analizó: 16) la metodología de investigación empleada (experimental, descriptiva, caso estudio, revisión/teórica, otras), y 17) los instrumentos utilizados para el registro de los datos (cuestionario, hoja de observación, entrevista, y/o instrumental técnica).

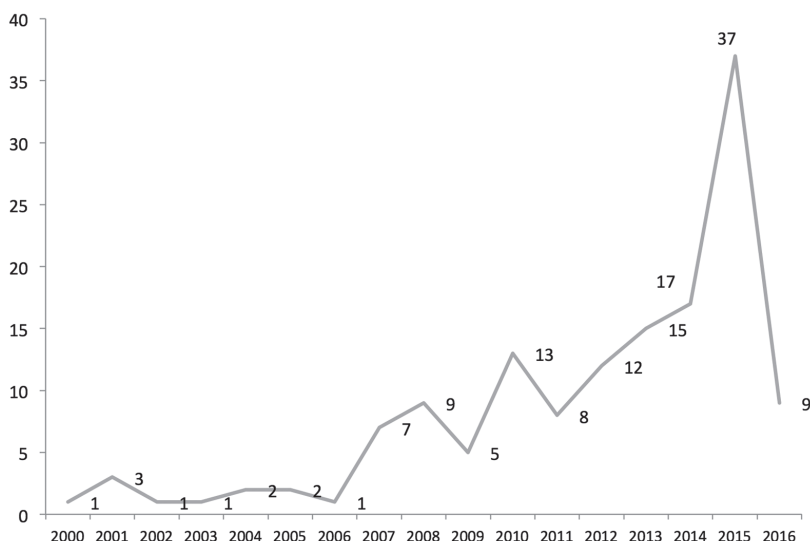
La presente investigación es un estudio *ex post facto* retrospectivo (Montero y León, 2007). Se utilizaron análisis descriptivos y de frecuencias para identificar y sistematizar las distintas variables. El programa estadístico utilizado fue el SPSS 19.

3. Resultados

En el Gráfico 1 se aprecia un incremento gradual del número de publicaciones, apreciándose valores relevantes en el año 2007, 2010 y 2015. En concreto 2015 fue un año especialmente prolífico para este tipo de artículos, de manera que en este año se realizan el 25.9% de las publica-

ciones aparecidas desde el año 2000-2016. Entre el año 2012 y el 2015 (ambos incluidos) se acumula el 56,7% de los artículos publicados durante estos diecisiete años. Es de destacar que la recogida de datos finalizó en junio de 2016, por lo que las publicaciones de este año se encuentran incompletas.

GRÁFICO 1. Frecuencia de publicación.



Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 1 se aprecia el porcentaje y recuento de las variables estructurales que se han definido para este estudio.

El número de revistas en las que se han publicado artículos de Educación Musical en estos años ha sido 88. En concreto se han publicado un total de 34 (23,77%) artículos en revistas especializadas de Educación Musical, y 109 (76,6%) en revistas no especializadas. Al analizar el área de las revistas en las que se publican estos trabajos de investigación, se

aprecian tres grandes grupos de revistas: a) las revistas de Educación; b) las revistas de Psicología; y c) las revistas de Medicina. En el primer gran grupo de revistas destacan las revistas *Music Education Research*, *Cultura y Educación* e *International Journal of Music Education*, cuya producción se corresponde con un total de 24 artículos sobre Educación Musical. En el grupo de revistas de Psicología, destacan las revistas *Psicodidáctica*, *Atención primaria* e *Infancia y aprendizaje*, con un total de 11 trabajos. Finalmente, en el

grupo de revistas de Medicina destacan las revistas de *Medical Problems of Performing Artists* y *Revista de Neurología*, con un total de cuatro publicaciones.

Por otro lado, con respecto a la institución del primer autor, del total de trabajos

analizados, 119 tienen como primer firmante una institución española, mientras que 24 su primer firmante forma parte de una institución extranjera. En concreto, la Universidad de Granada con un 11,2% y la Universidad Autónoma de Madrid con un 10,5% se destacan sobre el resto.

TABLA 1. Artículos de Educación Musical, según aspectos estructurales objeto del estudio.

Variable	Categoría	Recuento	Porcentaje
Género del primer autor	Masculino	79	55,24%
	Femenino	64	44,76%
Número de autores	Uno	32	22,38%
	Dos	37	25,87%
	Tres	49	34,27%
	Más de tres	25	17,48%
Coautores-extranjeros	Sin Coautores	108	76,06%
	EE.UU.	9	6,34%
	Unión Europea	8	5,36%
	Reino Unido	7	4,93%
	Sudamérica	7	4,93%
	Otros	3	2,11%

Fuente: Elaboración propia.

Los datos de la Tabla 1 reflejan que en cuanto al género del primer autor, los varones aparecen como primeros firmantes en el 55,2% de los artículos. Por otro lado, se aprecia que el número medio de autores que firman los artículos es de $2,83 \pm 2,61$. El 22,38% lo firma un único autor, el 25,87% dos autores y el 34,27% tres autores. Finalmente, en la Tabla 1 se observa que del total de los trabajos analizados el 76,06% no tienen coauto-

res extranjeros. Del casi 25% restante, el 6,34% tienen coautores de EE.UU., otro 5,36% tienen coautores de la Unión Europea y un 4,93% coautores del Reino Unido y otros tantos con coautoría de países sudamericanos. Existe un remanente de un 2,11% con coautoría de otros países o coautoría mixta.

En la Tabla 2 se aprecia los porcentajes absoluto y relativo de las variables relacionadas con la temática objeto de estudio.

TABLA 2. Artículos de Educación Musical, según la temática objeto del estudio.

Variable	Categoría	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa
Estilo musical	No indica	114	91,94%
	Jazz	1	,81%
	Folk	0	,00%
	Word	0	,00%
	Pop	0	,00%
	Mix	6	4,84%
	Otros	3	2,42%
Tarea que se realiza	Listening	9	7,89%
	Performance	9	7,89%
	Survey	23	20,18%
	Análisis	69	60,53%
	Listening/Viewing	1	,88%
	Otros	2	1,75%
	Ninguna	10	8,85%
Temática general	Centros	1	,88%
	Alumnado	12	10,62%
	Profesorado	10	8,85%
	Currículum	7	6,19%
	Evaluación	2	1,77%
	Prácticas educativas	27	23,89%
	Educación Musical	36	31,86%
	Varios temas	8	7,08%
Temática específica	Multicultural	6	12,00%
	Género	2	4,00%
	Psicológicos	5	10,00%
	Movimiento del cuerpo	2	4,00%
	Edad	4	8,00%
	Población especial	7	14,00%
	Socio-culturales	16	32,00%
	Socio-económicos	3	6,00%
	Otros	5	10,00%

Fuente: Elaboración propia.

Los datos de la Tabla 2 reflejan que al analizar las variables relacionadas con la temática objeto de estudio, la mayoría de los artículos no especifican el estilo musical que están analizando (91,4%), un 4,8% de los artículos analizan un Mix de estilos, un único artículo analiza el Jazz, y un 2,42% analizan otros estilos. No se apreciaron artículos específicos para estilos musicales tales como Folk, Word o Pop.

Por otro lado, al analizar la variable «Tareas que se realizan» en los trabajos de investigación, los datos de la Tabla 2 señalan que en la gran mayoría de los casos se realiza un *Análisis* de diferentes variables y temáticas, y en menor medida se realiza una *Survey* (estudio mediante encuesta). De manera testimonial, también se apreciaron estudios en los que se realizaba *Listening*, *Performance*, *Listening/Viewing*, *Otras tareas*, o *Ninguna tarea*.

Con respecto a las «Grandes líneas de investigación» los datos del presente estudio señalan que existen tres grandes líneas: a) *Recursos educativos* (Pedagogía, metodología, didáctica, etc.) con un 50,44% de los artículos; b) *Recursos humanos* (Centros, materiales musicales, instrumentos, etc.) con un 20,35%; y c) *Recursos materiales* (Centros, materiales musicales, instrumentos, etc.) con un 14,16%, quedando un 15,04% en el apartado de *Otros*.

En concreto al analizar la «Temática General», los estudios sobre la *Educación Musical* supusieron una tercera parte de las publicaciones de esos años, mientras que el 23,89% son estudios sobre la propia *Práctica Educativa*. Con un porcentaje

mucho menor, se registraron artículos sobre: a) centros de formación, b) el alumnado, c) el profesorado, d) la evaluación, e) estudios mixtos.

Al analizar la variable «Temática Específica», los estudios socioculturales son los más frecuentes, apareciendo en un 32% de los artículos, mientras que de las temáticas específicas propuestas los de género y los de movimiento del cuerpo son los menos frecuentes con tan solo un 4% respectivamente.

En la Tabla 3 se aprecia el porcentaje relativo de las variables «Sexo de la muestra» y «Tipo de muestra», pertenecientes al tercer gran grupo de variables objeto de estudio.

Los datos de la Tabla 3 reflejan que, prácticamente, en dos de cada tres estudios se utilizan sujetos de ambos sexos, mientras que en uno de cada tres estudios no se aprecia género, pues no se estudian a sujetos propiamente dichos. Solo existe un trabajo donde se analiza únicamente a hombres, y dos donde se estudian únicamente a mujeres.

Por otro lado, al analizar el tipo de muestra, los datos de la Tabla 3 señalan que en uno de cada tres estudios no existe muestra propiamente dicha, al tratarse de estudios teóricos, propuestas prácticas, etc. En los estudios empíricos en los que se estudian a individuos, destacan los estudios de profesores, de alumnos de régimen especial y de alumnos de secundaria. Apenas existen trabajos cuya muestra objeto de estudio sean alumnos de etapa infantil, poblaciones especiales, profesionales o *amateurs* adultos.

TABLA 3. Artículos de Educación Musical, según la muestra objeto del estudio.

Variable	Categoría	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa
Sexo de la muestra	Masculino	1	,85%
	Femenino	2	1,71%
	Ambos	74	63,25%
	Sin género	40	34,19%
Tipo de muestra	Sin muestra	36	31,30%
	Infantil	2	1,74%
	Primaria	10	8,70%
	Secundaria	14	12,17%
	Universitarios	9	7,83%
	Régimen especial	15	13,04%
	Profesores	18	15,65%
	Profesionales	4	3,48%
	Población especial	4	3,48%
	<i>Amateurs</i> adultos	3	2,61%

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, en la Tabla 4 se aprecian los porcentajes absolutos y relativos de las variables relacionadas con los métodos e instrumentos de investigación utilizados en los estudios.

TABLA 4. Artículos de Educación Musical, según la metodología objeto del estudio y el número de citas recibidas.

Variable	Categoría	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
Metodología empleada	Experimental	17	11,89%
	Descriptiva	105	73,43%
	Estudios de caso	5	3,50%
	Revisión	10	6,99%
	Otras	6	4,20%

Variable	Categoría	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
Número de citas recibidas	Ninguna cita	81	56,64%
	Una cita	15	10,49%
	Dos citas	9	6,29%
	Tres citas	9	6,29%
	Más de tres citas	29	20,3%
Utiliza cuestionario		39	31,97%
Utiliza entrevista		14	11,97%
Utiliza instrumental		18	15,38%
Utiliza hoja de observación		7	5,98%

Fuente: Elaboración propia.

Los datos de la Tabla 4 señalan que la metodología de investigación empleada fue en la mayoría de los casos *Descriptiva*, apreciando en menor medida otras metodologías como *Trabajos Experimentales*, *Revisiones*, *Estudios de Caso* u *Otras*. En cuanto a los instrumentos utilizados para el registro de los datos, los artículos utilizaron mayoritariamente el *Cuestionario*, seguido en menor medida del *Instrumental Técnico*, de la *Entrevista*, y de la *Hoja de Observación*.

Finalmente, en cuanto al número de citas obtenidas por cada uno de los artículos, se registran una media de $2,96 \pm 7,00$, si bien únicamente 62 de los 143 trabajos objeto de estudio, fueron citados. En concreto, en la Tabla 4 se aprecia que tras los artículos sin ninguna cita, destacan los que tiene una, dos o tres citas, además, existen siete trabajos que tienen más de 25 citas, destacando el estudio de la Universidad Autónoma de Barcelona publicado en la revista *Poetics*, titulado «From exclusive to inclusive elitists and further: Twenty

years of omnivorousness and cultural diversity in arts participation in the USA», que tiene 45 citas. De los artículos con más de 25 citas, solo uno está publicado en una revista específica de Música, el resto están publicados en revistas médicas o en revistas de informática (*Dementia and Geriatric Cognitive Disorders*, *Journal of Neuroscience*, *Multiple Sclerosis Journal*, *Applied Intelligence*, *Medical Problems of Performing Artists*, *Transactions on Visualization and Computer Graphics*).

4. Discusión

El objetivo del presente trabajo es analizar las tendencias en investigación de la Educación Musical realizada en España a través del análisis bibliométrico de la producción científica española en la base de datos *Core Collection* de la plataforma *Web of Science*, analizando: a) variables estructurales; b) variables relacionadas con la temática del objeto de estudio; c) variables relacionadas con la muestra



objeto de estudio; y d) variables relacionadas con los métodos e instrumentos de investigación utilizados en el estudio.

En primer lugar, cabe señalar el escaso número de trabajos publicados sobre Educación Musical en España, si se compara con otros tipos de trabajos en general o trabajos relacionados con la educación en particular (Huggett, Gurney y Jumlet, 2016). No es hasta el año 2010, en el que se empieza a apreciar un incremento en el número de publicaciones en revistas de impacto en esta área temática. Este escaso número de trabajos publicados sobre Educación Musical con algún autor español, está igualmente registrado en el estudio que Gustems y Calderón-Garrido (2016) realizaron a partir del análisis de la base de datos de SCOPUS, Gustems y Calderón-Garrido (2014) en DIALNET, o Galera y Pérez (2008) en la base de datos ERIC.

Al analizar las revistas en las que se publican estos trabajos, tanto en el presente estudio como en los estudios realizados por Gustems y Calderón-Garrido (2014, 2016) y Galera y Pérez (2008), destacan las revistas del área de Educación Musical, como por ejemplo *Music Education Research* e *International Journal of Music Education*. Esta última se trata de una de las revistas de primer cuartil, situada en el número 11 de 113 con un factor de impacto de 0,57 y un índice H de 17. Sin embargo, mientras que en el presente estudio, en el de Calderón-Garrido (2016) y en el de García-Sánchez (2016), se aprecia un importante número de revistas no musicales (principalmente de psicología y de medicina, llegando incluso al 56,86% del total), en los trabajos de Gustems y Calderón-Garrido (2014) y Galera y Pérez

(2008), el porcentaje de revistas no musicales es muy inferior. Esta diferencia se debe a que en el presente estudio y en el de Calderón-Garrido (2016), se registraron las dos bases de datos de carácter internacional de mayor relevancia académica (SCOPUS e ISI), mientras que en los trabajos de Gustems y Calderón-Garrido (2014) y Galera y Pérez (2008) se analizaron bases de datos o bien nacionales como DIALNET, o bien, de casi exclusivo contenido educativo, como es el caso de ERIC.

Por otro lado, al analizar las instituciones de los autores principales que firman los trabajos de Educación Musical, en el presente estudio destaca la Universidad de Granada y la Universidad Autónoma de Madrid, apreciándose valores semejantes a los ya registrados por Gustems y Calderón-Garrido (2016) y por García-Sánchez (2016). A pesar de que existe un ligero porcentaje de artículos cuyos primeros autores son de universidades extranjeras, no se aprecia ninguna universidad concreta que destaque sobre el resto.

Con respecto al género del autor principal, los datos del presente estudio señalan un ligero predominio del género masculino (55,24%), valores muy semejantes a los registrados por Moreno-Fernández y Moreno-Crespo (2016) en su análisis de tesis doctorales de educación en España.

Al analizar el número medio de autores, los datos del presente estudio reflejan una media de $2,83 \pm 2,61$, valores muy cercanos a los registrados por el grupo de investigación EC3 de la Universidad de Granada, que sitúa la media de autores en el área de Educación del año 2015 a nivel nacional en 2,4 y a nivel internacional en 3,0. Estos datos son ligeramente superiores a

los 1,85 registrados por Gustems y Calderón-Garrido (2016), pero semejantes a 2,35 autores registrados en el año 2010 por Fuentes, Luque y López (2012) al analizar todos los trabajos de las revistas españolas de educación indexadas en el JCR. La cada vez mayor consolidación de los equipos de investigación puede ser una de las causas para que el número de autores que firman los artículos se vaya incrementando.

Finalmente, al analizar la coautoría de los trabajos, los datos del presente estudio reflejan una muy baja coautoría. Al igual que señala Fuentes, Luque y López (2012) esta baja coautoría está íntimamente relacionada con la dificultad por parte de los investigadores españoles en Educación Musical con el idioma del inglés.

En segundo lugar, al analizar las variables relacionadas con la temática del objeto de estudio, los datos del presente estudio reflejan una inexistencia del estudio de estilos musicales concretos como por ejemplo Folk, Jazz, Pop, etc., un elevado número de trabajos en los que se analiza alguna variable, pero un bajo número de artículos en los que se realiza *listening*, *performance* o *survey*. Los estudios cuya temática general es la Educación Musical y temática específica están relacionados con aspectos socio-culturales que se revelan como emergentes, mientras que parece existir un descenso del interés suscitado hace unos años por los estudios de género relacionados con la Educación Musical (Galera y Pérez, 2008) y los estudios de carácter psicológico (Gustems y Calderón-Garrido, 2014, 2016). Estos datos son muy diferentes de los estudios analizados por Díaz y Silveira (2014), los cuales al analizar los trabajos de tres revistas an-

glosajonas de Educación Musical de alto impacto apreciaron un importante número de trabajos en los que se estudiaban estilos musicales concretos, se apreciaban tanto *listening*, *performance*, como *survey*, y se estudiaban aspectos multiculturales, pero también de género y psicológicos. Estas diferencias pueden deberse tanto a la temporalidad analizada (1990-2009, frente a 1990-2016) como a la territorialidad, pues las preocupaciones, problemáticas y necesidades, así como los propios sistemas educativos del entorno educativo español son diferentes al de los países anglosajones en general y de EE.UU. en particular.

Por otro lado, al analizar las variables relacionadas con la muestra objeto de estudio, en el presente trabajo se aprecia que la mayoría de estudios analizan a ambos géneros, y que solo en dos de cada tres estudios se analizan individuos, destacando los estudios de profesores, de alumnos de régimen especial y de alumnos de secundaria. Estos datos son bastante diferentes a los registrados por Díaz y Silveira (2014), en los que destacan los estudios de alumnos universitarios. De nuevo la explicación puede deberse tanto a la temporalidad del estudio, como a la territorialidad propia de los estudios de educación.

Al analizar las variables relacionadas con los métodos e instrumentos de investigación utilizados, los datos del presente estudio, señalan que casi la única metodología utilizada en el ámbito de la Educación Musical es la descriptiva, utilizando principalmente el cuestionario. De nuevo estos datos difieren de los obtenidos por Díaz y Silveira (2014) al analizar publicaciones anglosajonas, en las que la metodología principal es la experimen-

tal, además de tener un elevado número de artículos con metodología teórica, casi inexistente en los artículos que componen la muestra del presente estudio.

Finalmente, al analizar el número de citas que obtuvieron los artículos estudiados, se registraron una media de $2,96 \pm 7,00$, si bien únicamente 62 de los 143 trabajos objeto de estudio, fueron citados en alguna ocasión. Estos datos son ligeramente superiores a los registrados por Gustems y Calderón-Garrido (2016) los cuales obtuvieron una media de 2,05 citas por artículo. Pese a que los autores eligen cada vez revistas de mayor impacto e indexadas en repertorios internacionales más prestigiosos a nivel científico, el número de citas que obtienen resulta muy escaso.

Los bajos índices de impacto JCR de las revistas específicas de música pueden hacer suponer que las revistas elegidas por los autores españoles no son muy potentes, sin embargo, hay un gran número de revistas que se encuentran en el primer cuartil en SJR en el área de Música: *Psychology of Music*, *Journal of Research in Music Education*, *Research Studies in Music Education*, *Music Education Research*, *Musicae Scientiae*, *International Journal of Music Education*, *British Journal of Music Education*. Por otra parte, si se analiza el área de Educación se aprecian menos revistas objeto de estudio en este cuartil, a pesar de que el área de educación cuenta con 1.066 revistas indexadas en JCR y SJR frente a las 113 de Música. Ninguna de las revistas analizadas consideradas de medicina o psicología se encuentran en el primer cuartil aunque sí se aprecian algunas en el segundo. Ha-

bría que indicar a los autores que, si bien sus publicaciones reciben más citas en revistas de áreas afines (principalmente música), sin embargo, el impacto de sus publicaciones sobre su desarrollo profesional es mejor si publican en revistas menos específicas, con mayor factor de impacto (psicología y medicina).

En definitiva, el número de artículos publicados y el impacto de estos siguen siendo escasos si se compara con otras áreas afines. Se hace necesario potenciar la investigación en este ámbito entre los docentes de universidades y conservatorios. Es lógico que para estos profesionales, la instrumentación y la docencia sean las dos actividades prioritarias de su disciplina, sin embargo, es importante poner en valor la perspectiva más científica de la disciplina a partir de la investigación y la innovación. Hacer presente un área en la literatura científica ayuda a su visibilidad y al reconocimiento de la comunidad científica en su conjunto. En los últimos años se observa una tendencia creciente a la publicación de artículos que se debe consolidar.

Referencias bibliográficas

- Azer, S. A. (2015). The top-cited articles in medical education: a bibliometric analysis. *Academic Medicine*, 90 (8), 1147-1161.
- Bansal, N. (2014). Directory of Open Access Journals, Music: A Bibliometric Study. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 4 (1), 1-9.
- Cabezas-Clavijo, Á. (2014). *Estudio bibliométrico de la producción, actividad y colaboración científicas en grupos de investigación: el caso de la Universidad de Murcia*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

- Dehदारirad, T., Villarroya, A. y Barrios, M. (2015). Research on women in science and higher education: a bibliometric analysis. *Scientometrics*, 103 (3), 795-812.
- Devis-Devis, J., Valenciano Valcárcel, J., Antolín Jimeno, L., Villamón Herrera, M. y Moreno Doña, A. (2003). Las revistas científico-técnicas españolas de las ciencias de la actividad física y el deporte: inventario y análisis de la calidad de contenido y difusión. *Revista Española de Documentación Científica*, 26 (2), 177-190.
- Díaz, F. M. y Silveira, J. M. (2014). Music and affective phenomena a 20-year content and bibliometric analysis of research in three eminent journals. *Journal of Research in Music Education*, 62 (1), 66-77.
- Diem, A. y Wolter, S. C. (2013). The use of bibliometrics to measure research performance in education sciences. *Research in Higher Education*, 54 (1), 86-114.
- Espinet, M., Izquierdo, M. y García-Pujol, C. (2015). Can a Spanish science education journal become international? The case of Enseñanza de las Ciencias. *Cultural Studies of Science Education*, 10 (4), 1017-1031.
- Fejes, A. y Nylander, E. (2014). The Anglophone International: A Bibliometric Analysis of Three Adult Education Journals, 2005-2012. *Adult Education Quarterly*, 64, 222-239.
- Fernández-Cano, A., Torralbo, M. y Vallejo, M. (2008). Revisión y prospectiva de la producción española en tesis doctorales de pedagogía (1976-2006). *Revista de Investigación Educativa*, 26 (1), 191-207.
- Fuentes, J. L., Luque, D. y López Gómez, E. (2012). Análisis bibliométrico de las revistas españolas de educación incluidas en el Journal Citation Report: producción científica y elementos controvertidos. *Teoría de la Educación*, 24 (1), 183-217.
- Galera-Núñez, M. y Ceballos, J. M. P. (2008). La investigación en Educación Musical en la base de datos ERIC. *Revista electrónica de LEEME*, 22, 1-14.
- García Sánchez, M. I. (2016). *La Musicología en las universidades españolas. Investigación, publicación y visibilidad científica*. Trabajo Final de Grado. Universidad de Salamanca.
- Gustems, J. y Calderón, D. (2014). Estudio bibliométrico de los artículos de educación musical incluidos en DIALNET 2003-2013. *Revista electrónica de LEEME*, 33 (2), 27-39.
- Gustems, J. y Calderón, D. (2016). Scopus: una herramienta para el análisis de las publicaciones en educación musical en la década 2006-2015. *Sonograma Magazine*, 31.
- Hancock, C. B. (2015). Stratification of Time to First Citation for Articles Published in the Journal of Research in Music Education A Bibliometric Analysis. *Journal of Research in Music Education*, 63 (2), 238-256.
- Hernández-González, V., Reverter-Masia, J. y Jové-Deltell, C. (2017). Producción científica de los profesores del área de Educación Física y deportiva en Cataluña (quinquenio 2005-2009 versus 2010-2014). *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 6 (1), 17-24.
- Huggett, S., Gurney, T. y Jumelet, T. (2016). *Indicadores Bibliométricos de la Actividad Científica Española 2005-2014*. Madrid: FECYT. Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología.
- Martí-Parreño, J., Méndez-Ibáñez, E. y Alonso-Arroyo, A. (2016). The use of gamification in education: a bibliometric and text mining analysis. *Journal of Computer Assisted Learning*, 32 (6), 663-676.
- Martín-Martín, A., Orduña-Malea, E., Ayllón, J. M., y López-Cózar, E. D. (2016). *The counting house: measuring those who count. Presence of Bibliometrics, Scientometrics, Informetrics, Webometrics and Altmetrics in the Google Scholar Citations, ResearcherID, ResearchGate, Mendeley & Twitter*. Recuperado de preprint arXiv:1602.02412
- Maz-Machado, A., Jiménez-Fanjul, N., Gutiérrez-Arenas, Pilar; Adrián, C., Vallejo, M.

- y Adamuz-Povedano, N. (2012). Estudio bibliométrico de la investigación educativa en las universidades de Andalucía en el SSCI (2002-2010). *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, Julio, 125-136.
- Méndez, S., Amaya, A. y Rodríguez, M. (2015). Análisis Bibliométrico De Clabes 2011-2014. En Congresos CLABES. *Conferencia Latinoamericana sobre Abandono en la Educación Superior 2015*. Universidad Tecnológica de Panamá.
- Montero, I. y León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7 (3), 847-862.
- Montero-Herrera, B. (2016). Effects of music on physical-motor performance: a systematic review of scientific literature. *ÁGORA para la Educación Física y el Deporte*, 18 (3), 305-322.
- Moreno-Fernández, O. y Moreno-Crespo, P. (2016). Análisis bibliométrico de las tesis doctorales españolas indexadas con el descriptor «Sector de la educación» (1976/2014). *Revista Española de Documentación Científica*, 39 (3), 146.
- Olmedilla, A., Ortega, E., González, J. y Hernán-Villarejo, D. (2013). Análisis de los proyectos de investigación de financiación pública en Psicología del Deporte. *Anales de Psicología*, 29 (3), 714-723.
- Ortega, E., Valdivia-Moral, P., Hernán-Villarejo, D. y Olmedilla, A. (2014). Análisis de los proyectos de investigación concedidos por el Consejo Superior de Deportes (2006-2012), desde una perspectiva de género. *Revista de Psicología del Deporte*, 23 (1), 95-100.
- Palazón, M. A., Ortega, E. y García-Angulo, A. (2015). Análisis bibliométrico de la producción científica en el fútbol sala. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 4 (2), 19-24.
- Peralta, M. J., Frías, M. y Gregorio, O. (2015). Criterios, clasificaciones y tendencias de los indicadores bibliométricos en la evaluación de la ciencia. *Revista cubana de información en ciencias de la salud*, 26 (3), 290-309.
- Permanyer-Miralda, G., Hinrichs-Krapels, S. y Adam, P. (2016). El impacto social de la investigación en cardiología: más allá de la gestión. *Revista Española de Cardiología*, 69 (7), 639-643.
- Peset Mancebo, F., Ferrer Sapena, A., Villamón Herrera, M., González, L. M., Toca Herrera, J. L. y Aleixandre Benavent, R. (2013). Scientific literature analysis of Judo in Web of Science®. *Archives Of Budo*, 9 (2), 81-91.
- Sanz-Valero, J., Casterá, V. T. y Wanden-Berghe, C. (2014). Estudio bibliométrico de la producción científica publicada por la Revista Panamericana de Salud Pública/Pan American Journal of Public Health en el período de 1997 a 2012. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 35 (2), 81-88.
- Torres-Salinas, D. y Jiménez-Contreras, E. (2015). El efecto Cajal: análisis bibliométrico del Programa Ramón y Cajal en la Universidad de Granada. *Revista Española de Documentación Científica*, 38 (1), 1-9.
- Vallejo, M., Torralbo, M. y Fernández-Cano, A. (2015). Gender Bias in Higher Education Spanish Doctoral Dissertations in Mathematics Education. *Journal of Hispanic Higher Education*, 15, 205-220.
- Yarbrough, C. (1996). The future of scholarly inquiry in music education: 1996 Senior Researcher Award acceptance address. *Journal of Research in Music Education*, 44, 190-203.
- Zurita, G., Merigó, J. M. y Lobos-Ossandón, V. (2016). A Bibliometric Analysis of Journals in Educational Research. En *Proceedings of the World Congress on Engineering 2016 (Vol. 1)* (pp. 403-408). Londres: International Association of Engineers.
- Wright, R. W., Brand, R. A., Dunn, W. y Spindler, K. P. (2007). How to write a systematic review. *Clinical orthopaedics and related research*, 455, 23-29.

Formación musical de los graduados de Maestro en Educación Primaria en el contexto madrileño

Musical training of the Degree in Primary Education in the context of Madrid

Dr. Roberto CREMADES-ANDREU. Profesor Contratado Doctor (acreditado a Profesor Titular por ANECA). Universidad Complutense de Madrid (rcremade@ucm.es).

Dra. Desirée GARCÍA-GIL. Profesora Ayudante Doctora. Universidad Complutense de Madrid (desirega@ucm.es).

Resumen:

A raíz de la aparición en 2007 de la normativa reguladora del Grado en Educación Primaria (EP), cabe la posibilidad de que los maestros generalistas puedan ejercer la docencia de la asignatura de Música sin ninguna cualificación específica para ello. La siguiente investigación pretendió averiguar hasta qué punto los alumnos del Grado de Maestro en Educación Primaria se sentían facultados para impartir la materia musical, diseñando, para ello, un cuestionario *ad hoc*, que tomaba como referencia los contenidos del *curriculum* relacionados con la Educación Musical. Así, se encuestaron a 301 estudiantes de tres Universidades públicas de la Comunidad de Madrid, tras cursar la asignatura dedicada a la Música, en el curso académico 2013-2014. Los resultados obtenidos constatan los datos aportados por otros estudios de similar naturaleza de ámbito internacional (Hallam *et al.*, 2009; Watt, 2000), subrayando un marcado déficit en la formación musical recibida por los futuros maestros de Primaria.

Descriptores: Educación Musical, Educación Primaria, formación del profesorado, maestro generalista, competencia docente.

Abstract:

As a result of the appearance in 2007 of the regulations governing the degree in Primary Teaching (PT), it is now possible that generalist teachers might teach music without having any specific qualification in it. This research is intended to ascertain the extent to which students on the Primary Teaching degree feel that they are enabled to deliver this subject, using an *ad hoc* questionnaire for this purpose, which uses a reference point the music education curriculum content. A total of 301 students from three public universities in the Community of Madrid were surveyed after they took the music module in the 2013-2014 academic year. The results obtained support the data from other similar international studies (Hallam *et al.*, 2009; Watt, 2000), which reveal a marked shortfall

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 20-05-2017.

Cómo citar este artículo: Cremades-Andreu, R. y García-Gil, D. (2017). Formación musical de los graduados de Maestro en Educación Primaria en el contexto madrileño. *Revista Española de Pedagogía*, 75 (268), 415-431. doi: 10.22550/REP75-3-2017-06

año LXXV, n° 268, septiembre-diciembre 2017, 415-431
revista española de pedagogía



in the music training received by future primary school teachers.

Keywords: Music education, primary education, teacher training, generalist teachers, teacher competence.

1. Introducción

En España, desde la década de los años noventa, la asignatura de Música en Primaria ha sido impartida por un Maestro especialista cuya formación incluía, además de «los aspectos básicos» del «desarrollo de la actividad docente», una «preparación específica» compuesta por siete asignaturas relativas a la materia, además de 32 créditos de Prácticas docentes específicas (Real Decreto 1440/1991, pp. 33.012-33.014). Al emerger en 2007 el nuevo grado de Maestro en Educación Primaria (Orden ECI/3857/2007), y tras la desaparición de las especialidades docentes (Real Decreto 1393/2007), se oferta a los egresados la posibilidad de estar a cargo de la asignatura de música si, aparte de la titulación de Grado, ostentan alguna de estas titulaciones: «Graduado en Música», Titulación Superior y/o Profesional de Música, Licenciatura en «Musicología o en Historia y Ciencias de la Música» y también, la anterior diplomatura en «Educación Musical» (Real Decreto 1594/2011, p. 116.657).

Asimismo, la normativa admite dos casos más. En primer lugar, que la disciplina sea impartida por el graduado que esté en posesión de la mención en Música, conformada por un conjunto de asignaturas específicas, con una carga lectiva entre «30 y 60 créditos europeos» (Orden ECI/3857/2007, p. 53.748). Así, la opción más contemplada por las Universidades españolas han sido las menciones en tor-

no a 30 créditos. En segundo lugar y por lo que concierne al núcleo de esta investigación, que «los funcionarios del Cuerpo de Maestros» se capaciten en la especialidad si demuestran que «durante tres años [...] y en más del 30 por ciento de su horario» (Real Decreto 1594/2011, p. 116.654) se dedican a la enseñanza de la asignatura.

Esta transformación en la configuración de titulaciones supone que el maestro generalista en Educación Primaria, que generalmente ha cursado una sola asignatura de música en sus cuatro años de formación, debido a los 100 créditos que la reglamentación contempla para todas las materias del módulo «Didáctico y disciplinar» en el que se encuadra (Orden ECI/3857/2007, p. 53.749), podría ser el encargado de esta docencia desde su entrada al centro escolar.

Por lo que respecta a la formación de maestros en otros países de nuestro entorno europeo, la situación es muy similar, no existiendo la formación de especialistas en Educación Musical. Así, por ejemplo, en Francia se dedican entre 32 y 50 horas según la universidad, al estudio de la música dentro de las asignaturas optativas. Lo mismo ocurre en Italia, donde los futuros licenciados en educación tienen la posibilidad de cursar dos únicas asignaturas dedicadas a la instrucción musical (Murua Mendiaraz, Ordoñana y Goldaracena, 2010).

2. Formación musical del maestro generalista

El hecho de dejar en manos del profesor no especialista la enseñanza de la música o confiar la materia a un especialista ha ocasionado un largo y fecundo debate entre los investigadores internacionales (Cevik, 2011; Biasutti, 2010; De Vries, 2013; Jeanneret y Degraffenreid, 2012). Así, Hennessy (2006) sugirió que los centros en los que se les da más importancia a la materia musical, debido tanto a los recursos físicos disponibles como a la capacitación de los profesores, obtendrían mejores resultados en el aprendizaje de la materia. Por su parte, Yim, Abd-El-Fattah y Lee (2007) demostraron que las habilidades musicales y la confianza en las competencias del profesorado aumentaban a medida que se ejercitaban en la práctica, desmitificando el hecho de que el aprendizaje musical no podría desarrollarse si el individuo carecía de un talento específico para el mismo (Howe, Davidson y Sloboda, 1998), aunque influyese en su autoconcepto musical (Lamont, 2011).

En relación con dicha problemática, Watt (2000) se planteó si el profesor generalista estaba capacitado para abordar la enseñanza de la música y, en el caso de impartir dicha materia, hasta qué punto mostraba seguridad en su desempeño. La investigadora concluyó que mientras los maestros de primaria impartían el resto de asignaturas con confianza, expresaban cierta incertidumbre en lo referente a la materia musical, circunstancia que se incrementaba en la enseñanza con niños de entre 3 y 6 años. Por ello, enfatizó el hecho de que aunque el profesor generalista podía enseñar música, su formación era

insuficiente, e incluso, subrayó la necesidad de compartir el espacio docente con un músico especialista.

En un trabajo similar, Hallam *et al.* (2009) se propusieron, entre otros objetivos, diferenciar si los estudiantes universitarios mostraban mayor o menor seguridad impartiendo la asignatura de Música que cuando se enfrentaban a otra disciplina, averiguar cuál era su opinión sobre si esta debería estar en manos de especialistas, y saber si los conocimientos adquiridos eran útiles para su futuro desempeño docente, tras la finalización del *Post Graduate Certificate in Education* (PGCE). En este estudio participaron 341 estudiantes de cuatro centros de enseñanzas superiores, que asistieron a sesiones de 4 y 4,5 horas semanales, destinadas al aprendizaje musical. Los resultados obtenidos, al hilo de los suministrados por Watt (2000), pusieron de manifiesto que, a pesar de la buena formación recibida por los alumnos, esta era insuficiente para enseñar música en la escuela, ya que los integrantes de la muestra no demostraban la suficiente confianza para enseñar la asignatura.

Seddon y Basutti (2008) formularon la hipótesis de que a través de la práctica musical, los estudiantes de Educación Primaria serían aptos para autocalificar su musicalidad, logrando, al mismo tiempo, mejorar sus respectivas aptitudes y destrezas artísticas, tanto desde el punto de vista de la ejecución como de la docencia. Para desarrollar este estudio, diseñaron seis tareas en las que utilizaron fragmentos musicales extraídos de estándares de *Blues* en formato MIDI. Los resultados obtenidos mostraron que:

— Los participantes lograron desarrollar el aprendizaje autónomo ya que la investigación se llevó a cabo en un contexto *e-learning*, no siendo necesaria la presencia del profesor en las sesiones.

— Los participantes pudieron ampliar sus capacidades musicales sin coacciones, puesto que no sintieron que sus destrezas estaban siendo evaluadas.

En definitiva, los investigadores incidieron en la necesidad de fomentar el aprendizaje del profesor generalista a través de la utilización de herramientas educativas digitales y, al mismo tiempo, justificaron sus argumentos de no considerar de modo particular la asignatura de música, sino en un contexto interdisciplinar.

Por su parte, Adessi y Carugati (2010) pusieron de relieve que los preconceptos sociales y culturales afectaban a la consideración que poseían los estudiantes universitarios acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje musical, si bien, su valoración podría cambiar mediante una formación adecuada. A partir de dicha premisa y utilizando como modelo la teoría de la Representación Social (SRs), estudiaron los datos obtenidos gracias a un cuestionario abierto que fue respondido por 855 estudiantes, a través del que analizaron las correlaciones entre los conceptos «música, musicalidad, niño musical, profesor de música y educación musical» (313). Dicho instrumento fue administrado antes y después de que los sujetos cursaran dos asignaturas específicas a lo largo de los años académicos 2003 a 2006. Los resultados obtenidos en este estudio mostraron un cambio apreciable en las opiniones de los sujetos sobre su contexto social, cultural y profesional, confirmando la influencia de las materias cursadas en

dichas valoraciones, especialmente en lo que se refería a la musicalidad del niño.

También la creatividad en las enseñanzas artísticas ha sido analizada como elemento a tener en cuenta en la formación de maestros. Así, Crow (2008) estudió la comprensión de dicha destreza asociada al desarrollo musical y la capacidad docente de un grupo de estudiantes de educación superior, antes y después de impartir la asignatura a adolescentes de entre 11 y 18 años. Los datos obtenidos pusieron de manifiesto que los sujetos cambiaban sus consideraciones sobre la creatividad a medida que se incrementaba la práctica docente, obteniendo diferencias entre aquellos que pensaban que podría ser adquirida a través de la formación, y otros, que la entendían como una habilidad consustancial al ser humano.

Georgii-Hemming y Westvall (2010) analizaron si la formación del profesor de música es suficiente para enseñar la disciplina con seguridad en las escuelas. A este respecto, manifestaron que tanto los docentes como los propios alumnos parecían no encontrar una finalidad en el aprendizaje de la música, debido a que sus contenidos no estaban claramente definidos en el *curriculum*. Al mismo tiempo, subrayaron ciertos desajustes entre los conocimientos didáctico-musicales que se adquirían durante los estudios universitarios, y su aplicación real en su posterior desempeño docente. Así, la investigación demostró que la formación teórica y metodológica de la materia, aún en la enseñanza superior, no garantizaba que los nuevos maestros adquiriesen la suficiente confianza en sus conocimientos para enseñar música en las aulas. Mientras, ponían el acento en la profunda necesidad de un mayor debate teóri-

co en el contexto educativo incluso, desde los mismos ámbitos gubernamentales.

En el contexto español, también han surgido voces críticas cuestionando cuáles son los beneficios y perjuicios de suprimir la figura del maestro especialista. De hecho, en un trabajo que analizaba el *curriculum* académico de las anteriores diplomaturas de Educación Musical en la Universidad Pública de Navarra, Ortiz (2004) finalizaba su estudio preguntando de forma directa por qué no existía el maestro especialista si según las disposiciones legales se seguía manteniendo el área de Educación Artística y cuestionaba además, si la desaparición de dicha figura podría sustentar la esencia globalizadora que caracteriza a todas las enseñanzas de Educación Primaria.

En este sentido, Serrano, Lera y Contreras (2007) han argumentado que la transformación se ha llevado a cabo a raíz de la evaluación de los «perfiles profesionales» de maestros activos, las «competencias profesionales» y los «títulos europeos» (551). Además, señalan que ciertas materias como la música, parecen ser más adaptables a cambios metodológicos y legislativos, al tiempo que la aparición de las nuevas menciones ha sido vista de manera crítica, debido a que están a merced tanto de su oferta por las respectivas universidades, como de su elección por los estudiantes. En paralelo a estas ideas, también han surgido discrepancias sobre la idoneidad de los nuevos Grados universitarios (Pozo y Bretones, 2015). Es más, existe una clara contradicción en la presencia única del maestro generalista y su desempeño docente, que abarca una multidisciplinariedad de asignaturas que podría afrontar sólo tras la realización de másteres de especialización profesional.

Roche (1994) afirmaba que, entre los males más acuciantes de la educación musical española antes de la aprobación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE, 1990, debían contarse con:

- La ausencia casi total de una educación musical en la enseñanza obligatoria, en la que la formación y designación de un profesorado especializado y la elaboración de planes de estudio, claves para su consecución, no fueron nunca acordadas.

- La inexistencia de instituciones que canalizaran el interés por la música para el público aficionado.

- La desconexión de las enseñanzas de régimen general con la enseñanza especializada de la música.

- La falta de estudios superiores dedicados a la formación de profesorado especializado para la enseñanza de la música en el ámbito de la enseñanza obligatoria.

Estos argumentos motivaron que la asignatura fuera relegada al ámbito del ocio, convirtiéndose en un elemento que formaba parte del ámbito de la animación sociocultural de los centros educativos. Además, el maestro generalista que se ocupaba de la impartición de la materia hasta el diseño de la Diplomatura en Educación Musical en 1995, no podía considerarse como un docente competente en la disciplina, si solo ostentaba una mera formación teórica: también era necesario el desarrollo de ciertas destrezas y competencias metodológicas altamente específicas.

Por su parte, Aróstegui (2006) se muestra más taxativo en su estudio teórico sobre la consideración de que la música podría ser abordada de manera adecuada por el maestro generalista, aunque fuera

necesario para ello, seguir las directrices sobre formación universitaria emanadas del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Según este autor, ya el Libro Blanco del nuevo Grado en Educación apostaba por dicha opción debido a que el especialista debería asumir también toda la docencia de primaria, al mismo tiempo, que la oferta de menciones desligaba al estudiante que las cursaba de la situación real del mercado de trabajo. De este modo, se plantea que el profesorado de educación artística debería, entre otras finalidades, centrar sus esfuerzos en transmitir el conocimiento estético derivado, en este caso, del hecho musical, por lo que de este modo, el *curriculum* podría dejarse en manos tanto del especialista como del generalista.

De forma más concreta, Casals y Viladot (2010) estudiaron las características profesionales y docentes del maestro generalista en contraposición con el especialista musical, a través del desarrollo de actividades creativas, tomando como referencia tanto sus conocimientos previos como su experiencia profesional. Para ello, diseñaron un estudio piloto en el que analizaron el comportamiento y las iniciativas didácticas de 24 sujetos, entre los que se contaron maestros especialistas, generalistas y sus respectivos alumnos. Las conclusiones de este estudio evidenciaron la importancia de la experiencia docente sobre la especialización didáctica, entendiendo que esta no es un requisito indispensable en la formación del maestro. Por el contrario, se enfatizaba en la necesidad de trabajar y profundizar, desde los niveles más básicos de la enseñanza, el desarrollo de actividades creativas.

Parece claro entonces que los estudios consultados convergen en la idea de la es-

casa formación musical de los maestros generalistas en su futuro desempeño como docentes de la asignatura de música en las aulas de primaria. Aun así, revelan que dicha problemática puede ser solucionada a través de un mayor conocimiento de la materia, por lo que es necesario incrementar su dedicación teórica y práctica en los estudios de Grado en Educación Primaria.

3. Objetivos

El propósito de esta investigación se centra en los siguientes objetivos. En primer lugar, conocer el grado de asimilación de contenidos musicales que han alcanzado los estudiantes de Magisterio en Educación Primaria, en tres universidades públicas de la Comunidad de Madrid. En segundo lugar, examinar cuál es la formación musical que han recibido en función de la universidad en la que han realizado sus estudios. Y, finalmente, averiguar qué valor tiene para dichos estudiantes los conocimientos musicales que han aprendido tras cursar la asignatura para su futuro desempeño docente.

4. Método

4.1. Muestra y participantes

Los participantes en esta investigación fueron 301 estudiantes que habían cursado la asignatura de Música en sus estudios de Grado de Maestro en Educación Primaria en tres de las universidades públicas con mayor número de estudiantes matriculados en la Comunidad de Madrid, de los que 207 eran mujeres (68,8%) y 94 hombres (31,2%), con edades comprendidas entre los 19 y 38 años de edad (*Medad* = 21,41). Además, 34 tenían estudios musicales previos (11,3%), y 267

señalaron que sus conocimientos se limitaban a los adquiridos durante la educación obligatoria (88,7%).

En relación con la distribución por género, hay que señalar que en España, la mayoría de los docentes que ejercen en la Educación Primaria son mujeres (Sebastián, 2006), por lo que la muestra obtenida en este estudio está en consonancia con la proporción por género de los docentes en España (García-Gil y Ríos-Vallejo, 2013).

Así, se decidió utilizar un muestreo aleatorio estratificado con afijación simple, considerando cada uno de los centros

participantes como un estrato en el que se encuestaron a los estudiantes que habían cursado la asignatura de Música en distintos grupos de mañana y tarde. Para determinar el tamaño de la muestra, se averiguó que el número total de estudiantes matriculados en la materia en los centros participantes era de 755. Por tanto, considerando un nivel de confianza del 97%, un error muestral del 5% y suponiendo un valor para la varianza del 50%, el tamaño mínimo de la muestra debía ser de 290 estudiantes. No obstante, la muestra final fue ligeramente superior al mínimo, conformándose con 301 estudiantes (ver Tabla 1).

TABLA 1. Tamaño de la muestra distribuida por centros.

Centros	Nº (total) estudiantes	Muestra final
Universidad Complutense (1)	332	101
Universidad Autónoma (2)	288	100
Universidad de Alcalá (3)	135	100
TOTAL	755	301

Fuente: Elaboración propia.

Antes de continuar, debe considerarse que los planes de estudio de Grado de Maestro en Educación Primaria en cada uno de los centros participantes contienen una asignatura obligatoria dedicada al aprendizaje de contenidos musicales. Concretamente, en la Universidad Complutense posee una carga de 6 créditos ECTS y en ella se potencia el aprendizaje de los siguientes aspectos: (a) parámetros del sonido, (b) elementos de la música, (c) audición musical, (d) improvisación, creación e interpretación, (e) canto, además de (f) ritmo y movimiento. En la Univer-

sidad Autónoma se le otorga una carga de 9 créditos ECTS y los contenidos se estructuran en torno a: (a) curriculum de Educación Primaria, (b) desarrollo de propuestas didácticas, (c) lenguaje musical, (d) historia de la música y del folclore español, (e) educación vocal y movimiento y (f) programación y unidades didácticas. Por último, en la Universidad de Alcalá, tiene una carga de 6 créditos ECTS y se destinan a: (a) estructuras métrico-rítmicas elementales, (b) intervalos, escalas, modos, tonalidades y acordes, (c) recursos informáticos de lecto-escritura musi-

cal básica, (d) acústica y (e) instrumentos musicales en Educación Primaria. Como puede apreciarse, todas estas asignaturas tienen en común la enseñanza de contenidos sobre lenguaje musical, expresión corporal, interpretación musical y aplicación de recursos didáctico-musicales. Estos son los pilares básicos en los que se fundamenta la enseñanza del currículo de la educación musical en el aula de Primaria y la base para elaborar los ítems del cuestionario. Igualmente, para enseñar todos estos contenidos, los maestros generalistas no sólo deben adquirir competencias exclusivamente musicales, sino también didácticas para saber utilizar los recursos, programar actividades y relacionar la música con el resto de asignaturas del currículo de forma adecuada a las características de esta etapa. Para ello, tienen que programar sus actividades en dos sesiones de 45 minutos semanales, por cada uno de los 6 cursos que comprenden esta etapa.

4.2. Instrumento

Para la recogida de la información se utilizó el cuestionario, al igual que en estudios consultados destinados a conocer la formación musical del maestro de primaria (Russell-Bowie, 2009; Yim *et al.*, 2007).

Dicho cuestionario está compuesto por 14 ítems que miden el grado de asimilación de los estudiantes sobre los contenidos musicales que tendrán que enseñar a los niños de primaria, de acuerdo con el currículo establecido (LOE, 2006; LOMCE, 2013). Además, se incluyó una última pregunta en la que los estudiantes tenían que evaluar en una escala de 0 a 10, cuál era su percepción sobre el nivel de conocimientos musicales alcanzado.

Los participantes debían responder a las afirmaciones realizadas de acuerdo a una escala *Likert* de 5 puntos, en la que 1 significaba nada y 5 mucho. Así, los ítems que componen el cuestionario se han elaborado atendiendo a los contenidos que se reflejan en el currículo de educación musical en la Educación Primaria, que se desarrollan en torno a tres grandes bloques de contenido:

- Escucha: audición de diferentes tipos de música, análisis de sus elementos constitutivos, expresión de ideas, emociones y sentimientos a través de la música y el lenguaje musical, o de otras expresiones artísticas. Se trabaja con los alumnos en el desarrollo de capacidades de reconocimiento sensorial, auditivo y corporal que les facilitan la comprensión de las diferentes manifestaciones artísticas.

- Interpretación musical: de obras musicales, creación e improvisación de diferentes producciones musicales. Se pretende desarrollar en los alumnos la creatividad individual y colectiva, y hacer que disfruten del placer estético siendo los protagonistas de la creación de sus obras. En este proceso, a parte de los instrumentos musicales, también se utilizan tecnologías de la información y la comunicación. Por último, para valorar, comprender, reflexionar y favorecer la creatividad, se fomenta el trabajo cooperativo.

- Música, movimiento y danza: movimiento rítmico, coreografías, expresión corporal con los elementos musicales, juego dramático, expresión de sentimientos y emociones mediante el cuerpo, juego simbólico, etc.

Para continuar, y poder determinar las propiedades psicométricas del instru-

mento elaborado se midió la validez de contenido del cuestionario, proceso en el que participaron 6 especialistas del área de Educación Musical, quienes hicieron una serie de apreciaciones y sugerencias que fueron incluidas en la elaboración final del instrumento. También se calculó la validez de constructo a través de un análisis factorial, que previamente fue sometido a la prueba de Bartlett y de Kaiser, Meyer y Olkin para comprobar si los resultados obtenidos se ajustaban a un modelo de análisis factorial, el cual arrojó un valor de ,923 (Prueba de esfericidad de Bartlett $\chi^2 = 2321,079$, $p < ,001$), una

cifra muy superior a ,6, lo que indica que la realización de este tipo de análisis es válido (Estévez y Pérez, 2007). Así, se implementó un análisis factorial mediante el método de extracción de componentes principales con rotación *Varimax*, del cual se extrajeron 3 factores que explicaban el 65,62% de la varianza total. El primer factor, que se ha denominado *Currículo-Didáctica*, agrupó a los ítems 2, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 y 14; el factor 2 *Expresión vocal y corporal*, estaba compuesto por los ítems 4 y 5; mientras que los ítems 3 y 1, conformaron el factor *Percepción y expresión del lenguaje musical* (ver Tabla 2).

TABLA 2. Resultados del análisis factorial, mediante el método de rotación Varimax.

Ítems	Componentes		
	1	2	3
10. Utilización de recursos didácticos y materiales musicales adecuados a la etapa educativa	,829		
14. Utilización de recursos musicales que puedan servir como estrategias de enseñanza en aprendizajes no musicales	,766		
11. Desarrollo de las competencias básicas mediante la música	,718		
6. Dramatización con música	,679		
13. Relación de la música con otras áreas del currículo, interdisciplinaridad	,666		
9. Interpretación con instrumentos musicales escolares	,651		
2. Expresión de lo percibido a través de la expresión plástica, narrativa, sentimientos	,639		
7. Escucha, audición musical	,627		
8. Improvisación y creación musical	,623		
12. Programación de actividades musicales colectivas como una forma de favorecer el trabajo cooperativo, el trabajo individual, la interacción entre iguales y el aprendizaje autónomo	,606		
4. Canto		,807	
5. Movimiento y danza		,782	
3. Lenguaje musical			,855
1. Percepción y expresión de elementos básicos de la música			,717

Fuente: Elaboración propia.

Para medir la consistencia interna del cuestionario se calculó el coeficiente α de Cronbach obteniendo un valor de ,922, que indica un índice elevado de consistencia interna puesto que según Kerlinger y Lee (2008), los instrumentos elaborados en investigación educativa se sitúan entre ,65 y ,85.

4.3. Procedimiento

Los cuestionarios fueron respondidos por los estudiantes a través de la encuesta cara a cara, puesto que esta se mostró como la estrategia de recogida de la información más eficaz (Cea, 2012). Dicho proceso se desarrolló a lo largo del

curso académico 2013-2014, una vez que los estudiantes habían cursado la asignatura de música. Así, se encuestaron a los estudiantes de la Universidad de Alcalá en enero de 2014, mientras que los de la Complutense y la Autónoma respondieron al cuestionario en mayo del mismo año.

5. Resultados

El análisis de la información de esta investigación se llevó a cabo a través del software IBM SPSS Statistics 20, cuyos resultados se presentarán agrupados en función de los objetivos establecidos en este estudio.

TABLA 3. Estadísticos descriptivos de los factores analizados.

FACTOR	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Currículo-Didáctica	301	1,00	5,00	3,12	,823
Expresión vocal y corporal	301	1,00	5,00	2,91	,958
Percepción y expresión del lenguaje musical	301	1,00	5,00	3,14	,919

Nota: 1 = nada; 2 = poco; 3 = algo; 4 = bastante; 5 = mucho

Fuente: Elaboración propia.

Para comenzar, se llevó a cabo un análisis de los estadísticos descriptivos de los factores en los que se han agrupado los ítems del cuestionario, cuyos resultados se muestran en la Tabla 3.

Los resultados obtenidos en la Tabla 2 indican que los estudiantes han asimilado *algo* los contenidos relacionados con

el factor *Currículo-Didáctica* ($M = 3,12$); *Expresión vocal y corporal* ($M = 2,91$); y *Percepción y la expresión del lenguaje musical* ($M = 3,14$).

A continuación, se llevó a cabo un análisis de varianza de los factores estudiados en función de la variable Universidad (ver Tabla 4).

TABLA 4. Análisis de varianza de los factores según la variable Universidad.

Factor	Universidad	Media	Desv. típica	F	p	Eta ²	Comparaciones post hoc
Currículo-didáctica	U.1 (1)	3,56	,73	30,707	,000***	,171	1,2>3
	U.2 (2)	3,05	,63				
	U.3 (3)	2,74	,87				
Expresión vocal y corporal	U.1	3,52	,87	49,408	,000***	,249	1,2>3
	U.2	2,87	,66				
	U.3	2,36	,94				
Percepción y expresión del lenguaje musical	U.1	3,41	,73	44,045	,000***	,228	2,1>3
	U.2	3,49	,87				
	U.3	2,53	,83				

*** $p < ,001$.

Fuente: Elaboración propia.

Cómo se observa en la tabla anterior, los resultados fueron estadísticamente significativos en todos los factores analizados. De manera que en el factor *Currículo-Didáctica*, los estudiantes de las Universidades 1 y 2 puntúan este aspecto en mayor medida que los de la Universidad 3. En relación con el grado de asimilación del factor *Expresión vocal y corporal*, los estudiantes de los centros 1 y 2 obtienen una puntuación mayor que los del 3. En

cuanto al factor *Percepción y expresión del lenguaje musical*, los participantes de las Universidades 2 y 1 señalan una mayor asimilación de los contenidos de dicho factor que los de la Universidad 3.

En el último ítem del cuestionario se solicitó a los estudiantes que valorarán de forma global, en una escala de 0 a 10, los conocimientos musicales que habían aprendido una vez finalizada la asignatura (ver Tabla 5).

TABLA 5. Estadísticos descriptivos de la valoración global de la formación musical.

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Valoración global de la formación musical	1	10	6,72	1,77

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 5 muestra que los estudiantes puntuaron con una media de 6,72 los conocimientos musicales adquiridos durante su formación universitaria.

A continuación, se realizó un análisis de varianza en función de la variable Universidad (ver Tabla 6).

TABLA 6. Análisis de varianza de la valoración global de la formación musical según la variable Universidad.

Factor	Universidad	Media	Desv. típica	F	p	Eta ²	Comparaciones post hoc
Valoración global de la formación musical	U.1 (1)	7,79	1,13	39,400	,000***	,209	1,2>3
	U.2 (2)	6,52	1,24				
	U.3 (3)	5,85	2,16				

*** $p < ,001$.

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados obtenidos en la Tabla 6 fueron estadísticamente significativos, de forma que los estudiantes de las Universidades 1 y 2 valoran en mayor medida que los estudiantes de la Universidad 3, los conocimientos musicales adquiridos a lo largo de su formación.

Por último, se realizó un análisis de correlación de *Pearson* entre las puntuaciones obtenidas por los estudiantes sobre los distintos factores del cuestionario, cuyos resultados se muestran en la Tabla 7.

TABLA 7. Análisis de correlación de Pearson.

	Currículo-didáctica	Expresión vocal y corporal
Expresión vocal y corporal	,748***	
Percepción y expresión del lenguaje musical	,518***	,534***

*** $p < ,001$.

Fuente: Elaboración propia.

Según Salkind (1999), se observa que existe una correlación fuerte (si r está entre ,6 y ,8) entre los factores *Currículo-Di-*

dáctica y *Expresión vocal y corporal* ($r = ,748$, $p = ,000$). Por otra parte, se aprecia una correlación moderada (si r está entre

,4 y ,6) entre los factores *Currículo-Didáctica*, y *Percepción y expresión del lenguaje musical* ($r = ,518, p = ,000$), así como entre *Expresión vocal y corporal*, y *Percepción y expresión del lenguaje musical* ($r = ,534, p = ,000$).

6. Conclusiones

Esta investigación se ha centrado en examinar cuál es la formación musical que adquieren los maestros generalistas durante el desarrollo de sus estudios en tres universidades públicas de la Comunidad de Madrid.

Así, el primer objetivo trató, específicamente, de conocer el grado de asimilación de los contenidos musicales que, posteriormente deberán enseñar los futuros maestros en el aula de Primaria. Los resultados obtenidos indicaron que los estudiantes habían aprendido *algo* de los contenidos relacionados con los factores emergentes *Currículo-Didáctica*, *Expresión vocal y corporal*, y *Percepción y expresión del lenguaje musical*. Esta situación es claramente insuficiente para afrontar la enseñanza de la asignatura con ciertos márgenes de eficacia, y además, puede generar una falta de confianza en el desempeño de los futuros maestros, evitando incluso, impartir la docencia de esta materia en la escuela (Holden y Button 2006; Rohwer y Svec, 2014; Watt, 2000). Concretamente, los estudiantes otorgan una menor puntuación al factor que incluye el canto y la danza, lo que pone de manifiesto que los alumnos encuentran mayores dificultades a la hora de poder desarrollar actividades en el aula para trabajar la expresión vocal y corporal, aun cuando

el *curriculum* contempla el tratamiento de dichos contenidos (Cámara, 2005; Real Decreto 126/2014). Sin embargo, estos mismos egresados afirman que, con respecto a la percepción y expresión del lenguaje musical y los aspectos referentes al currículo y su aplicación didáctica, su adquisición ha sido ligeramente más elevada. Este dato muestra también que a pesar del corto período de formación disponible, en algunos casos, se incrementó su nivel de competencia musical.

Con respecto a las diferencias de la formación halladas en función de las universidades en las que estudian los participantes en esta investigación, que era el segundo objetivo propuesto, es preciso señalar que las Universidades 1 y 2 evidencian los mejores resultados en todos los factores analizados, esto es, *Currículo-Didáctica*, *Expresión vocal y corporal*, y *Percepción y expresión del lenguaje musical*. En ellos, se incluyen el desarrollo de contenidos relacionados con la dramatización, la improvisación y composición musical, la interpretación con instrumentos escolares, el movimiento y danza, la percepción y expresión musical, el trabajo cooperativo a través de la música y el canto, entre otros contenidos que conforman los pilares básicos en los que se fundamenta el área de música en primaria (Conway, Eros, Pellegrino y West 2010; Hennessy, 2009; Hourigan y Scheib 2009; Phillips, 2003; West, 2014). Además, también es necesario considerar la utilización de estrategias musicales útiles para el aprendizaje no musical, así como valorar el tratamiento interdisciplinar de la música en su relación con las demás materias (Pellegrino, 2011).

No obstante, los resultados obtenidos indican que es imprescindible incrementar el periodo de formación para propiciar una mejora del aprendizaje de la asignatura, que sirva a los futuros maestros en Educación Primaria, en su desempeño docente en el área musical (Russell-Bowie, 2009). Esto se debe al hecho de que aun cuando se evidencia que hay centros que otorgan una mayor carga horaria a la enseñanza de la música, como es el caso de la Universidad 2, cuya asignatura es anual, este hecho no se traduce en un mayor nivel de conocimientos de sus estudiantes, alcanzando mejores resultados, tan sólo, en el factor *Percepción y expresión del lenguaje musical*, lo que pone de manifiesto que existe una amplia diversidad metodológica que se aplica a la materia en cada uno de los centros (Cain, 2007; Golombek y Doran, 2014; Strand, 2006), como se observa en las medias obtenidas. Esta circunstancia también indica que es necesario unificar los criterios sobre los contenidos que se imparten, para que los estudiantes aprendan todos los aspectos básicos que se deben considerar en la enseñanza de la música en la Educación Primaria, y estos sean impartidos de forma homóloga en todos los centros educativos.

Por último, en relación con el tercer objetivo de este trabajo, los resultados obtenidos revelaron que la valoración global que hacen los estudiantes de los conocimientos musicales adquiridos se sitúa en una evaluación de aprobado. Dichos resultados subrayan la necesidad de una mayor profundización en la enseñanza de la música para incrementar sus conocimientos teóricos y, al mismo tiempo, de-

sarrollar sus estrategias didácticas para propiciar el buen desempeño de su actividad pedagógica en su futuro docente (Yim *et al.*, 2007).

En cuanto a los resultados obtenidos en el análisis de correlación de *Pearson*, se confirma la relación existente entre los factores analizados, enfatizando la importancia que tienen el estudio de todos ellos en la formación musical de los estudiantes de Grado en Educación Primaria, al mismo tiempo que sirven para reafirmar los argumentos expuestos en el párrafo anterior. Además, el índice de correlación más elevado se corresponde con los factores *Currículo-Didáctica y Percepción y expresión del lenguaje musical*, lo que podría coincidir con los contenidos que son más asequibles a los estudiantes.

En definitiva, este trabajo pone el acento en la preparación musical que tienen los futuros maestros generalistas que han participado en este estudio, para enseñar los contenidos de la asignatura de Música en Primaria, concluyendo que debe incrementarse la formación musical en todos los factores analizados. Llegados a este punto también cabría preguntarse cuál es la formación musical que debería tener un maestro generalista, y en nuestro contexto, reflexionar sobre el papel que deben adoptar los especialistas. Sea cual sea la respuesta, sería muy conveniente ofertar cursos de especialización para completar la formación musical de los futuros maestros en Educación Primaria, con los que se pueda garantizar una educación musical de calidad, que sirva a los niños de Primaria para acercarse y disfrutar de la música.

Referencias bibliográficas

- Adessi, A. R. y Carugati, F. (2010). Social representations of the 'musical child': an empirical investigation on implicit music knowledge in higher teacher education. *Music Education Research*, 12 (3), 311-330.
- Aróstegui, J. L. (2006). La Formación del Profesorado en Educación Musical ante la Convergencia Europea en Enseñanzas Universitarias. *Revista de Educación*, 341, 829-844.
- Biasutti, M. (2010). Investigating trainee music teachers' beliefs on musical abilities and learning: a quantitative study. *Music Education Research*, 12 (1), 47-69.
- Cain, T. (2007). Mentoring trainee music teachers: beyond apprenticeship or reflection. *British Journal of Music Education*, 24 (3), 281-294.
- Cámara, A. (2005). Actitudes de los niños y las niñas hacia el canto. *Musiker*, 14, 101-119.
- Casals, A. y Viladot, L. (2010). Maestros de música y maestros generalistas frente a un material interdisciplinar: ¿más sabe el diablo por viejo que por diablo! *LEEME*, 25, 26-48.
- Cea, M. A. (2012). *Metodología cuantitativa: Fundamentos e innovaciones*. Madrid: Síntesis.
- Cevik, B. (2011). Personality self-perceptions of Turkish music pre-service teachers in relation to department satisfaction. *International Journal of Music Education*, 29 (3), 212-218.
- Conway, C. M., Eros, J., Pellegrino, K. y West, C. (2010). Instrumental Music Education Student's Perceptions of Tensions Experienced during their Undergraduate Degree. *Journal of Research in Music Education*, 58 (3), 260-275.
- Crow, B. (2008). Changing conceptions of educational creativity: a study of student teachers' experience of musical creativity. *Music Education Research*, 10 (3), 373-388.
- De Vries, P. (2013). Generalist teachers' self-efficacy in primary school music teaching. *Music Education Research*, 15 (4), 375-391.
- Estévez, J. F. y Pérez, M. J. (2007). *Sistema de indicadores para el diagnóstico y seguimiento de la educación superior en México*. México: ANUIES.
- García-Gil, D. y Ríos-Vallejo, P. (2013). Estereotipos femeninos en creaciones narrativas musicales. *Música y educación: Revista trimestral de pedagogía musical*, 96, 92-107.
- Georgii-Hemming, E. y Westvall, M. (2010). Teaching music in our time: student music teachers' reflections on music education, teacher education and becoming a teacher. *Music Education Research*, 12 (4), 353-367.
- Golombek, P. y Doran, M. (2014). Unifying cognition, emotion, and activity in language teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 39, 102-111.
- Hallam, S., Burnard, P., Robertson, A., Sale, C., Davies, V., Rogers, L. y Kokatsaki, D. (2009). Trainee primary-school teachers' perceptions of their effectiveness in teaching music. *Music Education Research*, 11 (2), 221-240.
- Hennessy, S. (2009). Creativity in the music curriculum. En A. Wilson (Ed.), *Creativity in Primary Education* (pp. 134-147). Exeter, UK: Learning Matters.
- Holden, H. y Button, S. H. (2006). The teaching of music in the primary school by the non-music specialist. *British Journal of Music Education*, 23 (1), 23-38.
- Hourigan, R. M. y Scheib, J. (2009). Inside and Outside the Undergraduate Music Education Curriculum: Student Teacher Perceptions of the value of Skills, Abilities and Understandings. *Journal of Music Teacher Education*, 18, 48-61.
- Howe, M. J. A., Davidson, M. J. y Sloboda, J. A. (1998). Innate talents: reality or myth? *Behavioral and Brain Sciences*, 21 (3), 399-407.
- Jeanneret, N. y Degraffenreid, G. M. (2012). Music education in the generalist classroom. En G. E. McPherson y G. F. Welch (Eds.), *The Oxford*

- Handbook of Music Education* (pp. 399-416). Oxford, UK: Oxford Handbook in Music.
- Kerlinger, F. N. y Lee, H. B. (2008). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en Ciencias Sociales*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Lamont, A. (2011). The beat goes on: music education, identity and lifelong learning. *Music Education Research*, 13 (4), 369-388.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE n°. 106, 04 de mayo de 2006).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE n°. 295 de 9 de diciembre de 2013).
- Muruamendiaraz, N., Ordoñana, J. A. y Goldaracena, A. (2010). La formación del profesorado de Música en Primaria en Francia e Italia. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (2), 83-93.
- Orden ECI/3857/2007, por el que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria (BOE de 27 de diciembre de 2007).
- Ortiz, H. J. (2004). Situación actual de la educación musical y artística en la formación del profesorado de la UPNA. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 57-64.
- Pellegrino, K. (2011). Exploring the Benefits of Music-Making as Professional Development for Music Teacher. *Arts Education Policy Review*, 112 (2), 79-88.
- Phillips, K. H. (2003). Creating a safe environment for singing. *Choral Journal*, 43, 41-43.
- Pozo, C. y Bretones, B. (2015). Dificultades y retos en la implantación de los títulos de grado en las universidades españolas. *Revista de Educación*, 367, 147-172.
- Real Decreto 1440/1991, por el que se establece el título universitario, oficial de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención (BOE de 11 de octubre de 1991).
- Real Decreto 1393/2007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE, de 30 de octubre de 2007).
- Real Decreto 1594/2011, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 9 de noviembre de 2011).
- Real Decreto 126/2014, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (BOE de 1 de marzo de 2014).
- Roche, E. M. (1994). La enseñanza de la música en el marco de la LOGSE. *Aula de Innovación Educativa*, 24, 5-8.
- Rohwer, D. y Svec, C. (2014). Perceived Value of Research Preparation Opportunities for Future Music Education Professors. *Update: Applications of Research in Music Education*, 33 (1), 57-64.
- Russell-Bowie, D. (2009). What me? Teach music to my primary class? Challenges to teaching music in primary schools in five countries. *Music Education Research*, 11 (1), 23-36.
- Salkind, N. J. (1999). *Métodos de investigación*. México: Prentice Hall.
- Sebastián, A. (2006). *La presencia de estereotipos de género en el sistema educativo como determinante del desarrollo personal y profesional (Estudio descriptivo)*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer.
- Seddon, F. y Biasutti, M. (2008). Non-music specialist primary school teachers' confidence in teaching music in the classroom. *Music Education Research*, 10 (3), 403-421.
- Serrano, J. A., Lera, A. y Contreras, O. (2007). Maestros generalista vs especialistas. Claves

- y discrepancias en la reforma de la formación inicial de los maestros de primaria. *Revista de Educación*, 344, 533-555.
- Strand, K. (2006). Learning to Inquire: Teacher Research in Undergraduate Teacher Training. *Journal of Music Teacher Education*, 15, 29-42.
- Watt, H. (2000). *The teaching of music in the primary school by the non-specialist*. (Tesis Doctoral, University of Durham, United Kingdom). Recuperado de http://etheses.dur.ac.uk/4196/1/4196_1715.pdf?UkUDh:CyT (25-I-2017).
- West, C. (2014). First-Generation Mixed Methods Designs in Music Education Research: Establishing an Initial Schematic. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 199, 53-67.
- Yim, H. Y. B., Abd-El-Fattah, S. y Lee, L. W. M. (2007). A Rasch Analysis of the Teachers Music Confidence Scale. *International Education Journal*, 8 (2), 260-269.

Música en Secundaria: interés por los contenidos, según el alumnado y el profesorado de 4º de ESO

Music in secondary education: interest in content according to students and teachers in year four of compulsory secondary education

Dr. Jesús Manuel DE SANCHA NAVARRO. Profesor Asociado. Universidad de Sevilla (jsancha@us.es).

Resumen:

En esta investigación partimos de la hipótesis de que existe desconexión entre los intereses del alumnado y los contenidos que fija el currículo, ya que éste se realiza desde intereses profesionales y/o políticos. En este artículo se muestran los intereses que tiene el alumnado de 4º curso de Secundaria por los contenidos de Música, al ser el interés uno de los factores que influyen en su aprendizaje. Se trata de un estudio descriptivo basado en métodos de encuesta e investigación cualitativa, y en él se analizan qué contenidos resultan más interesantes para el alumnado y cuáles suscitan menos o ningún interés. Tras el análisis de los resultados, sugerimos propuestas que creemos podrían contribuir a mejorar el interés por los contenidos de la asignatura de Música.

Descriptores: Educación Secundaria, música, intereses, contenidos.

Abstract:

In this work we start from the hypothesis that there is a lack of connection between what students find interesting and the content set by the curriculum because the curriculum was set by taking into consideration professional and/or political interests. In this article the level of interest of students in year four of compulsory secondary education in the content of music as a subject are described, as interest is a factor that influences learning. This is a descriptive study based on survey methods and qualitative research, and it examines which types of content are most interesting for students and which ones inspire little or no interest in them. After analysing the results, we make some proposals that might help to increase students' interest in the content of music as a subject.

Keywords: Secondary school, music, interest, content.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 03-04-2017.

Cómo citar este artículo: De Sancha Navarro, J. M. (2017). Música en Secundaria: interés por los contenidos, según el alumnado y el profesorado de 4º de ESO. *Revista Española de Pedagogía*, 75 (268), 433-450. doi: 10.22550/REP75-3-2017-05

1. Introducción

Actualmente, la música es el arte más poderosamente masivo y uno de los principales referentes de identificación de la juventud. Por ello, uno de los objetivos de la materia de Música en la Educación Secundaria Obligatoria es ser punto de contacto entre el mundo exterior y la música que se imparte en las aulas. Y un cauce importante para su consecución es partir de los intereses del alumnado por los contenidos que les impartimos a través de una enseñanza basada en el diálogo, y donde el contexto es de fundamental relevancia.

Asimismo, en la Educación Secundaria Obligatoria se debe prestar una atención especial a la adquisición y al desarrollo de las competencias básicas, entre las que se encuentra la artística y cultural, que consiste «en apreciar, comprender y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de disfrute y enriquecimiento personal y considerarlas como parte del patrimonio cultural de los pueblos» (Decreto 231/2007 de la Junta de Andalucía).

El currículo de la asignatura de Música, como el de cualquier otra, lo integran los objetivos, los contenidos, las actividades, los medios y recursos y la evaluación. Todo ello debe ir encaminado al desarrollo, entre otras, de la competencia artística y cultural. Pues bien, en este trabajo presentamos los intereses del alumnado de 4º de ESO por los contenidos de esta materia, considerando que su conocimiento facilitará y mejorará las funciones docentes del profesorado y la formación musical del alumnado, mediante la elaboración de un currículo más personalizado.

2. Marco teórico

El interés puede considerarse como medio para lograr el aprendizaje y como fin educativo. Como medio, para los pedagogos del mundo clásico, se consigue despertar el interés haciendo amena y atractiva la enseñanza y conociendo al alumnado. Según Dewey (1925), hacer interesante la materia es presentarla de modo que permita a los discentes estimar su importancia, sus relaciones, su valor y su conexión con lo que para ellos tiene significación, anticipándose a lo que propugna Ausubel en su teoría del aprendizaje significativo (cfr. Pozo, 1989) y Freire con el aprendizaje dialógico, basado en la interacción y la comunicación. Para este autor es importante educar la curiosidad, indispensable para el proceso cognitivo, proponiendo para ello el diálogo: *preguntar y responder* (1997, p. 19), y donde enseñar, aprender y estudiar sean actos serios, pero también generadores de alegría.

Como fin, el interés rebasa lo didáctico y alcanza lo educativo. Para conseguirlo se propone despertar el interés del alumnado por los valores incluidos en el currículo de la ESO y por el respeto a las diferencias que integran los diversos contextos curriculares y extracurriculares, pues «no hay que olvidar que el marco curricular general ha de conectar con las necesidades e intereses reales del alumnado, en todos los niveles educativos» (Díaz e Ibarretxe, 2008, p. 100). En definitiva, se trata de despertar el interés por todo lo que lleve a la formación integral de los discentes desde la asignatura de Música.

Cabe resaltar que el interés universal, al que se refiere Freire, coincide con el concepto de multiplicidad del interés de

Herbart (1923), para quien todo puede ser susceptible de interés.

No podemos dejar de lado el papel tan importante que tiene la motivación en todo lo que hemos planteado anteriormente, si bien ambos conceptos están interrelacionados, pues, como ya dijera García Hoz (1982), cuando un alumno tiene interés por determinada materia o actividad, el problema de la motivación está resuelto, y, más recientemente, Bonetto y Calderón (2014) afirman que los discentes que están motivados muestran mayor interés por las actividades a realizar en el aula.

Estamos de acuerdo con Cerezo y Casanova (2004) cuando dicen que el trato recibido por parte del profesorado influye en las orientaciones motivacionales del alumnado, y con Guillén (2012), al expresar que los docentes debemos fomentar en el alumnado la motivación adecuada, suscitando el interés y sintonizando con sus deseos de autonomía, progreso, reconocimiento o, sencillamente, bienestar (motivación inicial). A continuación, se debe gestionar todo el proceso de forma que se puedan alcanzar los objetivos planteados, facilitando estrategias para afrontar las diversas tareas (motivación para el logro). Es imprescindible para ello el esfuerzo, tan poco valorado actualmente, si bien hay que asumir que no todo lo que realizamos resulta interesante y atractivo para el alumnado, de ahí que debamos optimizar el aprendizaje, partiendo de sus conocimientos previos e intereses.

Además, es importante ser capaces de transmitir nuestro entusiasmo por lo que hacemos y ser responsables de la creación de un clima emocional positivo, que favorezca la continua adquisición de conoci-

mientos y hábitos sociales adecuados. En este aspecto resulta crucial el papel interdisciplinar con otras materias, ya que apostar por ello significa defender un nuevo tipo de persona, más abierta, flexible, solidaria, democrática y crítica. El mundo actual necesita personas con una formación cada vez más polivalente, para hacer frente a una sociedad donde el futuro tiene un grado de imprevisibilidad como nunca en la historia de la humanidad.

Como considera Gilbert (2005), debemos hacernos la pregunta que todo alumno se hace al entrar en el aula: «¿qué hay en ello para mí?, ¿para qué sirve?, ¿por qué me he de molestar en aprender esto?» (p. 27). Debemos razonar dichas preguntas con el alumnado, para posibilitar la motivación a partir del beneficio que pueda aportarle la asignatura, y en especial el conocimiento de los contenidos de la misma.

Centrándonos en el contenido, Coll (1992) lo define como el conjunto de formas culturales y saberes seleccionados para integrar las distintas áreas curriculares, cuya asimilación y apropiación es fundamental para el desarrollo y la socialización de los discentes.

Los contenidos específicos de las materias, como es el caso de los de Música, deben concebirse como un medio para el desarrollo de competencias en los discentes, ya que son más duraderas y transferibles que los contenidos. En este sentido, resulta importante abordarlos a través de proyectos, donde los profesores puedan motivar la necesidad de conocer cosas nuevas mediante una actividad inicial que despierte el interés y fomente cuestiones. Puede ser un vídeo, un debate, un invitado en clase, un libro, etc. (Pereira, 2014).

Sin embargo, el currículo actual en Secundaria –la implantación definitiva de la LOMCE está suspendida–, como el de otras épocas, se realiza desde intereses políticos, dejando a un lado el enfoque tanto psicológico como social del diseño curricular, lo que motiva que no haya una conexión total con los intereses del alumnado, lo cual ocurre prácticamente en todas las materias.

Gil de la Serna y Escaño (2010) señalan que los contenidos que se imparten en los centros son formas culturales que la sociedad, por medio de sus instituciones educativas, selecciona independientemente de los intereses de discentes concretos. El profesorado desempeña un papel fundamental, puesto que hace que el alumnado perciba el interés de estos contenidos, pero para lograrlo tiene que contar con sus expectativas, conocimientos previos y contextos en los que se desenvuelven, pues son ellos los que interpretan la nueva información. En definitiva, «hay que indagar en las maneras en que se posibilita la inserción de contenidos acordes con las particularidades de los estudiantes, los equipos docentes y los colectivos educativos concretos» (Díaz e Ibarretxe, 2008, p. 101).

Por otra parte, desde la implantación de la LOGSE la asignatura de Música es optativa en 4º de ESO, y llama nuestra atención la desmotivación con la que llegan algunos alumnos a un curso donde, además de terminar la educación obligatoria, se encuentran con asignaturas que tienen que elegir. Transformar esta desmotivación en curiosidad epistemológica, como dice Freire, es lo que hemos querido hacer investigando los intereses del alumnado desde su experiencia y la del profesorado,

pues lo que más necesita la educación del siglo XXI es «una profunda reflexión teórica realizada desde la propia experiencia de trabajo práctico e intelectual» (cfr. Flecha, 1997, p. 9). Además, como opina Rusinek (2004), debemos tener en cuenta que en Secundaria el alumnado se encuentra con una actitud de pasividad consumista y desmotivado de cara a adquirir la información que le ofrece el docente.

3. Finalidad y objetivos de la investigación

Nuestro trabajo tiene por finalidad, partiendo del conocimiento de los contenidos que les resulta más o menos interesantes al alumnado de Música de 4º de ESO, formular propuestas que puedan contribuir a fomentar el interés por la asignatura y a la elaboración de un currículo más conectado con los estudiantes. Partir de los intereses de éstos significa acercarse a su conocimiento, lo cual es necesario para llevar a cabo un aprendizaje dialógico y un principio de calidad de enseñanza, como queda recogido en la legislación educativa.

Esta investigación pretende tener en cuenta la voz de los alumnos y los docentes, quienes, como aprendices y actores en la educación, respectivamente, pueden aportar ideas y datos clave para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de Música. La finalidad propuesta se desglosa en los siguientes objetivos:

- Conocer los intereses del alumnado de 4º de ESO de los centros de Sevilla por los contenidos de la asignatura de Música, desde su propio punto de vista.

— Analizar los intereses de dicho alumnado en relación a los contenidos, según los docentes.

— Indagar en las posibles causas que provocan ese desinterés o desmotivación por ciertos contenidos.

— Formular propuestas para mejorar el interés por los contenidos de Música en la ESO, a partir de su valoración por el alumnado.

Tomando como base los objetivos planteados en esta investigación, partimos de unos presupuestos previos para realizar el estudio, es decir, unas proposiciones o hipótesis que relacionan nuestros datos empíricos con las teorías adoptadas previamente en el marco teórico. Destacamos las siguientes:

a. Consideramos que es necesario conocer y analizar los intereses del alumnado por los contenidos de la asignatura de Música en la ESO, así como la opinión al respecto de sus docentes.

b. Creemos que existe una disociación entre contenidos e intereses, debido a que éstos no se conocen o no se tienen en cuenta todo lo que se debiera a la hora de planificar la metodología de enseñanza.

c. Pensamos que existe un desinterés en el alumnado sobre todo aquello que no le resulte novedoso, de actualidad o no vea claramente útil para su día a día.

4. Metodología de la investigación

El enfoque del trabajo que presentamos se enmarca dentro de una metodología descriptiva, que, según Best, «refiere minuciosamente e interpreta lo que es.

Está relacionada a condiciones o conexiones existentes; prácticas que prevalecen, opiniones, puntos de vista o actitudes que se mantienen; procesos en marcha; efectos que se sienten o tendencias que se desarrollan» (1970, p. 61). Consideramos que nuestra investigación es descriptiva por los objetivos que se plantean, que no son otros que la descripción de una realidad concreta, a cuyo estudio nos aproximamos cuando ya se ha producido, sin intervención del investigador. Es decir, corresponde a un tipo de metodología descriptiva definida como *ex post facto*, que significa «después de hecho», y alude a que primero se produce el hecho y después se analizan las posibles causas y consecuencias. Hemos llevado a cabo la investigación bajo un enfoque cuantitativo, a través del método de encuestas, y cualitativo, mediante entrevistas. Se trata de una complementariedad metodológica, ya que ambos métodos aportan información sobre diferentes aspectos de la realidad: los intereses del alumnado y las perspectivas del profesorado. Como dice Bericat (1998), la estrategia de complementación se basa en contar una realidad social determinada con dos imágenes distintas, enriqueciendo de manera aditiva nuestra comprensión de los hechos.

El método de encuestas se ha desarrollado con un cuestionario en el que se pedía a los estudiantes que expresaran libremente su grado de interés por los contenidos impartidos de la asignatura. El criterio que se ha seguido para su elaboración ha sido el de enumerar los contenidos reflejados en la legislación vigente para el curso de 4º de ESO y formular las preguntas en relación al interés por los mismos (ver Tabla 3). Cada pregunta tiene cuatro posibles respuestas: nada de interés (1), poco

interés (2), bastante interés (3) y mucho interés (4). Además, una pregunta abierta. Asimismo, las entrevistas se han llevado a cabo a través de una serie de preguntas realizadas a los docentes en relación al interés que, según ellos, manifiestan los discentes por los contenidos impartidos en el aula y su posible justificación.

Se trata, pues, de poder contrastar y completar las respuestas del alumnado con las aportadas por los docentes, a fin de encontrar puntos en común y divergencias. De esta forma podremos establecer conclusiones con la finalidad de mejorar el interés y los procesos de aprendizaje de los discentes, y reducir la falta de concordancia entre sus intereses y los contenidos impartidos.

La población objeto de la investigación es el alumnado de la asignatura de Música de los centros públicos y privados de Sevilla capital, que imparten dicha asignatura como optativa en 4º de ESO. De los 50 centros públicos, 37 la imparten, es decir, el 74%, mientras que de los 61 privados solo se cursa en tres, o sea, el 4,90%. La causa de este bajísimo porcentaje puede deberse a que son ofertadas otras asignaturas, por

considerar que es suficiente la formación musical recibida en los dos primeros años de Secundaria. En suma, son 40 los centros que en Sevilla imparten Música en 4º de ESO, constituyendo la población de nuestra investigación. La muestra la componen 30 centros, pues consideramos que no era necesario que fueran todos, pues algunos están bastante próximos entre sí, de ahí que haya zonas con más centros que otras. En cualquier caso, los 30 centros representan el 75% de la población; de ellos, 27 son públicos (72,90%) y 3 privados (100%). Los centros seleccionados corresponden a diferentes áreas de la ciudad y, por consiguiente, a diversos perfiles socioeconómicos, siendo representativos de las diez zonas escolares establecidas por la Delegación de Educación. Dentro de cada zona, el criterio seguido ha sido intentar escoger aquellos centros entre los que hubiera la mayor distancia posible, y, de esta forma, conseguir una mayor representatividad. La muestra la componen 405 estudiantes, de los cuales 354 (87,41%) son de centros públicos y 51 (12,59%), de privados. De los encuestados, 224 son chicas (55,30%) y 181, chicos (44,70%). Todo ello puede verse en la Tabla 1.

TABLA 1. Centros de la población y centros y alumnado de la muestra.

Centros de ESO en Sevilla capital		Población (centros que imparten Música en 4º de ESO)	Muestra		
			Centros	Alumnado	
				Chicos	Chicas
Privados	61	3	3	14	37
Público	50	37	27	210	144
Total	111	40	30	224	181
				405	

Fuente: Elaboración propia.

Para la selección del profesorado se han tenido en cuenta los centros donde se aplicó el cuestionario, y el criterio seguido para la misma ha sido la representatividad de las diferentes zonas, los diferentes contextos socioeconómicos y, obviamente, su disposición favorable a participar en el estudio.

En la Tabla 2 puede observarse la distribución por zonas y centros de los 20 docentes seleccionados, todos de centros públicos, pues, como se dijo, el número de centros privados que imparten Música en 4º de ESO es poco significativo, así como el sexo y la experiencia docente.

TABLA 2. Distribución y características de los docentes de la muestra.

Zonas	Profesorado seleccionado	Características del profesorado
Zona 1	IES «G.A. Bécquer» IES «Carlos Haya»	Hombre, 25 años de experiencia Hombre, 15 años de experiencia
Zona 2	IES «San Isidoro» IES «San Jerónimo» IES «Miguel de Cervantes» IES «Inmaculada Vieira»	Hombre, 11 años de experiencia Mujer, 16 años de experiencia Mujer, 14 años de experiencia Mujer, 9 años de experiencia
Zona 3	IES «Pino Montano»	Hombre, 13 años de experiencia
Zona 4	IES «San Pablo» IES «Joaquín Turina»	Mujer, 25 años de experiencia Hombre, 19 años de experiencia
Zona 5	IES «Pablo Picasso» IES «Valle Inclán»	Mujer, 11 años de experiencia Hombre, 15 años de experiencia
Zona 6	IES «Torreblanca»	Mujer, 12 años de experiencia
Zona 7	IES «Luis Cernuda»	Hombre, 25 años de experiencia
Zona 8	IES «Murillo» IES «Luca de Tena» IES «Ramón Carande» IES «Nervión»	Mujer, 11 años de experiencia Mujer, 24 años de experiencia Hombre, 25 años de experiencia Mujer, 12 años de experiencia
Zona 9	IES «Bellavista» IES «Punta del Verde»	Hombre, 13 años de experiencia Mujer, 16 años de experiencia
Zona 10	IES «Romero Murube»	Mujer, 11 años de experiencia

Fuente: Elaboración propia.

Como puede apreciarse en la tabla que antecede, el profesorado entrevistado lo integraban 11 mujeres y 9 hombres, y la experiencia media en las primeras era algo superior a 14 años y en los segundos de casi 18, por lo que consideramos que

la muestra la formaban docentes con diferencias en cuanto al género y a la práctica docente poco significativas. Dado el desigual número de centros de cada zona, algunas de éstas están representadas por solo uno y otras han necesitado cuatro.

TABLA 3. Contenidos del cuestionario relacionados con los bloques temáticos del currículo oficial.

Bloques temáticos	Unidades temáticas	Contenidos del cuestionario
Música, sociedad y tecnología	Elementos musicales básicos	La lectura y escritura de notas musicales en el pentagrama
		El análisis de una canción o pieza musical
	Importancia de la música	La crítica musical a través del comentario de texto
	Electrónica e informática musical	La música electrónica en general
	La música en los medios	La música en la radio
		Las bandas sonoras de películas
La música culta	La música culta en España	La música española de hace varios siglos
	La música culta en el mundo	La música del Canto Gregoriano
		La música a varias voces o polifónica
		La música del periodo barroco (Bach, Vivaldi)
		La música del período clásico (Mozart)
		La música del período romántico (Brahms, Wagner)
		La música culta del siglo xx (Ravel, Falla)
La música tradicional en España y en el mundo	La música tradicional en España	La música folclórica o de los pueblos de España
		La música popular andaluza
		El baile por sevillanas
	El Flamenco	La música de Semana Santa
La música popular urbana	La música tradicional en el mundo	El Flamenco
	La música popular urbana después del Jazz	La música folclórica del resto del mundo
		El Jazz
		La música de estilo Rock
		La música de estilo Pop
		La música Dance de discoteca
		La música de estilo House
		La música de estilo Hip-hop
		La música de estilo Reggaetón
		El Rap

Fuente: Elaboración propia.

Para la recogida de los datos elaboramos el *Cuestionario de intereses del alumnado en relación a los contenidos* con 27 ítems, completado con una pregunta abierta acerca de cómo les gustarían que fueran las clases de Música. Los ítems se refieren a las diferentes unidades temáticas que integran la asignatura de Música para 4º de ESO, y dichas unidades se derivan, a su vez, de los bloques temáticos establecidos. Todo esto puede verse en la Tabla 3. Debemos señalar que el cuestionario lo aplicamos a lo largo del tercer trimestre, a fin de tener mayor margen en relación a los contenidos ya impartidos por el profesorado durante el curso académico.

Para el análisis de los datos codificamos las respuestas con un dígito que, según el caso, va del 1 (nada de interés) al 4 (mucho interés). Tras este proceso de codificación previa, se han analizado y se han volcado los valores en el programa informático SPSS, obteniéndose las primeras tablas de resultados. Concretamente, se han realizado estudios descriptivos básicos para

cada uno de los ítems, se han calculado frecuencias y porcentajes de respuestas de los encuestados para cada ítem, así como su media y desviación típica.

Para las entrevistas utilizamos el programa Nudist y codificamos las respuestas, haciendo hincapié en las respuestas más significativas.

5. Análisis de los datos

5.1. Interés del alumnado por los contenidos de la asignatura de Música

En la Tabla 4 presentamos los resultados del análisis de las respuestas, cuya fiabilidad aplicando el α de Cronbach es de 0,83, y se refieren al grado de interés para cada uno de los contenidos. Dichos resultados expresados en porcentajes se complementan con la media y la desviación típica, a fin de poder seleccionar aquellos valores más significativos. Los contenidos aparecen ordenados de mayor a menor grado de interés.

TABLA 4. Distribución de frecuencias y estadísticos descriptivos para el interés por los contenidos de aprendizaje.

Ítem	Interés por los contenidos	Respuestas (%)				Media	D.T.
		Nada	Poco	Bastante	Mucho		
22	La música Dance de discoteca	9,18	17,62	31,51	41,69	3,06	,980
20	La música de estilo Pop	8,44	20,10	37,72	33,75	2,97	,937
25	La música de estilo Reggaetón	18,86	10,92	25,06	45,16	2,97	1,148
24	La música de estilo Hip-hop	10,42	28,29	29,28	32,01	2,83	,996
15	El Flamenco	15,00	24,75	30,50	29,75	2,75	1,042
2	La música en la radio	6,20	34,00	40,20	19,60	2,73	,845
23	La música de estilo House	12,94	27,61	33,33	26,12	2,73	,991
1	Las bandas sonoras de películas	6,68	34,41	39,11	19,80	2,72	,856

Item	Interés por los contenidos	Respuestas (%)				Media	D.T.
		Nada	Poco	Bastante	Mucho		
17	El baile por sevillanas	19,11	28,54	24,07	28,29	2,62	1,090
26	El Rap	18,36	29,53	26,30	25,81	2,60	1,062
3	La música de Semana Santa	25,00	25,50	19,80	29,70	2,54	1,160
27	La música electrónica en general	17,12	34,74	26,55	21,59	2,53	1,013
16	La música popular andaluza	17,62	33,75	28,78	19,85	2,51	1,001
21	La música de estilo Rock	26,93	39,65	19,20	14,21	2,21	,995
9	La música a varias voces o Polifónica	23,02	43,07	26,98	6,93	2,18	,864
18	La música folclórica del resto del mundo	32,01	44,91	16,13	6,95	1,98	,872
19	El Jazz	37,47	36,72	18,86	6,95	1,95	,917
4	Escritura y lectura de notas musicales en pentagrama	39,95	40,45	14,14	5,46	1,85	,860
5	El análisis de una canción o pieza musical	39,85	40,59	14,11	5,45	1,85	,859
6	La crítica musical a través del comentario de texto	39,45	43,18	14,14	3,23	1,81	,794
11	La música del período clásico (Mozart)	46,27	31,84	17,41	4,48	1,80	,882
14	La música folclórica o de los pueblos de España	44,53	38,06	14,18	3,23	1,76	,813
10	La música del período barroco (Bach, Vivaldi)	52,87	28,68	14,96	3,49	1,69	,851
12	La música del período romántico (Brahms, Wagner)	49,50	36,57	10,45	3,48	1,68	,798
8	La música española de hace varios siglos	51,24	34,16	10,89	3,71	1,67	,814
13	La música culta del siglo xx (Ravel, Falla)	51,49	35,57	9,95	2,99	1,64	,780
7	La música del canto gregoriano	64,60	27,97	5,69	1,73	1,45	,683

Fuente: Elaboración propia.

Al observar la tabla precedente, apreciamos que 13 de los 27 ítems superan el valor central de la escala (2,5), que corresponden a los contenidos que más interesan a los alumnos. El que más interés suscitó

fue la música Dance o de discoteca (3,06), seguido por la de estilo Pop, de estilo Reggaetón, ambos con el mismo valor (2,97), de estilo Hip-hop (2,83) y el Flamenco (2,75). Por el contrario, los ítems que han

alcanzado las puntuaciones más bajas son los relativos a temas históricos, destacando el canto gregoriano (1,45), y con unos valores cercanos están la música culta del siglo xx (1,64), la música española de hace varios siglos (1,67), la música del periodo romántico (1,68) y la música del Barroco (1,69). Entrando en más detalles, hay que señalar que el 45,16% de los encuestados indicó mucho interés por la música de estilo Reggaetón, el 41,69%, por la música Dance, y el 33,75%, por la de estilo Hip-hop. Por otra parte, el Flamenco, la música de la radio, la de estilo House y las bandas sonoras de películas también fueron señalados con la respuesta de mucho interés por un considerable porcentaje de discentes. Y respecto al Flamenco, es de destacar que en la pregunta abierta la mayoría del alumnado manifestó que tenía escasa presencia en el aula y demandaba, por tanto, un mayor peso en el currículo, así como una mayor puesta en práctica, lo cual es comprensible por haberse aplicado el cuestionario en Sevilla. También hay que resaltar el interés mostrado por la música de Semana Santa, la electrónica y la popular andaluza, aunque con una valoración algo menor que las anteriores.

Poco o ningún interés, como quedó dicho, manifestaron hacia los contenidos de carácter histórico, principalmente por el canto gregoriano, indicado por más del 64% de los estudiantes. Por otra parte, el 51% de los encuestados no mostró interés hacia la música española de hace varios siglos y tampoco hacia la barroca, clásica, romántica o del siglo xx de fuera de España. Resulta también llamativo el poco interés por la escritura de notas musicales y el análisis de una canción o pieza musical: el 40% manifestó ningún interés.

5.2. Interés del alumnado por los contenidos, desde el punto de vista de los docentes

A través de cinco preguntas de carácter general y seis más específicas, los principales temas tratados por los docentes en las entrevistas fueron los siguientes:

- El interés por los contenidos y si habría que modificarlos.
- La motivación del alumnado, partiendo de sus intereses y conocimientos previos.
- La preparación y motivación del profesorado, así como su metodología.
- La cuestión de abordar o no la Historia de la Música.
- Las TIC y su aplicación en el aula.
- La música en los medios de comunicación.
- La importancia de la Educación Musical para la Administración y la sociedad en general.

Pese a que un porcentaje considerable de discentes ha expresado bajo interés por los contenidos, pues algo más del 50% de los ítems (14 de 27) no ha alcanzado el 2,5 de la tabla; para los docentes, los contenidos de la asignatura de Música son interesantes para el alumnado, de ahí que no consideren necesario modificarlos.

Al valorar el interés de los estudiantes por los contenidos, muchos han comentado que depende en gran parte de la preparación del profesorado y de sus intereses por los mismos, pues en general el alumno lo que fundamentalmente persigue es aprobar. Un docente nos manifestó:

...el grado de interés del alumno está primero en aprobar, los más aplicados ha-

cen lo que se les manda, y los menos aplicados también lo intentan... yo veo que el interés del alumno se despierta bastante, dependiendo mucho de la inspiración en ese día del profesor...

Así pues, resulta fundamental la motivación transmitida por el docente al alumnado y muy importante para convertir algo a priori aburrido en un contenido atractivo. En una de las entrevistas se dice:

...en los bloques de contenidos influye el entusiasmo del profesor, porque algo muy desconocido para ellos, pero a mí me gusta mucho, yo noto que a ellos les engancha mejor...

Mucha teoría les aburre; sin embargo, les atrae más cantar o tratar un tema de Pop u otro que conozcan, lo cual ya vimos en la información aportada en los cuestionarios. La motivación es fundamental. Un profesor comentó:

...Se aburren más en la parte teórica, en la parte práctica se motivan más. Aunque el alumno que está desmotivado se desmotiva en todo... cantar siempre les encanta, ver cualquier tema de Pop ya conocido...

Algunos docentes destacan la importancia de la práctica instrumental, especialmente el empleo de los carrillones, llegando a decir que a los discentes

...lo que más les gusta es la práctica instrumental, sobre todo con los carrillones... Tienen mucho interés en hacer música, más que en estudiar...

Acercas de esto, debemos señalar que Sccopola (2012), tras los resultados de

una investigación, llega a afirmar que tocar un instrumento puede ayudar a desarrollar el interés por la asignatura de Música.

La audición también les gusta, aunque les resulta más difícil que interpretar:

...la interpretación es lo que más les gusta, la audición al principio les cuesta, pero luego les gusta también...

Según los entrevistados, es muy interesante trabajar la música actual, al ser muy demandada por los adolescentes, si bien retrocediendo en su análisis, a fin de conocer sus orígenes. Uno manifestó:

... la música Pop, el Rock y el Jazz yo intentaba enfocar al revés, o sea, yo les decía: ¿veis esto? Pues esto viene de este grupo de los 70, hacía algo parecido a esto, y eso sí llamaba mucho la atención; oír versiones de muchas canciones de los 60 o del Soul, eso sí les gustaba...

Igualmente, resulta importante que el alumnado vea cercano el contenido, y de esta forma se interesará más por él:

...obviamente, la música Rock y Pop es algo muy próximo y el interés es grande. Yo también intento que el alumno se enganche a un contenido porque lo vea próximo...

Algunos profesores empiezan con un repaso de lenguaje musical y luego continúan con música Pop, llevándola a la práctica, instrumentalmente hablando. Uno de ellos dijo:

...comienzo con contenidos de lenguaje musical, y luego, a partir del segundo trimestre, música Pop, con una parte teórica y trabajos en clase orales, y esto se alterna

con práctica de teclado de canciones de diferentes períodos...

Otros docentes manifestaron:

... me parece muy cercano que sepan de dónde viene la música que escuchan ellos ahora...

...cuando vas llegando a lo más reciente es lo que más le gusta, les gusta que le hables de Rap, de Hip-hop, de los DJ. Cuando tú ya les vas contando cómo se llega, se interesan...

Así pues, no solo es gratificante explicar determinados temas musicales de actualidad, sino que lo es aún más su proceso de formación.

Lo manifestado por los docentes lleva implícita una metodología basada en los principios del aprendizaje significativo y dialógico, al que ya nos referimos en la fundamentación teórica, así como la importancia de despertar el interés a través de la motivación.

Al comprobar si los contenidos impartidos por los docentes coinciden o no con aquéllos que más interesan a los estudiantes, apreciamos que los históricos suscitan poco interés. Una de las causas de este problema puede estar en la supresión de la asignatura en 3º de ESO, ya que al tener que impartirse en 2º, puede que no coincidan con los de Historia de dicho curso. Esto puede producir problemas de comprensión cuando un alumno, que no sepa qué es el Barroco, por no haberlo cursado nunca, tenga que estudiar la música de dicho período histórico. Un profesor manifestó:

...los alumnos están menos preparados para asumir los contenidos de Historia,

porque, además, no van paralelos a los que dan de Historia general...

Además, los estudiantes no entienden muy bien por qué tienen que estudiarlos, según se expone en una entrevista:

...lo que menos les atrae es la Historia de la Música, y lo que más la música en los medios de comunicación y la música actual...

No obstante, la mayoría de los docentes aborda la Historia de la Música, haciendo hincapié en la del siglo XX, abarcando desde el Jazz al Pop, y en algunos casos rozando la música culta contemporánea. Destacamos las siguientes opiniones:

...un poco de la historia, pero más que nada del siglo XX, a partir del nacimiento del Jazz y su evolución hasta que llegamos a la música de ahora...

...abordamos la música en el siglo XX, Jazz, géneros musicales. También otros contenidos, pero, fundamentalmente, la música del siglo XX...

Conocer el contexto histórico general es importante y así se podrá potenciar el interés por los temas de Historia de la Música. Un docente argumentaba:

... falta realmente interés y conocimiento de la Historia, y muchas veces tengo que dar una clase de Historia para explicar un contexto, el porqué estas cosas nacen de aquí...

Ante la problemática que suscita la Historia de la Música, conviene repasar los contenidos históricos, buscando la interdisciplinariedad con las Ciencias Sociales, según se deduce de una entrevista:

... repaso los contenidos de Sociales de 2º ... entonces empezamos por Historia de la Música y luego pasamos a las nuevas tecnologías...

Como estamos viendo, los docentes se muestran partidarios de abordar la Historia de la Música, alternando con la música actual, en un intento por hacer la asignatura más atractiva. La mayoría comienza con un repaso de los contenidos estudiados en 2º curso, debido a la supresión de la asignatura en tercero. Entre diversas opiniones, destacamos:

...en cuarto, intento hacer más atractiva la asignatura; entonces el primer trimestre lo dedico un poco a repaso general, entonces le pongo el carnaval de los animales, que es una obra muy interesante...

...doy un repaso de contenidos de cursos anteriores, con una base de armonía y luego ya intento hacer cosas prácticas, basándome en música que a ellos les gusta...

En ocasiones, es interesante alternar música histórica con trabajos realizados por los estudiantes sobre grupos de música más cercanos, exponiéndolos en clase. He aquí las repuestas de dos profesores:

... en segundo damos la música Pop y ellos hacen un trabajo de un grupo o un solista y lo exponen ... Se buscan sus audiciones, se traen sus murales, leen sobre el grupo que han elegido...

...y las otras horas continúan con la Historia de la Música, donde me derivo hacia trabajos que hacen ellos relacionados con estilos de música que les gustan...

Respecto a esto, Frega (2000) considera que la música contemporánea debe ser

uno de los materiales de uso frecuente en nuestras aulas, sobre todo si, como siempre afirmamos, la escuela debe estar conectada con el entorno al que pertenecen nuestros educandos.

En cuanto a las TIC, a los estudiantes le interesa más la forma de abordar los contenidos, y conocer esto ayudaría al planteamiento de cualquier tipo de contenido, a fin de que les sean más interesantes. En una entrevista se dice:

...a los chicos les preocupa que el planteamiento sea demasiado abierto, que tengan que pensar. No les preocupa el contenido, sino la forma... les encanta más usar los ordenadores...

Por tanto, los contenidos más atractivos son aquéllos que potencian el empleo de las nuevas tecnologías y los relacionados con la música que demandan y consumen a diario. Ahora bien, resulta también importante acercarlos a aquella música que no suelen demandar, en especial de épocas pasadas, y aquí viene la ardua tarea del profesor.

Otros docentes han expresado que resulta muy fructífero tratar contenidos relacionados con la música en los medios de comunicación, como cine, radio o televisión, dialogando sobre lo visto y oído en dichos medios. Destacamos:

...vemos la música en el cine, la publicidad, en la radio, la televisión...

...Y luego, en el último trimestre damos la música de cine. Primero les doy unos apuntes, y luego ya vemos algunas películas y les hago cuestionarios sobre las películas, les pregunto qué secuencia les ha parecido más interesante, para que ellos estén atentos...

También resulta interesante abordar, a mediados del curso, análisis e interpretación. Un profesor nos dijo:

...en el segundo y tercer trimestres vemos análisis e interpretación...

Por otra parte, la posibilidad de que algunos alumnos puedan hacer un Bachillerato donde se imparta la asignatura de Música hace imprescindible, si cabe, profundizar en ciertos contenidos, tales como armonía, melodía, ritmo, y por ello un docente argumentó:

...lo que intento es prepararlos para que al año siguiente, si tengo clases con ellos en Bachillerato, tengan conocimientos básicos de armonía, melodía, ritmo...

En resumen, los docentes consideran fundamental partir de los conocimientos previos, haciendo un repaso de lo ya aprendido para conectar con lo nuevo. Suelen comenzar con un repaso de lo impartido en 1º curso y especialmente en 2º, y a continuación alternar contenidos históricos, de dentro y fuera de España, con otros relacionados con la música en los medios y la música popular. Esta última, junto con las nuevas tecnologías, resulta muy demandada por el alumnado, aunque, como se ha visto, no solo es importante saber qué contenidos abordar, sino cómo tratarlos. Además, prestar atención a la interpretación y al análisis de partituras.

Finalmente, sobre la importancia de la formación musical para la sociedad, de la que acertadamente nos habla López-Quintás (2013), el profesorado reconoce que no está lo suficientemente valorada y que la asignatura está bastante marginada por la Administración. Veamos qué opinan varios de los entrevistados:

...una formación musical nos puede aportar muchas cosas, y creo que está bastante denigrada y denostada...

...estamos muy mal tratados por la Administración, incluso tengo compañeros que han opinado que debería suprimirse el Departamento de Música...

...es fundamental trabajar las emociones y los sentimientos y nuestra materia lo trabaja de forma fundamental. Y bueno, más apoyo de la Administración, que dignifique nuestra materia...

6. Conclusiones

Agrupamos las conclusiones en torno a los cuatro objetivos de nuestra investigación.

Referentes al *primer objetivo*, los intereses del alumnado de 4º de ESO hacia los contenidos de la asignatura de Música, son las siguientes:

— La música Dance o de discoteca es la que mayor interés suscita entre los encuestados, seguida por la música Pop, Reggaetón, Hip-hop y el Flamenco.

— La música de la radio, la de estilo House y las bandas sonoras de películas fueron también señaladas con la respuesta de mucho interés por un considerable porcentaje de alumnos.

— Con una valoración algo menor, igualmente destaca el interés mostrado por la música de Semana Santa, la electrónica y la popular andaluza.

— Escaso interés es el indicado por la escritura de notas musicales y el análisis de una canción o pieza musical.

— Los temas históricos han alcanzado las puntuaciones más bajas, en

particular el canto gregoriano, seguido de la música culta del siglo xx, la española de hace varios siglos, la del período romántico y la del Barroco.

En relación al *segundo objetivo*, referente a los intereses del alumnado por los contenidos, desde el punto de vista de los docentes:

- Los profesores no consideran necesario modificar los contenidos impartidos.

- Creen que son ellos quienes deben despertar el interés del alumnado, aunque depende de la motivación y la preparación que tengan para ello.

- Piensan que habrá más interés por parte del alumnado siempre que:

- Se potencie la motivación a través de una metodología basada en un enfoque práctico.

- Se vivencie la música, interpretándola y creándola.

- Se conecte la música actual con la del pasado.

- Se incida menos en la música histórica, aunque sin marginarla.

- Se utilicen los recursos tecnológicos.

- Se tenga en cuenta el entorno de los discentes.

- Reconocen que la Música debería tener una mayor presencia en el currículo de la educación y un mayor peso en la sociedad.

Acerca del *tercer objetivo*, sobre las posibles causas que provocan desinterés por ciertos contenidos del currículo:

- A priori no se deben eliminar ciertos contenidos que sean menos atrayentes, sino relacionarlos con los

intereses del alumnado y su contexto, lo que implicaría conectar con sus conocimientos previos, haciéndole comprender que es importante que amplíe sus conocimientos, utilizando la diversidad de estilos musicales y modificando la metodología. De ahí que se confirmen las hipótesis primera y segunda en relación a la necesidad de conocer los intereses de los alumnos, para evitar la disociación entre éstos y los conocimientos impartidos.

- Los *mass media* apenas difunden músicas relacionadas con contenidos históricos, lo cual contribuye a su desconocimiento y desinterés por parte de los discentes. Esto justifica nuestra tercera hipótesis en cuanto al desinterés por todo aquello que no resulte novedoso.

- Escasa motivación de algunos docentes por ponerse al día tanto en modas musicales como en formación pedagógica, para poder aplicar las diferentes alternativas y recursos metodológicos que propicien la motivación e interés del alumnado.

- Falta de empleo de las nuevas tecnologías para evitar la clase magistral y potenciar el aprendizaje significativo.

- Débil colaboración entre diversas asignaturas y la de Música, que posibilite la motivación inicial del alumnado.

- Desinterés por elegir la asignatura en 4º curso debido a su supresión en 3º.

- Falta de cohesión de los ámbitos educativos para defender los derechos e importancia de la presencia de la Música en la enseñanza obligatoria.

En cuanto al *cuarto objetivo*, referido a formular propuestas para mejorar el interés por los contenidos de la asignatura:

— Insistimos, el profesorado no se muestra partidario de modificar los contenidos, puesto que todos en mayor o menor medida resultan importantes para el desarrollo cognitivo y cultural del alumnado. Lo que debería hacerse es priorizar los que sean más fructíferos. La temporalización ha de estar en función del interés del alumnado.

— Resulta fundamental fomentar la motivación, empezando por el docente, ya que al estar motivado conectará mejor con su alumnado.

— No olvidar el continuo consumo que los estudiantes hacen de la música a través de los *mass media* (radio, Internet, TV...), pues resulta esencial conectar con sus gustos musicales, para que partiendo de ellos puedan llegar al conocimiento y disfrute de otros estilos musicales.

— Fomentar la importancia de conocer los valores culturales de la música, pues de esta forma la asignatura sería más valorada y estimada, algo que por parte de la Administración se viene echando en falta desde hace tiempo.

— Abordar los contenidos históricos y plantear actividades que sean más procedimentales, donde el alumnado experimente el conocimiento por sí mismo con ayuda de las TIC, y donde la música pueda tener también un carácter lúdico y de integración con los compañeros.

— No impartir una asignatura tan universal como la Música desde un punto de vista únicamente teórico, sino poner en práctica experiencias musicales significativas para que

el alumnado las vivencie a través de audiciones y práctica instrumental, y la haga participe en su vida personal y social, pues, como opina Rusinek (2004), la motivación está relacionada con la significatividad que tienen las experiencias musicales en el aula.

— Conectar la asignatura de Música a través de la interdisciplinariedad con otras materias, en especial Sociales, Lengua, Inglés y Educación Física, participando en proyectos del centro, donde la creatividad sea el nexo común, y así la música podrá tener el papel que se merece en el currículo.

Como reflexión final, deberíamos preguntarnos qué esperamos los docentes de nuestro alumnado en relación al empleo o utilidad que pretendemos que tenga la música —considerada por muchos como el arte más poderoso— a lo largo de su vida, tanto para contribuir a su felicidad como a su enriquecimiento personal. Si nosotros no nos preocupamos por culturalizar a los estudiantes y les privamos de la oportunidad que supone acercarlos a algo desconocido, probablemente estemos contribuyendo a que no valoren, sientan y disfruten la música desde un punto de vista crítico y reflexivo. En definitiva, los profesores debemos despertar ese interés, no ya por unos meros contenidos, si no por aprender a aprender, siendo más felices y cultos, en unos tiempos en los que la cultura no parece que genere el debido interés en la sociedad.

Referencias bibliográficas

Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.

- Best, J. W. (1970). *Cómo investigar en educación*. Madrid: Morata.
- Bonetto, V. A. y Calderón, L. L. (2014). La importancia de atender a la motivación en el aula. *PsicoPediaHoy*, 16 (1). Recuperado de <http://psicopediahoy.com/importancia-atender-a-la-motivacion-en-aula/>, (24-IV-2016).
- Cerezo, M^a T. y Casanova, P. F. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 97-112.
- Coll, C. et al. (1992). *El contenido de la reforma: enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.
- Decreto 231/2007, de 31 de julio de la Junta de Andalucía (BOJA de 20 de junio), por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía.
- Dewey, J. (1925). *El interés y el esfuerzo en la educación*. La Habana: Librería Cervantes.
- Díaz, M. e Ibarretxe, G. (2008). Aprendizaje musical en sistemas educativos diversificados. *Psicodidáctica*, 13 (1), 97-110.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- Frega, A. L. (2000). Acerca de «comprender» la música contemporánea. *Eufonía: Didáctica de la Música*, 18, 16-20.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- García Hoz, V. (1982). Sobre la motivación. *Revista Escuela Española*. Madrid.
- Gil de la Serna, M^a y Escaño, J. (2010). Motivación y esfuerzo en la Educación Secundaria. En C. Coll (Coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria*. Barcelona: Ministerio de Educación/Graó.
- Gilbert, I. (2005). *Motivar para aprender en el aula: las siete claves de la motivación escolar*. Barcelona: Paidós.
- Guillén, J. (2012). La motivación en el aula. *Escuela con cerebro*. Recuperado de <https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2012/05/09/la-motivacion-en-el-aula/> (15-V-2016).
- Herbart, J. F. (1923). *Bosquejo para un curso de Pedagogía*. Madrid: Ediciones de la Lectura.
- López-Quintás, A. (2013). El poder formativo de la Música. *revista española de pedagogía*, 254, 49-58.
- Pereira, M. A. (2014). Ocho claves del aprendizaje por proyectos. *Centro Nacional de Desarrollo Curricular*. Recuperado de <http://cedec.educalab.es/noticias-de-portada/1559-8-claves-del-aprendizaje-por-proyectos> (17-VIII-2016).
- Pozo, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Rusinek, G. (2004). Aprendizaje musical significativo. *Revista Electrónica Complutense de Investigación Musical*, 5 (1), 1-16.
- Scopola, L. (2012). *Knowledge and musical ability at the end of lower secondary school*. Tesis Doctoral inédita. Sapienza-Università di Roma.

Reflexiones sobre la inteligencia musical

Reflections on musical intelligence

Dra. Tatiana GARCÍA-VÉLEZ. Profesora Asociada. Universidad Autónoma de Madrid (tatiana.garcia@uam.es).

Dr. Antonio MALDONADO RICO. Profesor Titular. Universidad Autónoma de Madrid (antonio.maldonado@uam.es).

Resumen

En el marco del modelo de las inteligencias múltiples, se analizan las características de la inteligencia musical, con el objetivo de avanzar en la relación entre el desarrollo, el aprendizaje y la optimización de estas inteligencias. Se analizan las habilidades y capacidades que se desarrollan en interacción con la inteligencia musical y las principales líneas de trabajo docente en la escuela, especialmente en el caso de personas con alguna necesidad educativa específica. De igual forma haremos un breve recorrido por los efectos contrastados a que da lugar la práctica musical y el desarrollo de la inteligencia musical, identificando algunas áreas corticales y subcorticales implicadas en esta inteligencias y las modificaciones que genera el entrenamiento musical, sugiriendo algunos criterios sobre los usos pedagógicos.

Descriptor: Inteligencias múltiples, inteligencia musical, educación, desarrollo, necesidades educativas.

Abstract

This article analyses the characteristics of musical intelligence within the framework of the multiple intelligences model with the aim of moving forward the relationship between the development, learning, and optimisation of these intelligences. The skills and capacities that are developed in interaction with musical intelligence are analysed as are the main lines of teaching work in schools, especially in the case of people with a specific educational need. Similarly, a brief overview of the proven effects of musical practice and the development of musical intelligence is provided, identifying some of the cortical and subcortical areas involved in these intelligences and the modifications that musical training generates, with some suggested criteria about its pedagogical applications.

Keywords: Multiple intelligences, musical intelligence, education, development, educational needs.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 10-05-2017.

Cómo citar este artículo: García-Vélez, T. y Maldonado Rico, A. (2017). Reflexiones sobre la inteligencia musical. *Revista Española de Pedagogía*, 75 (268), 451-461. doi: 10.22550/REP75-3-2017-08

Dentro de la comunidad académica y en los espacios educativos, se conoce desde hace mucho tiempo el concepto de inteligencias múltiples. Este concepto fue propuesto y desarrollado por Howard Gardner, y aunque en sus inicios fue un concepto meramente teórico, a día de hoy los estudios señalan las aplicaciones posibles de esta teoría a la educación. Este artículo hace referencia general a las inteligencias múltiples, pero hace especial hincapié en la inteligencia musical y en la importancia de su desarrollo a nivel educativo. En estos tiempos en los que parece que las artes desaparecen de los currículos y del sistema educativo, se hace necesario hacer una reivindicación de la importancia de la música y las artes en general en el desarrollo cognitivo y emocional de nuestras niñas, niños y adolescentes.

1. Las inteligencias múltiples

La teoría de las inteligencias múltiples desarrollada por Howard Gardner en 1983 es una propuesta muy interesante sobre cómo podemos cambiar la comprensión de la inteligencia, pero sobre todo de la capacidad de aprendizaje de los seres humanos. Desde el punto de vista pedagógico, ha sido de mucha relevancia el reconocimiento de que no todas las personas aprendemos de la misma forma, ni las mismas cosas, ni al mismo ritmo. En este sentido Gardner (2011b) pregunta por qué seguimos evaluando y enseñando a todas las personas de la misma forma cuando ya hemos comprendido que todas aprenden de formas diferentes. Gardner (1994) considera que el ámbito de la cognición humana debe abarcar una gama de aptitudes más universales, asegurando

que los seres humanos han evolucionado para mostrar distintas inteligencias y no para recurrir de diversas maneras a una sola inteligencia flexible. Esta concepción es la que deriva del planteamiento de la existencia de múltiples inteligencias y no de la antigua idea de que todos los seres humanos tienen una sola inteligencia. Gardner (2011a) en un principio planteó la existencia de siete tipos diferentes de inteligencia, como se puede ver en la Tabla 1; sin embargo, en la ampliación posterior de su trabajo se ha incluido la inteligencia naturalista, aunque existe la posibilidad de contemplar otros tipos de inteligencia como, por ejemplo, la existencial o pedagógica.

TABLA 1. Tipos de inteligencia.

Tipos de inteligencias
Lingüística
Lógico-matemática
Musical
Espacial
Corporal-kinestésica
Interpersonal
Intrapersonal

Fuente: Gardner, 1998.

Desde esta concepción de la inteligencia se pone de manifiesto que existen diferentes formas en que cada una de las personas puede percibir, comprender e interpretar mejor la información que le proveen los espacios socioculturales en los que se desarrolla. Por ejemplo, las personas con más capacidad de inteligencia

corporal-kinestésica aprenden y perciben mejor la información a través de su cuerpo, del movimiento del mismo y la conexión de la información a través del cuerpo y los movimientos. Son personas mucho más hábiles para los deportes y la danza que, por ejemplo, las personas con mayor inteligencia lógico-matemática. Esto no significa que cada persona solo pueda tener una inteligencia o que esté incapacitada para desarrollar alguna de ellas, sino que esto dependerá en gran medida del tipo de educación que reciba y del entorno en que se desarrolle. Lo más interesante de esta concepción es comprender que ninguna inteligencia es más importante que otra y que todas las personas pueden desarrollar de una forma u otra las diferentes inteligencias si son cultivadas de la forma apropiada (Gardner, 2011a), en palabras de Gardner, cada una de estas inteligencias supone «un potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para su cultura» (Gardner, 1999, p. 45).

En años posteriores a la publicación de su teoría de las Inteligencias Múltiples (IM), Gardner ha ido ampliando su trabajo en esta área, incluyendo el concepto que podría denominarse «mentes múltiples». Este concepto es muy interesante para ser desarrollado y usado en las diferentes didácticas de la escuela. Gardner (2008) señala la importancia de educar a las niñas, niños y jóvenes en el desarrollo de cinco tipos diferentes de mentes como forma de potenciar las inteligencias múltiples, planteando de esta forma los retos realmente importantes de la educación

actual. Gardner (2008) menciona tres tipos de mentes cognitivas y dos mentes de carácter emocional. Desde el punto de vista cognitivo, describe la mente creativa, la mente disciplinada y la mente que sintetiza. Por otra parte, desde un punto de vista emocional o posiblemente humano, como lo refiere Gardner, se sitúan la mente ética y la mente respetuosa. La mente disciplinada hace referencia a la tendencia de los seres humanos y particularmente la escuela a especializar a las personas en una sola área o tema en especial, como por ejemplo en tocar un instrumento. Tocar un instrumento correctamente requiere años de práctica, dedicación y estudio, lo cual conduce a dicha especialización; por lo tanto, se requiere de altos niveles de disciplina. De otro lado se encuentra la mente que sintetiza o la mente sintética. La mente sintética es aquella que está implicada, por ejemplo, en el momento de resolver una tarea concreta, y puede tomar un amplio rango de recursos y utilizar solo aquella información que considera que es importante y útil para resolver dicha tarea. En la actual era digital y con toda la información de la que se dispone, los procesos de especialización se acortan y se hace muy necesaria una evaluación rápida de toda la información disponible, o de mucha de ella, con el fin de usar solo la que realmente es relevante para sintetizarla y usarla de forma adecuada. Por último, desde el punto de vista cognitivo se describe la mente creativa, la cual puede no aparecer en todas las personas pero puede y debe ser impulsada por la escuela. Gardner (2008) propone potenciarla poniendo retos y obstáculos a los y las aprendices, en las diferentes asignaturas, de forma que puedan desarrollar

nuevas formas de comprensión y aprendizaje. Esto no implica, obviamente, fomentar la competencia entre ellos; más bien se busca que los docentes sean también creativos en el momento de proponer las temáticas y la forma de trabajar en la escuela. El objetivo es que los estudiantes, a través del uso de las diferentes mentes e inteligencias, desarrollen una aproximación al conocimiento que les motive y les interese y que, por tanto, adquieran un aprendizaje significativo. Desde el punto de vista más emocional, Gardner describe las mentes éticas y respetuosas, que se pueden vincular estrechamente con el desarrollo moral. El desarrollo de estas mentes está relacionado con la educación en valores y la educación para la ciudadanía, considerando estas áreas como fundamentales para el desarrollo y la educación completa de un ser humano, más allá de las asignaturas básicas del currículo.

Dado que las diferentes inteligencias se pueden cultivar y desarrollar, Gardner, al igual que Montessori, entienden que los profesores han de preparar el ambiente educativo de manera que favorezca el aprendizaje activo y constructivo (Ferrándiz *et al.*, 2006). Este modelo permite valorar el pensamiento crítico de las niñas y los niños cuando se enfrentan con tareas muy diferentes a las que acostumbran a realizar. No tiene como principal objetivo valorar la cantidad de conocimientos que poseen, sino más bien las habilidades, actitudes y hábitos de trabajo relacionados con las diferentes áreas curriculares o de aprendizaje. Sin embargo, en la escuela a día de hoy se siguen igualando todas las inteligencias, o potenciando fundamentalmente solo una o dos de ellas: la lingüística

y la lógico-matemática, desvalorizando y restando importancia al desarrollo de las demás inteligencias, y sin tener en cuenta las cinco mentes que se han mencionado anteriormente. El problema de la homogenización de la inteligencia en los estudiantes concierne a toda la comunidad educativa: las escuelas, la familia, el cuerpo docente, los estudiantes y el contexto sociocultural. Los diferenciados estilos de aprendizaje y las diversas inteligencias no están recibiendo el mismo tratamiento (Bedoya y Amaris, 2007), lo cual conlleva la pérdida de talentos y habilidades en la población juvenil.

En España en estos momentos uno de los ámbitos que más está dejado de lado en la escuela y en el currículo son las artes. Desde el último cambio legislativo, la Ley para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), las asignaturas de artes y música dejan de ser obligatorias y la forma y el tiempo en que se imparten pasan a ser competencia de cada comunidad autónoma, haciendo que las artes ocupen cada vez menos espacio en el currículo y en las horas de clase semanales.

A continuación veremos por qué resulta prioritario darle la importancia que se merece a las artes, y especialmente a la música, si queremos mejorar nuestro sistema educativo y potenciar el desarrollo de nuestros estudiantes.

2. Inteligencia musical

La inteligencia musical y el desarrollo del llamado «cerebro musical» son temas fundamentales en el desarrollo de los niños. Primero se definirá qué es la inteligencia musical; luego se describirán sus

implicaciones en el desarrollo pedagógico y emocional de las personas en formación, y finalmente se expondrán las implicaciones a nivel pedagógico.

La inteligencia musical consiste en la sensibilidad de una persona para la melodía, la armonía, el ritmo, el timbre y la estructura musical (Gardner, 1998). Es una competencia no solo en la composición y ejecución de piezas con tono, ritmo y timbre, sino también en la escucha y el discernimiento de la misma. Puede estar relacionado con otras inteligencias, tales como las lingüísticas, espaciales o corporales-kinestésicas (Gardner, 1998). De acuerdo con estudios recientes (Levitin, 2014), conocemos que el cerebro humano es capaz de aprender y extraer las reglas y la estructura de cualquier tipo de música con la que se entre en contacto a una edad temprana, de forma similar a como se hace con las lenguas. Esto no significa que no se pueda aprender a lo largo de la vida, pero al igual que sucede con el aprendizaje de las segundas lenguas, la exposición y el contacto temprano con las diferentes estructuras produce resultados significativamente superiores. De acuerdo con Levitin (2008, 2014), los desarrollos neuronales del cerebro humano muestran la capacidad cognitiva que caracteriza a la inteligencia musical:

- Las capacidades cognitivas de teoría de la mente, representación y reorganización que tenemos los seres humanos constituyen la dimensión que permite el desarrollo de la inteligencia musical.

- El arte tiene el propósito de representar la experiencia humana de forma selectiva, destacando los ele-

mentos más llamativos de la misma o los sentimientos que produce.

- La posesión de un cerebro creativo indica flexibilidad cognitiva y emocional.

Por otro lado, Gardner (1994) señala que las tres habilidades relacionadas con la inteligencia musical –la percepción, la ejecución y la producción– son habilidades que se desarrollan desde edades muy tempranas, antes de recibir cualquier tipo de instrucción o formación en el tema. Pero se requiere constancia en la influencia de la música desde el ámbito sociocultural para su mejor desarrollo en el futuro.

La generación de arte es una capacidad específicamente humana, tanto para producirlo como en la importancia que se le otorga en el desarrollo vital (Levitin, 2008). En este sentido la música, además de distinguirnos como humanos, en su capacidad de producción, apreciación y disfrute de la misma, nos permite acceder a enseñar y aprender diferentes habilidades claves para la relación con el entorno, tales como la empatía y las relaciones sociales, además de ayudar a regular los diferentes estados emocionales. Así, tocar un instrumento o cantar puede modular los niveles de producción de la dopamina (Levitin, 2008), un neurotransmisor que ayuda a elevar el estado de ánimo y estimula el sistema inmunológico. Este dato es muy importante cuando trabajamos en el aula, tanto con niñas y niños como con adolescentes, ya que puede ayudar a regular sus estados emocionales y, por tanto, mejorar las relaciones interpersonales entre el alumnado y entre el alumnado y el profesorado. El desarrollo o la estimulación de la inteligencia musical puede ser

una vía para ayudar a mejorar este y otros aspectos que interfieren en el transcurso cotidiano de la actividad docente. Además, la música rítmica y pautaada ofrece una mayor fuerza mnemónica para codificar el conocimiento, la información vital y compartida que deben conocer todos los miembros de la sociedad. También se ha demostrado que cantar en grupo libera oxitocina, una sustancia neuroquímica que ayuda a crear vínculos de confianza con otras personas (McNeill, 1995).

De igual forma, los estudios señalan que cada parte del cerebro tiene funciones específicas que permiten el desarrollo de la inteligencia musical. Sin ser exhaustivos podemos señalar que la corteza cerebral motora controla la retroalimentación táctil, necesaria para tocar un instrumento o para bailar, la corteza auditiva permite percibir y analizar los tonos, el hipocampo está involucrado en la memoria de la música, sus experiencias y contextos, la corteza visual está implicada en los procesos de observación del baile y la lectura musical, mientras que el cerebelo integra todos los movimientos y reacciones emocionales asociados al tocar, oír o bailar música. Esto muestra cómo diferentes partes del cerebro están involucradas en los procesos musicales y cómo se integran incluso los dos hemisferios, lo que lleva a algunos autores como Lacarcér (2003) a señalar que la inteligencia musical utiliza todo el cerebro, dado que la interacción entre los dos hemisferios es necesaria para la interpretación de una obra musical, la utilización de la voz en una obra musical y para la expresión e interpretación musical. Todo esto da lugar al aprendizaje y desarrollo armónico.

3. Implicaciones pedagógicas

Una vez revisada la importancia de las inteligencias múltiples y especialmente de la inteligencia musical, es interesante ver cómo puede y deber ser aplicado este modelo en el ámbito educativo y los beneficios que podría reportar para los estudiantes. En este sentido es importante señalar que estamos haciendo y haremos referencia a la inteligencia musical en los ámbitos escolares, pero que no está directamente relacionada con la enseñanza de la música. Es decir, la inteligencia musical implica una serie de habilidades y capacidades, que involucran diferentes partes del cerebro y que están relacionadas con otras habilidades, capacidades y aprendizajes de los seres humanos más allá de aprender a tocar un instrumento, bailar o cantar. La participación en actividades musicales puede ayudar a las niñas y los niños a mejorar las habilidades en distintas áreas de aprendizaje como el razonamiento y la resolución de problemas, pensamiento lateral, memoria, habilidades sociales y trabajo en equipo (Hobson, 2009). De igual forma tampoco se quiere hacer una apología a las personas con talentos extraordinarios, o con coeficientes intelectuales por encima de la media; de hecho, se pretende dar herramientas, pautas o guías para el desarrollo y potenciación de esta inteligencia en todos los estudiantes.

En este sentido señalaremos que Gardner (1998) propone hablar de centros de aprendizaje como una forma de evaluar y desarrollar las competencias cognitivas. Estos espacios se establecen dentro del aula para conseguir que todas las niñas y los niños tengan las mismas

oportunidades y exploren los materiales disponibles en las ocho inteligencias. En un centro de aprendizaje se presentan los temas en función de los intereses y la capacidad de cada grupo. Esto exige una enseñanza tanto globalizada como individualizada. Los centros de aprendizaje se construyen como espacios dispuestos en torno a cada una de las inteligencias, de manera que los niños trabajan y aprenden con los materiales propios de cada inteligencia. Los centros de aprendizaje de la inteligencia musical tienen como objetivo valorar la capacidad de los niños para mantener la entonación, el ritmo y el tiempo continuo dentro una misma melodía, desarrollando las habilidades de sensibilidad al tono, al ritmo y capacidad musical (Ferrándiz *et al.*, 2006).

A pesar de su independencia, la inteligencia musical presenta una relación estrecha con la inteligencia interpersonal. Respecto a la primera, una de las implicaciones más interesantes tiene que ver con el bilingüismo. Es conocido que diferentes autores afirman que el lenguaje y la música son dos capacidades con orígenes similares (Brow, 2001, Mithen, 2005 y Patel, 2003), teniendo como punto de unión la melodía y el habla, conectados a través de la entonación (Fonseca-Mora, Toscano-Fuentes y Wermke, 2011). Los aspectos en los que presentan importantes semejanzas pueden ser:

- Su consideración como capacidades universales y específicas del ser humano.
- Ambas permiten tres modos de expresión: oral, escrita y gestual.
- Se aprenden en la infancia sin instrucción específica.

- Permiten crear un número ilimitado de secuencias nuevas con elementos musicales o palabras.

- Presentan una estructura con orden fijo y reglas gramaticales.

- En ambas dimensiones, la capacidad receptiva seguida de la capacidad productiva.

Desde este punto de vista, se puede observar cómo el aprendizaje de las lenguas y la música presentan importantes similitudes. Algunos autores señalan que el entrenamiento musical estructurado ayuda a desarrollar la conciencia fonémica, la discriminación auditiva y rítmica (Toscano-Fuentes, Fonseca, 2012), lo cual facilita la habilidad lectora de los niños. El uso de música en la enseñanza de idiomas potencia el desarrollo de las habilidades de lectura, escritura, audición y habla (Toscano-Fuentes y Fonseca, 2012). El poder aplicar las posibilidades pedagógicas de la educación musical ayuda a una formación equilibrada e integral (Leganés, 2012), además de ser un medio muy útil para desarrollar la capacidad lingüística de las niñas y niños tanto a nivel comprensivo como expresivo. A su vez, el uso de música en la enseñanza de idiomas potencia el desarrollo de las habilidades de lectura, escritura, audición y habla en las segundas lenguas.

4. Inclusión y música

El hecho de hablar de inteligencias múltiples, como señala Gardner a lo largo de su trabajo, hace que nos planteemos que cada persona tiene una forma diferente de aprender, de entender y de representarse el mundo. Por ello en cualquier

planificación de actividades de aprendizaje siempre sería conveniente tener en cuenta estas posibilidades. Sin embargo, también es cierto que hay algunas personas que presentan dificultades particulares a la hora de enfrentarse al aprendizaje y a la escuela, bien sea de forma puntual o permanente, y es aquí donde consideramos que el desarrollo de la inteligencia musical puede ser de gran utilidad en la escuela y para el profesorado.

Una preocupación constante en la escuela es cómo podemos hacer para que sea más inclusiva, especialmente con las personas que presentan alguna necesidad educativa especial (NEE). Es importante tener en cuenta que no solo hacemos referencia a las personas con algún tipo de discapacidad o trastorno diagnosticado, sino que también debemos incluir a las personas que por diferentes motivos, en momentos más o menos puntuales, requieren de un apoyo adicional en su proceso de aprendizaje, como por ejemplo una persona de origen migrante que aún no conoce el idioma del país de llegada.

Desde los años noventa se han realizado diferentes tipos de estudios que señalan la influencia que tiene la música sobre aspectos psicológicos y biológicos, especialmente en personas con dificultades de lenguaje (Leganés, 2012). El procesamiento del lenguaje y la música instrumental están superpuestos en el cerebro, lo cual implica que la educación musical puede ayudar tanto a niños con problemas de aprendizaje, por ejemplo de lectura (disléxicos), como a niños con trastornos graves del desarrollo, como los autistas, dado que la actividad musical activa di-

ferentes circuitos y conexiones específicas y especiales en el cerebro (Schlaug, Altenmueller y Thaut, 2010). De igual forma, se ha descubierto que la formación musical mejora el procesamiento de sonidos para el lenguaje y las emociones (Kraus, 2010). Es por ello que podemos usar la música como modo de captar el interés y motivar la participación de las niñas y niños con necesidades educativas especiales, ya que por esta misma condición tienden a aislarse y a no participar activamente en las diferentes clases. Evidentemente esta situación requiere una implicación por parte del profesorado mucho más amplia de la habitual, ya que lo que se buscaría sería poder adaptar los materiales y la metodología habitual al uso de la música en las diferentes asignaturas.

Parte de la evidencia de que la música puede ayudar a mejorar la inclusión y el desarrollo de las personas la encontramos en las modificaciones cerebrales. Por ejemplo, la corteza cerebral tiene una evidente capacidad para reorganizarse de acuerdo con sus propias necesidades, lo que conlleva modificaciones importantes. En el caso de la música se han encontrado diferencias anatómicas en los músicos que desarrollan habilidades como el tono absoluto (Soria-Urios, Duque y García-Moreno, 2011). Otro ejemplo lo encontramos en personas ciegas que han desarrollado habilidades auditivas y han llevado a una mayor expansión del espacio auditivo en su corteza cerebral, ya que para la localización de sonidos usaron áreas visuales (Soria-Urios, Duque y García-Moreno, 2011). Otros estudios señalan que el aprendizaje y la adquisición de una nueva habilidad producen cambios en la

representación cortical, como por ejemplo reorganizaciones de la corteza motora al aprender a tocar un instrumento (Soria-Urios, Duque y García-Moreno, 2011). En este sentido, conviene mencionar un estudio longitudinal realizado por Shlaug (2005) en el que encontraron que las niñas y niños de entre 5 y 7 años que empezaron a tocar un instrumento, catorce meses después de haber iniciado su formación musical, tenían mejor rendimiento en las tareas de motricidad fina y discriminación auditiva.

Como hemos señalado, el procesamiento de la música implica diferentes funciones cognitivas, lo cual colabora con la mejora de la atención, la emoción, la cognición, el comportamiento, la comunicación y la percepción (Soria-Urios, Duque y García-Moreno, 2011).

5. Inteligencia interpersonal y música

Finalmente queremos resaltar la importancia de centrarnos menos en las asignaturas y retomar un sentido más global de la educación. Como señala Giroux (2001), la educación es, ante todo, un proceso de socialización. Un proceso en el que aprendamos a ser ciudadanas y ciudadanos, relacionándonos con el entorno en diferentes espacios socioculturales, políticos y económicos. En todo este proceso el desarrollo interpersonal y emocional es fundamental, y muchas veces queda relegado a un segundo plano, resaltando los conocimientos vinculados a las materias del currículum más centradas en los conocimientos y menos en las aptitudes. La inteligencia musical implica un desarrollo emocional que promueve la empatía y la

expresión de sentimientos, un proceso que implica un conocimiento y mejora del lenguaje y su expresión, que incluye aspectos socioculturales de identificación (Rodríguez, Ezquerro, Llamas y López, 2016). Adicionalmente debemos tener en cuenta que cuando la música es interpretada de forma grupal, y aún más si es improvisada, requiere un elevado nivel de comprensión del otro, de empatía y expresión verbal y no verbal (Davis, 1990).

Toscano-Fuentes y Fonseca (2012), en un estudio realizado en la Universidad de Salamanca, han encontrado que trabajar en las aulas con música ha generado un cambio en las conductas entre los estudiantes y hacia el profesorado. La inclusión de música relaja a los estudiantes, mejora el ambiente de clase, facilita la comunicación, proporciona mayor cohesión social y beneficia la inclusión en clase. De acuerdo con la información expuesta, consideramos que el desarrollo de la inteligencia musical y sobre todo el uso de la música y las artes en clase, en las diferentes asignaturas, es una fuente interesante de desarrollo emocional y personal para nuestros estudiantes. Lo cual está implicando directa e indirectamente un trabajo alrededor de la autoestima, ya que la posibilidad de reconocernos y reconocer al otro y de trabajar la empatía permite que tanto los niños como los adolescentes pueden evaluar y mejorar sus niveles de autoestima. Además, al potenciar sus diferentes capacidades y teniendo en cuenta sus diferentes formas de aprendizaje, a través de las inteligencias múltiples, evitamos estigmatizarlos y aislarlos o apartarlos del sistema educativo y, por tanto, de la sociedad.

6. Conclusiones

El concepto de inteligencias múltiples es clave en la educación actual, ya que no podemos seguir educando a las niñas y niños de este siglo con técnicas del siglo xix. Sin embargo, parece que lo seguimos haciendo cuando homogenizamos sus inteligencias y, por lo tanto, sus modos de aprender. Si tenemos en cuenta que cada persona entiende, interpreta y se relaciona con el mundo y su contexto de formas diversas, evidentemente debemos comprender que aprende de maneras diferentes. La teoría de las inteligencias múltiples busca ayudarnos a orientar esas nuevas pedagogías dirigidas a la atención de la población diversa que tenemos, la cual puede incluir personas con necesidades educativas especiales, pero que definitivamente está teniendo en cuenta a toda nuestra población educativa. En ese sentido, esta teoría señala que ninguna inteligencia es mejor o peor que otra, sino que están todas interrelacionadas y se pueden potenciar a través de la práctica.

Desde este punto de vista, debemos retomar la idea de las mentes múltiples de Gardner, señalando que no solo tenemos inteligencias múltiples, sino que tenemos cinco tipos de mentes que pueden ayudarnos a desarrollar mejor cada una de las inteligencias. De las mentes descritas, queremos resaltar las mentes respetuosa y ética, ya que son las que tienen un componente emocional y humano tan necesario para el desarrollo de las niñas y los niños y que va unida al desarrollo de la inteligencia musical en particular. Como hemos visto, la inteligencia musical es una fuente muy importante de desarrollo emocional, social y comunicativo,

para todo tipo de estudiante. Los estudios han señalado la mejora de las relaciones y la empatía en los casos en que se ha trabajado en la escuela con y a través de la música.

Adicionalmente es interesante tener en cuenta que el entrenamiento musical tiene efectos muy importantes a nivel cerebral. Como hemos visto, el cerebro musical se desarrolla en diferentes funciones cognitivas y distintas partes del cerebro, y a medida que recibimos más entrenamiento vemos cómo se modifica fisiológicamente para adaptarse a las nuevas necesidades, situación que es muy conveniente e importante en el caso de personas con algún tipo de necesidad educativa especial, por ejemplo por algún tipo de discapacidad.

En este artículo hemos querido dejar claro que no estamos haciendo referencia únicamente a la importancia que tiene la enseñanza de la música y las artes en sí mismas dentro de la escuela, sino al uso y desarrollo de la inteligencia musical en todos los ámbitos de la educación, buscando potenciar diferentes habilidades tanto cognitivas como emocionales y sociales.

Referencias bibliográficas

- Brown, J. D. (2001). *Using Surveys in Language Programs*. Cambridge: University Press.
- Davis, M. (1990). *Miles*. Toronto: Simon and Schuster.
- Ferrándiz, C., Prieto, M., Bermejo, M. y Ferrando, M. (2006). Fundamentos psicopedagógicos de las inteligencias múltiples. *revista española de pedagogía*, 233, 5-19.
- Fonseca-Mora, M., Toscano-Fuentes, C. y Wermke, K. (2011). The relation between

- Language Aptitude and Musical Intelligence. *Anglistik: International Journal of English Studies*, 22 (1), 101-118.
- Gardner, H. (1983). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Barcelona: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (1998). *Multiplicity of Intelligences*. Paidós: Cambridge.
- Gardner, H. (1999). *La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo xxi*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2008). The five minds of the future. *Schools*, 5, 17-24.
- Gardner, H. (2011a). *The Theory of Multiple Intelligences: The Battle-Scarred Journey (An excerpt from The theory of multiple intelligences: As psychology, as education, as social science)*. Discurso de investidura como Dr Honoris Causa por la Universidad Camilo José Cela, Madrid, 29 de octubre de 2011.
- Gardner, H. (2011b). *Multiple intelligences: Reflections after thirty years*. National Association of Gifted Children Parent and Community Network Newsletter: Washington, DC.
- Giroux, H. (2001). Los profesores como intelectuales transformativos. *Revista Docencia*, 15, 60-66.
- Lacárcel, J. (2003). Psicología de la Música y emoción musical. *Educatio*, 20-21, 213-226.
- Leganés, E. (2012). La música como terapia complementaria en la mejora de la comunicación y el lenguaje autista. *Psicologia.com*, 16 (1).
- Levitin, D. (2008). *Tu cerebro y la música*. Barcelona: RBA.
- Levitin, D. (2014). *El cerebro musical: seis canciones que explican la evolución humana*. Barcelona: RBA.
- LOMCE, Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE, de 10 de diciembre de 2013, núm. 295.
- Mithen, S. (2005). *The Singing Neanderthals: The Origins of Music, Language, Mind and Body*. London, Weidenfeld y Necholson.
- Patel, A. (2003). Rhythm in Language and Music: Parallels and Differences. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 999, 140-143.
- Rodríguez-Díaz, E., Ezquerro-Cordón, A., Llamas-Salguero F. y López-Fernández, V. (2016). Relación entre creatividad e inteligencias múltiples en una muestra de estudiantes de Educación Secundaria. *Ulu*, 2, 7-11.
- Schlaug, G., Norton, A., Overy, K. y Winner, E. (2005). Effects of music training on the child's brain and cognitive development. *Annals of the New York Academy of Science*, 1060, 219-230.
- Schlaug, G., Altenmueller, E. y Thaut, M. (2010). Music listening and music making in the treatment of neurological disorders and impairments. *Music Percept*, 27 (4), 249-250.
- Soria-Urios, G., Duque, P. y García-Moreno, J. (2011). Música y cerebro (II): evidencias cerebrales del entrenamiento musical. *Neurología*, 53, 739-746.
- Toscano-Fuentes, C. y Fonseca-Mora, M. (2012). La música como herramienta facilitadora del aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 24 (2), 197-213. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/10361>

El desarrollo de la voz masculina durante la adolescencia: una pedagogía basada en la investigación

Toward a pedagogy informed by research about the boy's changing voice

Dr. Patrick FREER. Profesor Titular. Universidad del Estado de Georgia. EE.UU. (pfreer@gsu.edu).

Dr. Alfonso ELORRIAGA LLOR. Profesor Asociado. Universidad Internacional de La Rioja (alfonso.elorriaga@unir.net).

Resumen:

Las voces en desarrollo de los adolescentes masculinos se han visto incluidas dentro de los amplios objetivos de la educación de la música vocal a partir de mediados del siglo XX. Durante estas décadas, los profesores cambiaron gradualmente el foco de su trabajo, desde la representación detallada de sus propias experiencias docentes, hacia la consecución de distintos estudios de investigación, cada vez más rigurosos. Esta investigación ha generado colectivamente muchos hallazgos importantes para los educadores corales y sus estudiantes. Con este conocimiento, los docentes musicales actuales pueden guiar con confianza a todos los chicos hacia la práctica coral. En última instancia, el objetivo es que estos muchachos comprendan sus propias voces y mejoren su musicalidad, para que así puedan participar en distintas actividades relacionadas con el canto coral a lo largo de su vida, cuándo y dónde quieran.

Descriptores: Canto coral, muda de la voz, adolescencia, chicos.

Abstract:

The changing voices of adolescent boys were included within the broad aims of vocal music education during mid-20th century. During these years, teachers gradually shifted the focus of their work from detailed representation of their own teaching experiences to increasingly rigorous research studies. This research has collectively yielded many findings important for choral teachers and their students. With this knowledge, choral teacher-conductors can confidently guide all boys with all kinds of differences. Ultimately, the goal is for these boys to understand their own voices and expand their musicianship, so that they can partake in choral singing throughout their lifetimes, whenever and wherever they choose.

Keywords: Choral singing, boy's changing voice, adolescence.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 29-03-2017.

Cómo citar este artículo: Freer, P. y Elorriaga Llor, A. (2017). El desarrollo de la voz masculina durante la adolescencia: una pedagogía basada en la investigación. *Revista Española de Pedagogía*, 75 (268), 463-480. doi: 10.22550/REP75-3-2017-01

1. Información básica sobre los adolescentes y el canto

Aunque las voces en desarrollo de los adolescentes han existido desde los albores de la humanidad, su incorporación dentro de los amplios objetivos de la educación musical no cobró nueva vida hasta mediados del siglo xx. Durante estos años, las principales aportaciones para este discurso fueron realizadas por Duncan McKenzie (1956), Irvin Cooper (1965) y Frederick Swanson (1977). Estos profesores de música desplazaron gradualmente el enfoque de su trabajo desde la descripción detallada de sus propias experiencias docentes hacia la realización de estudios de investigación cada vez más rigurosos. La controversia surgida entre la experiencia docente y la obtención de datos objetivos dio lugar a debates vigorosos entre Cooper y Swanson que se volcaron sobre las páginas de la revista *Music Educators Journal* y otras publicaciones de la época (Freer, 2008). El trabajo de John Cooksey, posteriormente, se basó en un estudio de las coincidencias entre las distintas teorías y los datos existentes, concluyendo en una serie de estudios de investigación altamente valorados a lo largo de una década (véase Cooksey 2000a, 2000b). La investigación de Cooksey incluyó un amplio espectro de chicos, incluyendo algunos con poca o ninguna experiencia previa con el canto y aquellos otros que experimentaron dificultad con la fonación como parte del proceso de la muda de la voz. El enfoque de Cooksey, interesado en una muestra general de muchachos adolescentes (y no solo en los que cantaban en coros) es un aspecto frecuentemente omitido pero fundamental para valorar el alcance de su investigación (Cooksey, 1989).

Por ejemplo, la pubertad masculina comienza como muy pronto sobre los 9 años y como muy tarde, sobre los 14, aunque la tendencia es que el inicio de la pubertad se vaya adelantando paulatinamente. Un estudio reciente de más de 4.000 chicos encontró que la pubertad masculina comienza ahora, como promedio, durante el décimo año de vida (hasta dos años antes que en los ochenta). Todos los muchachos sanos pasan por las cinco etapas en una secuencia que es predecible, aunque no siempre es posible delimitar con precisión cada una de ellas. Cada etapa se caracteriza por un período de crecimiento seguido por un período de estabilización. Cuando los chicos entran en una nueva etapa, el cambio más aparente es la aparición de nuevos sonidos graves, aunque esto es solo una característica más del proceso. El indicador más fiable es el registro total de la voz cantada, excluyendo el *falseto* (el *falseto* comienza a emerger en la tercera etapa del cambio). Hay algo anecdótico que evidencia que las voces masculinas que cambian rápidamente son propensas a convertirse en bajos mientras que las que cambian lentamente o empiezan más tarde se convertirán en tenores. Aunque todas las voces masculinas pasarán por todas las etapas, algunos chicos experimentarán un efecto «rebote» hacia un registro más agudo después de la última, dando así lugar a la futura distribución de las voces adultas de tenor y barítono/bajo.

Los profesores deben saber que, aunque el entrenamiento de la voz no puede alterar el normal transcurrir de cada etapa, sí que puede ayudar a los chicos a desarrollar la musculatura laríngea, lo que ayudará a sustentar su canto durante

todo el proceso de la muda. Por otra parte, pudiera ocurrir que tuviéramos la impresión de que un chico concreto esté cantando una octava más grave de lo esperable, cuando la realidad es que el chico está cantando correctamente. Por lo general, el aparente descenso de octava baja suele reflejar una dificultad de percepción auditiva del profesor (no del estudiante), que escucha el sonido una octava más baja de lo que realmente suena, o bien se debe a que el estudiante canta en el límite grave de su ámbito porque está imitando a un profesor que también canta en su parte inferior. La investigación nos indica que el modelo vocal es más fisiológico que auditivo (Hendley y Persellin, 1996).

Un problema común durante el cambio de voz es cuando se produce un sonido sustancialmente distinto del previsto. Esta «ruptura» vocal (comúnmente conocida como «gallo») es simplemente una consecuencia de que los músculos laríngeos crezcan a diferentes velocidades. Puede que este fenómeno vocal ocurra de forma reiterada en los chicos que han tenido una mínima experiencia coral, así como en los que han seguido utilizando las mismas técnicas de canto anteriores a la pubertad, al igual que en los que han continuado cantando de modo forzado en la voz de cabeza, incluso después de que la voz haya descendido. Otra cuestión a mencionar es que algunos chicos parecen tener lagunas fonatorias en su registro vocal. Investigaciones recientes indican que esto es más común hacia el final del cambio a medida que los varones ganan peso cerca del cenit de la pubertad (Willis y Kenny, 2008). Algunos chicos experimentan, además, algunos efectos relacionados con los cambios que se producen

en el sistema auditivo durante la adolescencia. Algunos muchachos, durante un periodo de tiempo más o menos transitorio, no pueden distinguir bien la altura del sonido (afinación) de diferentes tonos. Las investigaciones indican que esto es algo temporal (Demorest y Clements, 2007).

¿Qué tienen en común los esfuerzos de estos profesores-investigadores? Todos ellos confirmaron que el cambio de la voz masculina adolescente ocurre en una serie predecible de etapas, pero en un lapso de tiempo que no es uniforme. Cada uno llegó a la conclusión de que un repertorio de varias partes vocales es necesario, y que los profesores necesitan saber cómo trabajar con los chicos en cada paso a lo largo del proceso de la muda. McKenzie, Cooper, Swanson y Cooksey abordaron distintos aspectos de la voz en desarrollo de los chicos, estudiaron poblaciones de muchachos muy diferentes y utilizaron tecnología de investigación cada vez más sofisticada para proporcionar información detallada sobre la fisiología vocal de los varones adolescentes. Con este conocimiento, los educadores corales actuales pueden guiar con confianza a todos los chicos por diferentes que sean entre sí. En última instancia, el objetivo es que estos muchachos comprendan sus propias voces y amplíen su musicalidad, para que puedan participar en el canto coral a lo largo de su vida, cuándo y dónde quieran.

2. Investigaciones recientes sobre los chicos y el canto

Si queremos enseñar a los adolescentes a conocer sus voces y elegir actividades musicales que sean óptimas para

ellos, necesitamos estar bien informados sobre lo que implica el cambio vocal y los desafíos que presenta. Este apartado trata sobre algunas de las investigaciones más recientes sobre los chicos adolescentes y el canto.

Algunas investigaciones han confirmado que el entrenamiento vocal durante el cambio de voz puede retrasar la progresión de la muda o al menos minimizar las dificultades vocales asociadas con ella (Fisher, 2014). Aun así, muchos educadores corales no son conscientes de las diferencias biológicas o sociológicas entre los chicos y chicas adolescentes, y por lo tanto son incapaces de diferenciar por géneros la instrucción vocal (Campbell, 2016; Warzecha, 2013; Wicks-Rudolph, 2012). Esta falta de pedagogía vocal es un factor importante que explica buena parte de los juicios que muchos adolescentes se atribuyen como «no cantantes» (Graf, 2016; Stephens, 2012). Algunos chicos que cantaron exitosamente como sopranos se empeñan en retener esa cualidad tímbrica durante la pubertad, dando lugar a una disfunción patológica por la que un varón adolescente o incluso un adulto, es incapaz de hablar o cantar usando su voz de pecho (Kothandaraman y Thiagarajan, 2014). Varios estudios han llegado a la conclusión de que los educadores corales deben poner en primer plano el estudio de la técnica vocal, utilizando así el repertorio como material de práctica (por ejemplo, Gebhardt, 2016; Simpson, 2013). Los investigadores han averiguado que una vez que los chicos están inscritos en un coro, es poco probable que lo abandonen debido solo al cambio de voz (Fisher, 2014), aunque ocasionalmente se encuen-

tren asignados a una parte de voz errónea, como un barítono que es considerado como tenor o viceversa (Nguyen, 2015). Sin embargo, una vez que los chicos se valoran a sí mismos como cantantes y están comprometidos con la práctica vocal con normalidad, encuentran la forma de revertir las normas sociales tradicionalmente asociadas con el canto masculino (Beynon y Heywood, 2014). Otros investigadores han explorado las identidades vocales de los varones adolescentes en relación con la improvisación vocal (Hirschorn, 2011), así como con la práctica musical general (Willow-Peterson, 2016).

3. Dos implicaciones pedagógicas para los profesores

Este epígrafe describe dos amplias implicaciones pedagógicas de investigaciones actuales concernientes al cambio de voz de los chicos adolescentes. En primer lugar, consideraremos como la instrucción vocal puede tener lugar dentro del calentamiento de los ensayos corales. Así pues, consideraremos como comenzar la formación vocal con aquellos chicos que están en el medio del cambio o bien que son reacios a cantar. En cualquier caso, un principio permanece constante: cuando somos capaces de transmitir nuestro conocimiento sobre la muda en términos que ellos comprendan, los chicos saben qué pueden esperar y cómo anticiparse a las próximas etapas de su desarrollo vocal.

La adolescencia abarca los años durante los cuales cada individuo forma su personalidad adulta, sus valores básicos y sus actitudes, las cosas que determinan su comportamiento. Si queremos que este

comportamiento incluya la participación en actividades corales, tenemos que proporcionar a los chicos los conocimientos y habilidades para cantar con éxito. Cada vez hay más pruebas de que los adolescentes que se ven a sí mismos como cantantes sin éxito, rara vez buscarán experiencias de música coral en la edad adulta. Los chicos se someten a un proceso de maduración vocal más dramático que las chicas, lo que puede explicar la disminución del número de hombres adultos que cantan en coros en todo el mundo (el denominado fenómeno de los «hombres perdidos» en la música coral). La investigación nos muestra que los chicos se ven como cantantes fracasados cuando experimentan vergüenza mientras cantan, o bien se les pide que no canten debido a que están cambiando la voz, o simplemente no se les da la oportunidad de cantar en un grupo. La percepción de cada chico en relación a todos estos temas será determinante a la hora de tomar la decisión de participar en actividades musicales en un futuro.

Por otra parte, las voces en desarrollo pueden verse afectadas por muchos otros problemas fácilmente pasados por alto. Por ejemplo, los que han estado leyendo sonidos agudos durante años (mientras eran aún niños) en clave de sol, de repente se presentan con el reto de tener que cantar esos sonidos una octava más baja de lo que se escriben (en el caso de que ahora canten como tenores). Los que canten como barítonos o bajos, tendrán que aprender a cantar en una clave completamente nueva: la clave de Fa. Además, los calentamientos al comienzo del ensayo necesitarán adaptarse a los nuevos registros vocales de los chicos.

4. Los calentamientos vocales como sesiones de voz en grupo

El ámbito compartido al unísono de cualquier coro de adolescentes es aproximadamente una sexta, de Sol a Mi en octavas. Esto es así tanto para el repertorio como para los calentamientos vocales. Por eso, cualquier vocalización sobre un arpeggio de tríada habrá dejado a algunos estudiantes atrás después de la tercera repetición ascendente, aunque comencemos con una nota que cada estudiante pueda cantar. En el nivel más básico, un calentamiento coral es una secuencia de actividades centradas en la coordinación de las habilidades vocales como preparación para los retos de un ensayo específico. Los componentes clave de una sesión de calentamiento eficaz para adolescentes incluyen una secuencia lógica que se mantenga constante ensayo tras ensayo, cierto margen para que los estudiantes puedan elegir entre distintas actividades de calentamiento, una clara relación pedagógica entre las tareas de la sesión de calentamiento y el repertorio, y usar distintas agrupaciones de estudiantes, movimientos corporales y ubicaciones físicas en cada sesión.

Hay cinco etapas secuenciales en una sesión de calentamiento coral. Comenzando con la relajación, los profesores pueden usar las imágenes cotidianas de la vida diaria como por ejemplo: el tiempo (meteorológico), prepararse para la escuela, eventos deportivos, etc. Se puede pedir a los estudiantes que dramatizen algunas acciones que se derivan de estas ideas: temblores, realizar distintas muecas y expresiones faciales, abrir y cerrar un para-

guas, vestirse, estirarse, etc. Estas acciones corporales relajarán la musculatura de los estudiantes mientras se concentran en seguir las instrucciones del docente.

Después de esto, los estudiantes estarán listos para centrarse en su postura. Algunos educadores corales insisten en mantener una postura estricta para cantar, pero las acusadas variaciones de los cuerpos de los adolescentes hacen esto poco viable. Más bien, sería conveniente centrar a cada chico hacia la búsqueda de su propia postura óptima, llamando su atención hacia las áreas del cuerpo que están dentro o fuera de la alineación corporal. Por ejemplo, «ponte de pie con orgullo como si acabaras de ganar una medalla olímpica» puede lograr un mejor resultado que un conjunto de reglas y restricciones formales sobre la postura correcta.

El establecimiento de una alineación física óptima hará más fácil la respiración. Los educadores corales deberían recordar a los estudiantes que espiren antes de la inspiración. Si no exhalan en primer lugar, un exceso de aire puede acumularse en los pulmones, lo que ocasiona una elevación del pecho y los hombros. En su lugar, se puede utilizar un movimiento similar al de un lanzamiento de béisbol, donde el lanzamiento es la exhalación y la preparación previa es la inhalación. Este movimiento también relaja los músculos del hombro y refuerza el concepto de respiración diafragmática.

Hay que mencionar un paso más antes de comenzar con los ejercicios vocales. Los estudiantes necesitan coordinar su flujo respiratorio con su mecanismo vocal. Podemos comenzar haciendo que los

estudiantes canten con boca cerrada un sonido de su elección que les resulte cómodo. A partir de él, desde el centro del registro, los estudiantes pueden cantar *glisandos* descendentes. Esto gradualmente «invitará» a que la respiración y las cuerdas vocales comiencen a coordinarse, antes de pasar a cantar sonidos y ritmos específicos.

Las vocalizaciones son el paso final. No siempre es necesario cantarlas al unísono cuando haya muchas partes vocales diferentes. Busquemos distintas maneras en que los adolescentes puedan alcanzar los objetivos deseados aunque no canten en el mismo tono. Una propuesta es hacer que canten un fragmento de una canción popular, comenzando a cantar en una nota cómoda elegida por cada uno. El resultado puede sonar como una cacofonía, pero también es un desafío para que los estudiantes aprendan a mantener su propia parte vocal, mientras que otros están cantando algo similar (aunque no sea idéntico). Para todas las vocalizaciones, es aconsejable generar una secuencia que progrese gradualmente hacia sonidos más agudos, para cantar gradualmente en volúmenes más fuertes, aumentar también la velocidad del canto (especialmente cuando hay saltos en el ejercicio) y terminar con una vocalización relajante en el registro grave.

A algunos educadores corales les resultara útil repetir una vocalización en medio de un ensayo en el momento en que esa vocalización ayude a los estudiantes a abordar un pasaje determinado del repertorio. Esto ayudará a los estudiantes a entender la relación entre las técnicas vocales experimentadas en el proceso del

calentamiento y la técnica utilizada para cantar pasajes del repertorio. La secuencia de calentamiento coral presenta una oportunidad para que los profesores enseñen habilidades vocales y presenten soluciones a los problemas que surgirán a medida que los estudiantes aprendan su repertorio. En otras palabras, el proceso de calentamiento constituye la oportunidad de prepararse para el ensayo que va a continuación.

5. Aproximación a la técnica vocal con los chicos

Los desafíos vocales de los adolescentes están bien documentados. Conocemos las etapas del desarrollo vocal masculino, las tesituras que acompañan a esas etapas y gran parte de los aspectos sociales y psicológicos que influyen en la probabilidad de que un muchacho continúe cantando durante este período (por ejemplo, Cooksey, 2000a, 2000b; Freer, 2016).

A menudo no sabemos cómo ganar la confianza de los chicos que son reacios a cantar durante su cambio de voz (Hollien, 2012; Thurman, 2012). La investigación nos dice que los muchachos adolescentes anhelan poseer control sobre sus voces (Freer, 2011, 2012). Buscan controlar el canto del mismo modo que están fascinados por el control físico que resulta del desarrollo de la musculatura corporal general (Freer y Elorriaga, 2013; Freer y Tan, 2014). Después de todo, el canto es una actividad física que se basa en la coordinación muscular y sus sensaciones corporales relacionadas. Muy a menudo comenzamos nuestro trabajo con los cantantes masculinos adolescentes enfocándonos

en cantar sonidos concretos, tratando de identificar rápidamente el registro vocal y la tesitura. Esto no siempre es óptimo, y con frecuencia es inútil y frustrante tanto para el estudiante como para el docente.

Debemos redefinir nuestro trabajo con estos muchachos alejándonos de un exceso de énfasis inicial en la entonación y la interpretación del repertorio. En cambio, podemos aprovechar la necesidad de control físico de los muchachos orientando nuestra instrucción hacia la técnica vocal. Cuando los chicos son capaces de afrontar con confianza los desafíos musicales que se les presentan (es decir, cantar el repertorio), es más probable que continúen cantando si se ven a sí mismos capaces de ejercer cierto control físico sobre sus musculaturas laríngeas (Fuchs, Meuret, Theil, Täschner, Dietz y Gelbrich, 2009). Una vez que han progresado en el aprendizaje de la técnica vocal básica, los chicos se sentirán más cómodos cantando en conjuntos corales y participando en actuaciones públicas. Jackie Wiggins ha escrito acerca de la necesidad de que los profesores de música encuentren «puertas» donde los estudiantes pasen sin problemas de una habitación (lo que ya saben) a la siguiente (lo que necesitan saber). Wiggins afirma que las «puertas de entrada» ayudan a los docentes a «crear lecciones que maximicen la comprensión escolar de la música y del modo operativo en que funciona» (2009, pp. 70-71). Randall Allsup (2003) se ha basado en la filosofía de la educación artística de Maxine Greene, al escribir de manera similar sobre la necesidad de crear «espacios abiertos». Estos espacios metafóricos proporcionan oportunidades en las que «los estudiantes y los

profesores son libres de definir y redefinir quiénes son, donde los estudiantes pueden reunirse para hablar (o interpretar o cantar) sobre un mundo común» (p. 165).

¿Cómo, entonces, comenzamos el proceso de enseñanza de la técnica vocal con los chicos? Gran parte de la literatura profesional hace hincapié en un enfoque basado en la entonación. En cambio, la «entrada» a menudo se encuentra en el precursor de la propia fonación: el control de la respiración. La palabra «control» es clave aquí, ya que los estudiantes deben aprender a controlar los procesos de inspiración y espiración. Una rápida búsqueda en Internet revela que el término «control de la respiración» se utiliza ampliamente en toda la literatura profesional en una amplia gama de contextos. Si el control es lo que buscan los chicos, entonces proveámosles con una sensación de control sobre el proceso respiratorio como base para todos los géneros y estilos de canto. Necesitamos dejar de percibirnos como profesores de música coral para pensar en nosotros mismos como profesores de canto que utilizan la literatura coral para ayudar a los estudiantes a practicar y refinar las técnicas vocales que han aprendido. Sí, es un poco como un juego semántico, pero cambiando sutilmente «profesor de música coral» por «profesor de voz en grupo», nos alineamos con la forma en que los adolescentes aprenden y construyen imágenes positivas sobre sus identidades vocales.

Hay muchas razones para comenzar con un enfoque en la respiración; cinco de ellas se enumeran aquí. Son igualmente importantes tanto para chicos como para chicas. El control de la respiración es el lugar lógi-

co para comenzar la exploración de la técnica vocal para los adolescentes, en lugar de comenzar con la entonación de sonidos concretos. Primero, la capacidad vital de los pulmones –la cantidad máxima de aire que se puede expulsar– aumenta simultáneamente con el cambio de voz de cada adolescente. Expulsar el aire comienza con una contracción de los músculos abdominales. En vez de pedir a los estudiantes que «espiren» o «exhalen», podemos pedirles que «contraigan los músculos abdominales». Podemos llevar a los estudiantes a darse cuenta de cuánto aire pueden expulsar. Esto es a menudo una sorpresa para ellos, y podemos vincular esta sensación física con el concepto del flujo sostenido de la respiración al servicio del fraseo musical. Segundo, la velocidad a la que se expulsa el aire depende de la velocidad a la que se contraen los músculos abdominales: esto tiene un efecto directo sobre la dinámica. En lugar de exhortar a los estudiantes a «cantar más fuerte» o pedir un *decrescendo*, podemos pedirles que varíen la velocidad del flujo de aire mientras cambian la forma en que contraen sus músculos abdominales a medida que exhalan. Los intérpretes de instrumentos de viento aprenden estas técnicas al principio de su entrenamiento, y muchos de los chicos de nuestras clases de música coral estarán familiarizados con estos principios.

Tercero, sabemos que la inspiración sigue a la espiración. El proceso de espiración crea un vacío en los pulmones. La inspiración es una respuesta a ese vacío. Modelar la conciencia de los estudiantes para controlar la respiración es más fácil cuando se les pide que sientan algo que ya están haciendo. De este modo se cen-

tran en la inspiración tras la espiración, en lugar de pedir a los estudiantes «una respiración profunda» sin antes pedir una espiración consciente. Los estudiantes podrán sentir cómo sus músculos abdominales se expanden a medida que cogen aire y que el proceso de inspiración puede ser lento o rápido. Este enfoque logra el objetivo de cantar «desde el diafragma», pero es más inmediato, ya que la musculatura abdominal puede ser controlada voluntariamente (cosa que no ocurre con el movimiento diafragmático, que es involuntario).

Cuarto, un flujo de aire sostenido y controlado durante la espiración es necesario para una fonación eficiente. Los bordes de los pliegues vocales se acoplan (se aproximan) simultáneamente durante la espiración para producir un sonido. Cuantos más adolescentes puedan crear un flujo de aire constante a través del control consciente de su musculatura abdominal, más aumentarán la oportunidad de obtener una fonación fácil en las notas que intenten cantar. La longitud y, en menor grado, el grosor de los pliegues vocales, cambian durante el desarrollo laríngeo masculino. Los educadores corales pueden centrarse en que los estudiantes adquieran cierta conciencia sobre el flujo de aire durante la espiración, para posteriormente comenzar a hablar sobre la fonación, los cambios en los pliegues vocales y los cambios resultantes en el sonido vocal durante el desarrollo de la laringe en la adolescencia.

Finalmente, conceptos como el de «formante de las vocales», «articulación de las consonantes» y «espacio bucal» (faríngeo), se hacen más tangibles si los cantantes piensan en cómo interactúa el flujo de

aire con las estructuras articulatorias de la boca (lengua, dientes, paladar blando, etc.). Lo que comienza como flujo de aire en el cuerpo durante la inspiración se transforma en ondas sonoras durante la espiración/fonación. Como el aire pasa hacia fuera a través de la faringe y la cavidad bucal durante el canto, los educadores corales pueden hablar entonces de «dar forma al flujo de aire», o «interrumpir el flujo de aire», para permitir que surja cierta comprensión sobre la resonancia, es decir, sobre la interacción sonora de las vocales con las consonantes, etc.

No obstante, podría parecer que, aun así, la enseñanza de la técnica vocal a los adolescentes en medio de la muda de la voz tenga la apariencia de un galimatías. ¿Cómo es posible enseñar principios de técnica cuando la voz está cambiando, a veces de una forma aparentemente impredecible? El control de la respiración es quizás el componente más fiable y estable de la producción vocal durante el desarrollo vocal de los adolescentes. Este control está relacionado de forma directa con la producción del sonido vocal, de la expansión del registro, de la calidad del timbre y de la evolución de las habilidades de lectura musical. Además, la respiración es relativamente silenciosa, lo que permite a los chicos experimentar un importante aspecto de la técnica vocal, sin riesgo de vergüenza o fracaso. Cuando los muchachos son conscientes de la actividad muscular detrás de la espiración e inspiración, pueden experimentar un cambio inmediato de sensación y percepción que hace que el proceso físico de cantar parezca más tangible, y por lo tanto, el canto deje de ser algo abstracto e inaprensible.

Por otra parte, un enfoque en el control de la respiración con adolescentes ofrece a los profesores y estudiantes un vocabulario común sobre conceptos musicales y habilidades vocales. Permite un diálogo específico sobre un gran porcentaje del sistema muscular/esquelético del cuerpo. Estas conversaciones pueden comenzar a explorar la relación entre los movimientos físicos tanto pequeños (contracción abdominal) como grandes (balanceo de los brazos, etc.) y sus efectos sobre la producción vocal. Estas observaciones pueden conducir a la comprensión de los gestos de dirección coral y la respuesta resultante de cada cantante. En última instancia, el objetivo final de todo esto es que los chicos continúen cantando a medida que maduran a través de la escuela secundaria, la juventud y la edad adulta, en el formato que ellos elijan. Quizás lo harán en un coro, quizás no. Esto es algo que está más allá del radio de acción de los profesores de música. Nuestro objetivo debe ser proporcionar a los adolescentes la confianza musical y las habilidades vocales necesarias para que puedan seguir cantando siempre y donde quieran a lo largo de sus vidas, en la forma que ellos elijan. Centrarse en la respiración es un punto de partida en este proceso, una «entrada» al aprendizaje de una técnica vocal que permanecerá a lo largo de los años.

6. La necesidad de una pedagogía basada en la investigación

Un eslogan popular entre muchos educadores de música desde principios del siglo xx ha sido «La música para cada niño y cada niño para la música» (Heidingsfelder, 2014). Pero, aunque la música

escolar y las oportunidades de conjuntos instrumentales se han extendido frecuentemente a todos los chicos, ha habido un problema notable en la educación musical coral: la falta de muchachos en los conjuntos corales. Hay una serie de razones para esto, pero lo más común ha sido la incertidumbre acerca de cómo trabajar con la voz adolescente masculina. En muchos casos, a los profesores de música les preocupa que de alguna manera pudieran perjudicar la voz de los adolescentes al insinuarles involuntariamente a que hagan algo que les pueda causar alguna lesión. Dado que muchos profesores de música no tienen confianza en su conocimiento de la pedagogía vocal, dos enfoques han sido los más comunes: 1) simplemente decirles a los chicos que este período va a pasar y no ofrecer ninguna instrucción especial, o 2) omitir a los adolescentes que se encuentran inmersos en plena muda de la voz. Ninguna de estas opciones es aceptable, especialmente a la luz de nuestro deseo de proporcionar oportunidades musicales para cada alumno. El conocimiento de cómo un chico cantor avanza desde su voz infantil, a través de su voz adolescente, hacia su voz adulta puede proporcionar el suficiente fundamento para poder disfrutar de experiencias musicales agradables desde distintas perspectivas estéticas, artísticas, intelectuales y sociales. Pretendemos que los estudiantes adquieran el conocimiento, la habilidad y la experiencia que les permitirá cantar en las actividades de música vocal a lo largo de sus vidas. Podemos ayudar a asegurar que esto ocurra a través de la forma en que nos adaptamos a las necesidades vocales de nuestros adolescentes, construyendo así las experiencias musicales que les ayuda-

rá a desafiar nuevos retos en el futuro y a lograr así el éxito en cada paso del proceso. Hacerlo nos ayudará a asegurar que los jóvenes músicos de hoy se convertirán en los músicos adultos de mañana.

7. La educación coral con adolescentes en España

Una búsqueda actualizada de la bibliografía de investigación sobre la educación coral en la adolescencia en los últimos diez años en España arroja la presencia de una principal línea de investigación existente hasta la fecha (Elorriaga 2010; Elorriaga 2011; Elorriaga 2011; Freer y Elorriaga 2013), lo cual es una evidencia objetiva del escaso papel que la educación coral con adolescentes ha tenido en la investigación en educación musical. Frente a los diversos artículos dedicados al canto coral escolar infantil y juvenil (Elizasu Lasa, 2005; Hurtado Llopis, 2011; Pérez-Aldeguer, 2014; Sotelo, 2009,) cabe mencionar que el canto coral con adolescentes adolece de una categoría propia, ya que tradicionalmente, en las distintas Comunidades Autónomas se ha optado por la formación de coros juveniles de voces blancas, o bien, se ha integrado a los adolescentes masculinos en corales infantiles y/o juveniles. A pesar de que en determinados países coralmente desarrollados, como en los EE.UU., por ejemplo, donde la Asociación Nacional de Directores de Coro posee dos categorías distintas para diferenciar claramente a un coro de adolescentes mixto de un coro de jóvenes, ninguna federación o asociación coral española tiene tal distinción. Esta negación continúa en los certámenes y concursos corales a lo largo del país. Por otra parte,

es bien sabido que la gran mayoría de los denominados «coros juveniles» cuentan con la mayor parte de sus miembros a partir de los 14 años. Por lo tanto, la franja de 12 a 14 no está reflejada en ninguna formación coral escolar específica para estas edades. Los adolescentes españoles no suelen cantar en coros de iguales formados por otros adolescentes de su misma edad, con sus mismas características vocales. Normalmente lo hacen con jóvenes más mayores que ellos, o con niños más pequeños.

8. El cantante adolescente masculino en el contexto de la educación musical escolar en España

Ante esta situación, es importante recalcar que la forma de conseguir que los adolescentes puedan explorar y desarrollar las posibilidades sonoras de su voz cantada se basa en el fomento de la enseñanza de las habilidades vocales básicas que les permitan desarrollar óptimamente su voz durante los años de la pubertad. Los alumnos ya cantan (o canturrean) en casa sus temas preferidos. En el centro escolar se trata de que aprendan a cantar bien, sabiendo lo que hacen, cómo lo hacen y para qué lo hacen. La metacognición es fundamental en la educación coral con adolescentes.

Este es un objetivo relativamente asequible de conseguir si los alumnos ya han recibido una educación coral previa durante su infancia, la cual puede simultanearse, obviamente, con la práctica instrumental escolar (Ferrer Miquel, 2009). Lamentablemente, en innumerables centros de educación primaria este

no es el caso. Una posible razón es que muchos de los maestros especialistas en música, paradójicamente, no se manejan ellos mismos con su voz, y se sienten inseguros a la hora de realizar algún tipo de práctica coral escolar con sus alumnos. Muchos maestros de música de primaria tienen nociones de técnica de dirección vocal, pero estas deberían ir acompañadas, ineludiblemente, de la consiguiente formación en técnica vocal (Alessandroni y Etcheverry, 2012).

Por otra parte, los adolescentes masculinos que carecen de experiencia vocal previa, suelen presentar una emisión vocal pobre y no saben cómo cantar descendientemente ni como emitir sonidos que estén más allá de la zona próxima a la voz hablada. Estos alumnos necesitarán realizar ejercicios vocales ascendentes, cortos y breves, a partir del registro más próximo a la voz hablada, que estimulen la emisión de una columna de aire sostenida, acompañada de ejercicios de respiración que fortalezcan el control consciente de la musculatura abdominal. Además, en ocasiones estos alumnos presentan un registro cantado extremadamente grave, de ámbito muy reducido, lo que puede llevar a clasificarlos erróneamente como bajos, cuando simplemente cantan grave por su falta de técnica vocal. Si bien esta clasificación provisional puede ser válida para hacerles participar y cantar, más adelante será preciso reconsiderarla en la medida en que vayan extendiendo su registro. En la adolescencia, en general, ninguna categorización debería tomarse como algo definitivo.

Precisamente por esta circunstancia, desde el punto de vista metodológico hay

que tener en cuenta que los logros que se puedan ir consiguiendo se deben basar en la toma de conciencia de cada alumno sobre las cualidades positivas de su voz. De hecho, muchos de ellos eligen cantar en un coro escolar precisamente porque ya poseen esa imagen previa positiva sobre su voz (Ferrer, Tesouro i Cid y Puiggalí, 2015). Pero, para los que aún no la poseen, es preciso recordar y tener en cuenta que aquí hablamos de un proceso de autoaprendizaje y de autoescucha. En realidad, es el alumno el que debe corregirse a sí mismo. Solo así emprendemos un camino que pueda ser válido a medio y largo plazo. La labor del docente, del educador coral, es proveer de herramientas que hagan posible este proceso, y gestionarlo con inteligencia teniendo en cuenta las necesidades vocales de cada alumno, es decir, qué es lo que cada joven cantante necesita aprender en cada momento concreto del proceso. Es muy importante que cada chico pueda comprobar, sobre esta base, que se va produciendo un avance progresivo, efectivo, real, y sobre todo, mensurable, que pueda ser constatado por comparación en relación con un punto anterior en el pasado.

Este hecho es crucial en primero y segundo de ESO, que es cuando los alumnos van a construir una identidad vocal que será crucial para toda su vida. Por otra parte, la voz es un valioso atributo personal. Si un adolescente tiene problemas de aceptación consigo mismo o con su entorno, es muy posible que tampoco acepte su voz. Si tiene baja autoestima, tendrá una visión de sí mismo muy distorsionada, lo cual también le obstaculizará, psicológicamente, a la hora de escucharse

con precisión. Es por esta razón que la implementación de una serie de ejercicios vocales no suele ser por sí mismos suficientes para este grupo de alumnos, que requieren igualmente de una intervención en el plano afectivo. Estos chicos necesitan aceptarse como son por medio de su voz. La vinculación de los ejercicios con determinadas emociones, así como la dramatización de los mismos, ayudará de forma muy especial a estos alumnos. Otra práctica interesante para este grupo es la de escuchar su voz, para lo cual será preciso que se graben. Estos chicos podrán cantar a partir de los ejemplos grabados con su propia voz, que es justamente la que tienen que aprender a escuchar en primer lugar.

9. Didáctica del canto coral para la secundaria española

Las actividades corales diseñadas para que los chicos canten en grupo, deberían poder cumplir las siguientes características:

- Deben tener objetivos específicamente diseñados para el desarrollo de la voz masculina en la adolescencia.

- Deben estar graduadas de forma secuencial en los distintos aspectos de la técnica vocal: respiración y postura, fonación, resonancia, dicción y expresividad. Esto también es válido para el repertorio, que deberá evolucionar progresivamente de más sencillo a más complejo.

- Deben poder contar con un modelado vocal adecuado, aportado por el educador coral. Los chicos se sienten más atraídos hacia el can-

to cuando se pueden identificar con este modelo vocal, el cual no tiene porqué ser aportado por alguien del mismo género, sino por alguien que tenga en cuenta su forma de cantar y de entender el canto, más basada en la presencia sonora que en la belleza acústica (Elorriaga, 2011). Además, este modelo es mejor aceptado cuando es lo suficientemente bueno pero a la vez cercano. Los educadores corales que son cantantes de formación deberán poder modular su voz, en primera instancia, hacia un modelo más popular y cercano a los adolescentes, y al contrario, los educadores corales que carecen de formación vocal, deberían poder adquirir un mínimo de habilidades vocales que puedan situarles en una posición vocalmente atractiva para sus alumnos.

- Deben poder realizarse y evaluarse en grupo, de forma interactiva. Para ello es fundamental trabajar la meta cognición. No basta con que el educador coral sepa lo que hay que mejorar ¡Los alumnos deben ser conscientes de ello! Para ello es importante trabajar con grabaciones, mapas mentales para cada pieza (delimitando los objetivos y su consecución en una línea de tiempo), realizar «castings» grupales parciales (donde unos canten y otros hagan de jueces), etc.

- Deben ser suficientemente variadas, tanto en la forma (metodología) como en su contenido. En este sentido, deben cubrir las necesidades de los alumnos, los cuales deben poder participar e intervenir en su diseño. Es especialmente importante incluir actividades de improvisación coral, y/o

interpretación de piezas vocales de diseño abierto, donde los alumnos puedan probar y aportar sus ideas creativas, además de que tomen decisiones formales e interpretativas.

— Deben poder ser realizadas en conjunto con el resto de las actividades corales diseñadas para todo el grupo, cuando este incluye también a las chicas (tal y como ocurre en la mayoría de los casos).

— El repertorio debe ser significativo en el contexto de la vida social y personal de los alumnos. La letra de cada arreglo o pieza coral contiene una historia que contar. Los alumnos deben poder comentarla en grupo, deducir y descubrir su significado y la relación con su entorno y sus propias vidas. Esto les ayudará también a cantar con expresividad, según el contenido emocional de cada pieza.

— El repertorio debe poder abarcar tanto la música que conocen (arreglos corales sobre temas modernos o populares) tanto como la que desconocen (piezas corales del repertorio de uso común y tradicional). El primer tipo les ayudará a conectar la música coral con «su música», mientras que el segundo les aportará la posibilidad de ampliar su experiencia musical y por lo tanto su criterio estético. Por ello es fundamental explicitarles la necesidad de cantar ambos tipos de música coral para poder evolucionar musicalmente, así como la necesidad de establecer puentes y conexiones entre ambos tipos, fijándose en el contenido de la música, más que en su procedencia. De este modo podrán aprender a valorar la calidad de la música en base a su

complejidad coral, independientemente del estilo musical al que pertenezca cada una.

La división de los distintos contenidos de la técnica vocal en las categorías anteriormente descritas es algo arbitrario que puede ayudar a que los educadores corales organicen sus actividades didácticas, pero en realidad, los adolescentes no las perciben como algo necesario, por lo que lo más pedagógico, desde su punto de vista, es abordar todos estos apartados desde un punto de vista global, de tal modo que en cada pieza del repertorio, canción o ejercicio pueda haber algún aspecto que trabajar de cada uno de ellos, que pueda tener sentido para el educador, pero que habrá que explicitar de una forma específica para los alumnos. En este sentido, tiene más lógica extraer los contenidos a partir del repertorio, para su posterior clasificación en algún esquema o poster que podamos compartir con los alumnos, el cual sí que puede ser más analítico, y a partir de este, diseñar algún ejercicio alternativo o complementario.

Por otra parte, las actividades corales deben poder realizarse por medio de distintas agrupaciones de alumnos, ya sean en parejas, en pequeños o en grandes grupos. Es importante que dispongan de distintas organizaciones del espacio para cada una de ellas y que en la mayoría de lo posible incluyan alguna actividad corporal relacionada, ya que la inactividad física inhibe la necesaria implicación corporal a la hora de cantar. Además, es importante que no todos los alumnos canten a la vez, sino que haya distintos roles, donde unos escuchen y evalúen a otros, y viceversa. La mayoría de las veces los

alumnos aprenden a emitir juicios bastante acertados para describir los logros específicos de sus compañeros, y así ellos mismos adquirir una conciencia más clara del objetivo que se persigue.

En último lugar, es necesario que las actividades incluyan a todo el grupo, aunque no todo el grupo podrá compartir siempre los mismos objetivos ni tampoco las mismas variaciones de las mismas. Es decir, mientras los chicos se centran en una actividad que persigue un objetivo concreto, las chicas podrán hacerlo en alguna otra complementaria que persiga un objetivo diferente pero musicalmente complementario con el anterior. En este sentido es fundamental aprender a trabajar en «dos direcciones» de forma simultánea. Ensayar con un grupo coral no significa, ni mucho menos que todos estén haciendo lo mismo en todo momento, sino que todos estén ocupados, en todo momento, en objetivos complementarios. Del mismo modo que la música es polifónica, el ensayo también debe serlo, debe ser multiactivo, y aun así mantener la armonía y la coherencia de cada sesión de trabajo con los alumnos. En este sentido, la planificación de las clases debe ser consecuente con esto y tener en cuenta, como mínimo, a chicos y chicas por separado en algunos momentos, y en otros juntos, aunque todo ello se realice en la misma aula y horario.

10. Implementación de un modelo didáctico coral específico para adolescentes en las escuelas españolas

Las posibles intervenciones y acciones a ser consideradas para mejorar la prácti-

ca coral en relación con la voz masculina en la adolescencia en los colegios e institutos, podrían ser las siguientes:

1. Promover una reforma curricular basada en la práctica musical, entendiendo la asignatura de música como una disciplina, y no como un sucedáneo de las humanidades, lo que implicaría un cambio sustancial de los materiales de trabajo al uso, utilizando más el concepto de fichas de repertorio y actividades musicales, en vez de un libro de texto. Dichas fichas deberían contener una importante carga de contenidos prácticos de técnica vocal y actividades corales de aula («un grupo de aula: un coro»), y estar organizadas desde la música más conocida por los alumnos, hacia la más desconocida. Desde el repertorio más sencillo, hacia el más complejo. Desde las habilidades vocales más elementales, hacia las más exigentes. Además, cualquier eventual conceptualización posterior debe estar extraída a partir de una descripción previa, la cual a su vez procederá de la praxis musical anterior. Así los alumnos podrán ir adquiriendo un léxico musical específico que podrán comprender e ir organizando por categorías, y que les servirá como foco principal de metacognición sobre su aprendizaje musical.

2. A partir de lo anterior, es fundamental promover la evaluación de los contenidos prácticos de la asignatura de música tanto en primaria como en secundaria, facilitando la creación de agrupaciones vocales escolares que surjan de forma natural

a partir de la práctica vocal cotidiana del aula. Estas agrupaciones pueden estar organizadas por medio de actividades extracurriculares, o bien a través de asignaturas optativas integradas en el currículo (canto coral), o ambas cosas.

3. Promover la creación de coros en las facultades de educación, los cuales deberían ser de práctica obligatoria en la mención de música dentro de los estudios de Magisterio y/o de Máster en formación del profesorado en secundaria. En algunos centros de educación superior en educación musical ya se está tomando muy en cuenta la formación coral de sus alumnos, como ocurre en el área de didáctica de expresión musical de la Universidad de las Islas Baleares (Gelabert Gual, 2016). Sin embargo, aún persisten en este ámbito importantes lagunas formativas (Chaves-Cordero y Escamilla-Fonseca, 2017).

4. Promover la creación de coros de profesores de música de primaria y secundaria en cada comunidad autónoma, así como de actividades formativas en educación coral para los profesores de música en activo.

5. Definir claramente los tipos de práctica y agrupaciones corales existentes, donde haya una sección dedicada a la educación coral en la adolescencia, independiente del canto coral en la juventud y los coros inter-generacionales.

6. Promover una línea de investigación común en la didáctica del canto coral en la pubertad y la adolescencia, abierta a la participación de distintos profesionales e investigadores.

Referencias bibliográficas

- Allsup, R. E. (2003). Praxis and the possible: Thoughts on the writings of Maxine Greene and Paulo Freire. *Philosophy of Music Education Review*, 52 (2), 157-169.
- Alessandrini, N. y Etcheverry, E. (2012). Dirección coral y técnica vocal: ¿un diálogo posible? Reflexiones metodológicas para un trabajo vocal eficiente. *European Review of Artistic Studies*, 3 (2), 1-11.
- Beynon, C. y Heywood, A. (2010). Making their voices heard: A social constructivist study of youth and men who choose to sing. *Multi-Disciplinary Research in the Arts: e-Journal*, 2 (1).
- Campbell, J. C. (2016). *Attitudinal differences of choral music teachers in regards to vocal change type*. Tesis doctoral inédita. Kentucky University.
- Cooksey, J. (2000a). Male adolescent transforming voices: Voice classification, voice skill development, and music literature selection. En L. Thurman y G. Welch (Eds.), *Bodymind and Voice: Foundations of Voice Education* (pp. 821-841). Iowa City, IA: National Center for Voice and Speech.
- Cooksey, J. (2000b). Voice transformation in male adolescents. En L. Thurman y G. Welch (Eds.), *Bodymind and Voice: Foundations of Voice Education* (pp. 718-738). Iowa City, IA: National Center for Voice and Speech.
- Cooksey, J. (1989). Understanding male-adolescent voice maturation: Some significant contributions by European and American researchers. En G. Paine (Ed.), *Five Centuries of Choral Music: Essays in Honor of Howard Swan* (pp. 75-92). Hillsdale, NY: Pendragon Press.
- Cooper, I. y Kuersteiner, K. O. (1965). *Teaching junior high school music*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Chaves-Cordero, C. F. y Escamilla-Fonseca, C. (2017). La formación académica del director

- coral para el desarrollo de coros infantiles. Situación actual en Costa Rica y España. *Revista Electrónica de Educare*, 21 (1), 1-23.
- Demorest, S. M. y Clements, A. (2007). Factors influencing the pitch-matching of junior high boys. *Journal of Research in Music Education*, 55 (3), 190-203.
- Elorriaga, A. (2010). El coro de adolescentes en un instituto de educación secundaria: un estudio de fonación. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 7 (1), 1-20.
- Elorriaga, A. (2011). La construcción de la identidad masculina en la adolescencia a través del canto coral. En J. H. Llopis (Ed.), *Contextos Corales*. Valencia: Germania.
- Elorriaga, A. (2011). La didáctica del canto colectivo en la adolescencia: Un estudio de intervención en un IES. *Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 28, 37-77.
- Elizasu Lasa, I. (2005). Situación actual del mundo coral infantil en el País Vasco. *Musiker, Cuadernos de Música*, 14, 35-46.
- Hurtado Llopis, J. (2011). Hacer música para el desarrollo personal y social. *Eufonía: Didáctica de la Música*, 51, 24-33.
- Ferrer, M. (2009). El canto coral y las orquestas infantiles, una educación en valores. *Eufonía: Didáctica de la Música*, 45, 30-38.
- Ferrer, R., Tesouro i Cid, M. y Puiggalí, J. (2015). Las principales motivaciones para cantar en un coro infantil o juvenil según la opinión de algunos directores. *Eufonía: Didáctica de la Música*, 64, 66-72.
- Fisher, R. A. (2014). The impacts of the voice change, grade level, and experience on the singing self-efficacy of emerging adolescent males. *Journal of Research in Music Education*, 62 (3), 277-290.
- Freer, P. K. (2016). The changing voices of male choristers: An enigma . . . to them. *Music Education Research*, 18 (1), 74-90.
- Freer, P. K. (2015). Perspectives of European boys about their voice change and school choral singing: Developing the possible selves of adolescent male singers. *British Journal of Music Education*, 32 (1), 87-106.
- Freer, P. K. y Elorriaga, A. (2013). La muda de la voz en los varones adolescentes: Implicaciones para el canto y la música coral escolar. *Revista Internacional de Educación Musical*, 1 (1), 14-21.
- Freer, P. K. y Tan, L. (2014). The self-perceptions of young men as choral singers in Singaporean secondary schools. *Research Studies in Music Education*, 36 (2), 165-178.
- Freer, P. K. (2012). The successful transition and retention of boys from middle school to high school choral music. *Choral Journal*, 52 (10), 8-17.
- Freer, P. K. (2011). Weight lifting, singing, and adolescent boys. *Choral Journal*, 51 (4), 32-41.
- Freer, P. K. (2008). Boys' changing voices in the first century of MENC journals. *Music Educators Journal*, 95 (1), 41-47.
- Fuchs, M., Meuret, S., Theil, S., Täschner, R., Dietz, A. y Gelbrich, G. (2009). Influence of singing activity, age, and sex on voice performance parameters, on subjects' perception and use of their voice in childhood and adolescence. *Journal of Voice*, 23 (2), 182-189.
- Gebhardt, R. M. (2016). *The adolescent singing voice in the 21st Century: Vocal health and pedagogy promoting vocal health*. Tesis doctoral inédita. Ohio Central State University.
- Gelabert Gual, L. (2016). Música Viva: un proyecto integral a partir del canto colectivo. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 9, 247-261.
- Graf, G. G. (2016). *Shared insights: A survey of post-secondary and adult men's chorus directors*. Tesis doctoral inédita. Maryland University.
- Heidingsfelder, L. (2014). The slogan of the century: «Music for every child; Every child for music». *Music Educators Journal*, 100 (4), 47-51.
- Hendley, J. A. y Persellin, D. C. (1996). How the lower adult male voice and the male falsetto

- voice affect children's vocal accuracy. *Update: Applications of Research in Music Education*, 14 (2), 9-14.
- Hirschorn, D. N. (2011). *Vocal improvisation and the development of musical self-efficacy in adolescent choral musicians*. Tesis doctoral inédita. Georgia State University.
- Hollien, H. (2012). On pubescent voice change in males. *Journal of Voice*, 26 (2), 29-40.
- Kothandaraman, S.y Thiagarajan, B. (2014). Mutational falsetto: A panoramic consideration. *Otolaryngology Online Journal*, 4 (1).
- Mckenzie, D. (1956). *Training the boy's changing voice*. New Brunswick, NJ: Rutgers. University Press.
- Nguyen, A. T. (2015). *How vocal classification affects young singers*. Tesis doctoral inédita. Portland University.
- Perez-Aldeguer, S. (2014). El canto coral, una mirada desde la educación musical. *Revista de Estudios Pedagógicos*, 15 (1), 389-404.
- Simpson, T. (2013). *Vocal technique and repertoire choice for middle school students*. Tesis doctoral inédita. Liberty University, EE.UU.
- Sotelo, C. (2009). Les trobades de corals a secundària a Catalunya. *Guix: Elements d'acció educativa*, 360, 26-27.
- Stephens, E. G. (2012). *Formation and prediction of the singing perceptions of self-labeled singers and non-singers*. Tesis doctoral inédita. Miami University.
- Swanson, F. J. (1977). *The male changing voice ages eight to eighteen*. Cedar Rapids, IA: Laurance Press.
- Thurman, L. (2012). Boys' changing voices: What do we know now? *Choral Journal*, 52 (9), 8-21.
- Warzecha, M. (2013). Boys' perceptions of singing: A review of the literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, 32 (1), 43-51.
- Wicks-Rudolph, M. (2013). *Choral directors' knowledge of biological and sociological sex differences in the secondary choral classroom*. Tesis doctoral inédita. Auburn University, EE.UU.
- Wiggins, J. (2003). *Teaching for musical understanding*. New York, NY: McGraw Hill.
- Willis, E. C. y Kenny, D. T. (2008). Relationship between weight, speaking fundamental frequency, and the appearance of phonational gaps in the adolescent male changing voice. *Journal of Voice*, 22 (4), 451-471.
- Willow-Peterson, K. (2016). *Identity development among adolescent males enrolled in a middle school general music program*. Tesis doctoral inédita. Boston University.

Tecnología al servicio de la educación musical

Technology at the service of music education

Dr. Miguel ROMÁN ÁLVAREZ. Profesor Titular de Escuela Universitaria. Universidad Autónoma de Madrid (miguel.roman@uam.es).

Resumen:

Las tecnologías, queramos o no, forman parte de nuestra vida cotidiana. Aprender a convivir con ellas no solo es una obligación, sino una necesidad para no caer en un nuevo analfabetismo: el tecnológico. Los docentes debemos contribuir con nuestra formación permanente a la alfabetización digital que la sociedad actual impone en el desarrollo diario de nuestras actividades. En las siguientes páginas presentaremos y analizaremos algunas de las herramientas disponibles para su utilización en la educación musical, desde criterios de calidad, estabilidad y, sobre todo, libertad en su utilización.

Descriptores: TIC, educación musical, *software* musical, *software* libre, nuevas tecnologías, formación.

Abstract:

Technology is part of our everyday lives, whether we like it or not. Learning to live with it is not just a requirement but is also necessary if we are to avoid succumbing to a new form of illiteracy: technological illiteracy. As teachers we must contribute through continuous training to the computer literacy that contemporary society demands of us in the day-to-day performance of our activities. In the following pages, we present and analyse some of the tools available for use in music education, applying criteria of quality, stability, and, above all, freedom of use.

Keywords: ICT, musical education, musical *software*, new technologies, free *software*, education.

1. Introducción

Cuando hablamos de la aplicación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la educación musical de forma amplia, la primera cuestión que nos surge es su definición. ¿A qué recur-

so estamos haciendo referencia cuando hablamos de estas tecnologías?

En un determinado momento de la historia de la educación podríamos considerar como «nuevas tecnologías» la utilización las tizas de colores, las fotocopadoras,

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 26-06-2017.

Cómo citar este artículo: Román Álvarez, M. (2017). Tecnología al servicio de la educación musical. *Revista Española de Pedagogía*, 75 (268), 481-495. doi: 10.22550/REP75-3-2017-09

las pizarras blancas, los reproductores de casete y de CD, los televisores, el vídeo, etc. Pero sin duda los medios más representativos de nuestra actual sociedad son los ordenadores, que nos permiten tanto la utilización de aplicaciones informáticas específicas para el área de música de forma colaborativa como compartir nuestro trabajo a través de Internet.

Por tanto, hoy entendemos por nuevas tecnologías en educación musical aquellas que están basadas en el ordenador y su conexión a la Red como centro de todas las posibilidades que este proporciona, tanto en línea como fuera de ella: reproducción de audio y vídeo, presentaciones, simulaciones y búsqueda de información.

Si bien toda la tecnología específicamente musical puede no estar integrada dentro de los recursos TIC, hoy en día nos encontramos ante una globalización que hace difícil e innecesaria, a nuestro juicio, dicha separación. En la actualidad recursos como el micrófono y los altavoces forman parte del *hardware* de la inmensa mayoría de los recursos informáticos, y la Red (Internet) proporciona herramientas y recursos de *software* en línea que permiten crear actividades y recursos musicales con aplicaciones que antes tenían que ser instaladas de forma residente en los ordenadores, a la par que compartir sus propios recursos en páginas web, blogs, etc.

Es difícil, por tanto, establecer diferencias claras entre los diferentes elementos tecnológicos que intervienen en las experiencias educativas musicales con TIC. Coincidiendo con Marqués (2011, pp. 17-35), en el presente artículo vamos a entender bajo el término TIC todas las tecnologías musicales asociadas a la informática,

tanto desde el punto de vista del *hardware* y del *software*, como de un amplio abanico de tecnologías que permiten la transformación de la información y, de forma particular, el uso de ordenadores y programas para crear, modificar, almacenar, administrar, proteger y recuperar esa información.

La presencia de las TIC en la educación musical, como en la educación en general, inicialmente está en función de dos aspectos fundamentales: la dotación de los centros y aulas, y la formación y utilización de las mismas por parte del profesorado.

En las siguientes líneas intentaremos presentar las herramientas que podrían ser utilizadas por el profesorado en los centros de educación obligatoria con una dotación TIC básica y cuyo conocimiento y uso profundo debiera ser parte de la preparación y competencia digital de los profesores especialistas en música.

2. Recursos TIC en música

La aparición y estandarización de la tecnología y lenguaje MIDI en la década de los ochenta supuso una revolución tecnológica para la música, cuya evolución ha supuesto que, hoy en día, todos podamos usar este potencial de forma particular en nuestros ordenadores personales. Apenas hace unas décadas (1985), fue cuando Atari¹ sacó al mercado el Commodore Amiga, un ordenador consola de videojuegos que implementaba un interface MIDI y un *software* para la secuenciación musical y edición de partituras: Notator. Desde entonces, el desarrollo tecnológico ha permitido que podamos contar con nuestro pequeño estudio de grabación casero a costes impensables al principio

y que resultan asequibles para una gran parte de la población.

Esta evolución ha supuesto que podamos tener a nuestro alcance secuenciadores-editores de sonido y tecnología suficiente para realizar grabaciones y mezclas, así como recursos tecnológicos para simular la interpretación de agrupaciones instrumentales, que antes solamente era posible en directo y en estudios de grabación.

Los recursos tecnológicos disponibles para la actividad musical son numerosos, y cada día van apareciendo nuevos recursos. Vamos, por tanto, a poner un poco de organización e intentar hacer una clasificación inicial entre recursos en línea o «Web 2.0» y recursos fuera de línea, es decir, los que se pueden utilizar sin estar conectados a Internet. Dentro de esta clasificación, una segunda clasificación consideraría si son de uso privativo, y por tanto hay que adquirir las correspondientes licencias para su uso, o si son recursos pertenecientes al movimiento de *software* libre o código abierto, donde los recursos se pueden compartir y utilizar libremente.

Tratar de hacer referencia a todo el *software* que podemos encontrar vinculado a la música y su posible utilización educativa sería muy prolijo, por lo que vamos a centrar el foco de nuestra atención, fundamentalmente, sobre los recursos existentes dentro del *software* libre. La motivación de acotar la muestra a los recursos dentro del ámbito del *software* libre, por una parte, es la necesidad de contar en educación con recursos cuya utilización no suponga una inversión considerable para los centros y alumnos, y por otra, la necesaria educación en valores y respeto al trabajo de los demás: «propiedad intelectual».

Autores como Adell y Bernabé (2007, p. 185) apuntan las siguientes razones educativas para la utilización del *software* libre en educación recogidas del ideario de Richard Stallman:

El software libre se puede copiar y redistribuir a precio de coste. La administración educativa puede dotar de *software* a todos sus centros docentes a muy bajo precio y dedicar los recursos ahorrados a otros temas necesarios para la educación: más ordenadores, formación del profesorado, etc.

La educación en valores. La escuela ha de promover el uso de *software* libre por la misma razón que promueve el reciclaje, porque nos beneficia a todos.

El software libre favorece que los estudiantes aprendan el funcionamiento de los ordenadores y el propio software. Los futuros programadores se inician en la programación durante la adolescencia. El *software* libre, al permitir el acceso al código fuente del programa, les facilita enormemente su aprendizaje.

La misión de la escuela es enseñar a las personas a ser ciudadanos cooperativos, solidarios y críticos. Esta es la base de la sociedad. En informática, cooperar significa, entre otras cosas, compartir, poder hacer copias a todos los compañeros de la clase o llevarse a casa el *software* que se usa en la clase. Y todo esto, con el *software* privativo es un delito.

Finalmente, enseñar a los estudiantes a usar el *software* libre y a participar en la comunidad de usuarios/desarrolladores de *software* es una lección cívica llevada a la práctica. También enseña a los estudiantes que el ideal es el modelo de

servicio público y solidario, no el modelo del beneficio a cualquier precio de algunas corporaciones. Todos los niveles pueden y deben usar *software* libre.

De todas las herramientas que podemos encontrar para desarrollar actividades musicales en educación prestaremos especial atención a los «secuenciadores». Los secuenciadores, bien sean de audio o MIDI, ponen al alcance de todos, y especialmente a los docentes de música, un amplio potencial para la manipulación y creación musical. Son herramientas que nos permiten generar ideas musicales y ponerles sonido con gran versatilidad. Escribir una idea, motivo o frase musical, bien sea inventada o transcrita de la pieza de un compositor y poder escucharla con diferentes timbres, tempos e intensidades de forma instantánea, es algo que solo resulta posible con la mediación de la tecnología. Un aprendizaje significativo desde la experimentación individual o colectiva.

Los secuenciadores MIDI nos permiten, con pocos recursos, reproducir desde una simple melodía a una sinfonía con todos sus instrumentos, escribir una canción para cantar en el aula, poder cambiar su tonalidad con pocos clics de ratón para ajustarla a la tesitura del conjunto de la clase, elaborar un acompañamiento que nos sirva de soporte armónico al canto, y un sinfín de posibilidades que podemos ir descubriendo con creatividad y experiencia.

Por otro lado, la tecnología ha abaratado tanto los costes, que en estos momentos podemos disponer de secuenciadores de audio que registren nuestra actividad musical, tanto en clase como fuera de ella, y realizar un trabajo de posproducción de la grabación que antes estaba exclusiva-

mente en manos de los estudios de grabación. YouTube es un ejemplo claro de cómo muchos músicos y artistas han dado a conocer su trabajo a través de sus grabaciones caseras con este tipo estas herramientas consiguiendo un reconocimiento profesional como artistas, y en muchas ocasiones una salida profesional en el mundo de la música.

Los secuenciadores son herramientas que nos permiten organizar la información sonora, bien sea MIDI o audio, en pistas independientes, pudiendo así manipular la información de cada una de ellas de forma aislada, hasta conseguir el resultado deseado y lograr finalmente una pista maestra de audio en estéreo como cualquier grabación de un CD.

Una vez definidos los límites de nuestro análisis, vamos a organizar las herramientas que presentaremos en dos categorías: recursos disponibles en línea y recursos fuera de línea.

2.1. Recursos musicales fuera de línea

En este apartado nos vamos a referir a los recursos de *software* musical cuya instalación en el ordenador, de forma residente, es necesaria para su utilización. De todas las aplicaciones de código libre que podemos encontrar en Internet, los más significativos y estables son: Audacity², Ardour³, Denemo⁴, Musescore⁵, Hydrogen⁶, LMMS⁷ (Linux Multi Media Studio), GNU Solfège⁸, Phonascus⁹.

Con los secuenciadores Audacity y Ardour podemos acceder a la generación y manipulación de archivos de audio. Estas aplicaciones nos permiten la grabación en directo de actividades musicales para

su posterior mezcla en posproducción, al mismo tiempo que nos permiten mezclar y manipular archivos de audio ya creados y disponibles en formatos WAV o Mp3.

La opción de poder manipular el audio de una canción ya creada o de secuenciar una nueva por pistas con estas herramientas, nos posibilita la grabación de una canción donde cada instrumento se regis-

tre de forma individual con su panoramización en la señal estéreo, la creación de canciones y estructuras basadas en *loops*, la manipulación de las frecuencias de los sonidos de los instrumentos (siempre que los tengamos secuenciados en pistas individuales), alterar el tempo y las dinámicas, o ecualizar cada pista para obtener el mejor resultado en la mezcla final.

GRÁFICO 1. Ejemplo de escritorio de Audacity.



En el Gráfico 1 podemos observar, de forma genérica, un ejemplo del escritorio de Audacity: cada instrumento cuenta con una pista para su manipulación, incluso en algunos casos grabaciones del mismo instrumento discriminando por su situación en la señal del estéreo, derecha (R) o izquierda (L); el acceso a diversas paletas gráficas, para trabajar con la información de audio grabada; paletas que son flotantes, que se pueden colocar en cualquier

situación del escritorio a criterio del usuario. Asimismo podemos ver la duración total del audio de nuestra grabación con la línea de tiempo, sobre la que podemos realizar acercamientos paulatinos para ver en pantalla con más detalle la parte del audio sobre la que se quiere trabajar. Y en la parte inferior se ve la calidad del audio con la que estamos trabajando, 44.100Hz, que es muestreo establecido para la calidad de grabación de un CD comercial.

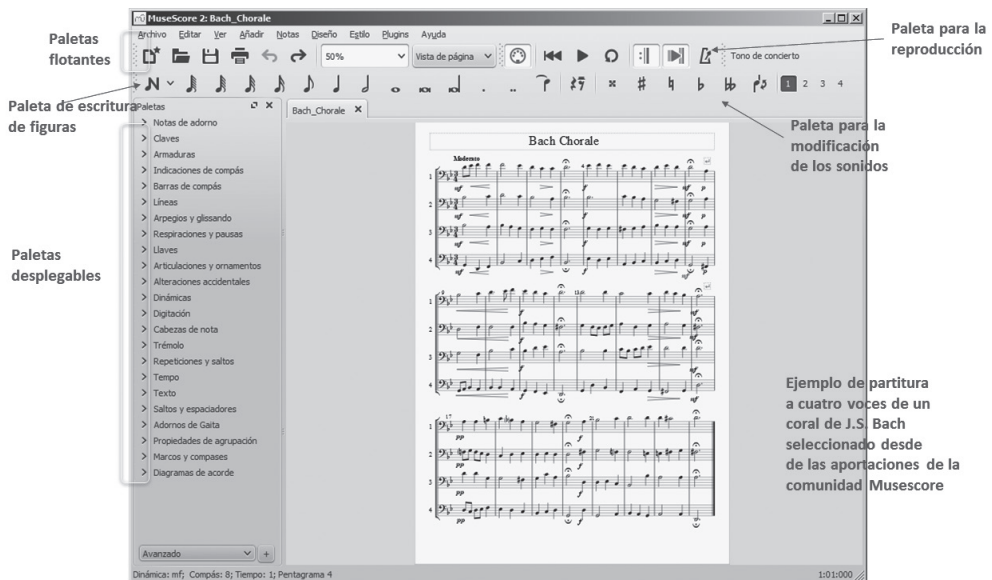
Audacity y Ardour son dos aplicaciones que, aun siendo de *software* libre, tienen prestaciones profesionales para poder crear, editar y publicar audio de calidad, aunque con algunas limitaciones en relación al *software* profesional. Las más significativas, de momento, son que no pueden grabar más de una pista a la vez y que la aplicación de efectos sobre las grabaciones no se puede aplicar en tiempo real y de forma simultánea a todas las pistas.

Denemo y Musescore son dos secuenciadores MIDI cuyo escritorio de trabajo es el lienzo de un papel pautado. Son dos aplicaciones que abarcan ampliamente las necesidades de publicación y edición de música impresa. Dentro del ámbito profesional existen numerosas aplicaciones para la creación y posterior impre-

sión de partituras, como Final, Sibelius, Logic o Cubase, pero con un coste importante por licencia. Con estas aplicaciones no solo podemos conseguir partituras de calidad, sino que además conseguiremos que el ordenador las pueda interpretar con los criterios que decidamos en cada momento, contando así con la posibilidad de interpretar una misma partitura con diferentes agrupaciones instrumentales, según las necesidades de las experiencias de aula.

El trabajo con Musescore es muy intuitivo, mucho más que con Denemo, consiguiendo grandes resultados en muy poco tiempo, ya que con un poco de dedicación se puede descubrir el gran potencial que tiene esta aplicación en relación a sus homónimas de pago para la realización de partituras de cualquier tipo.

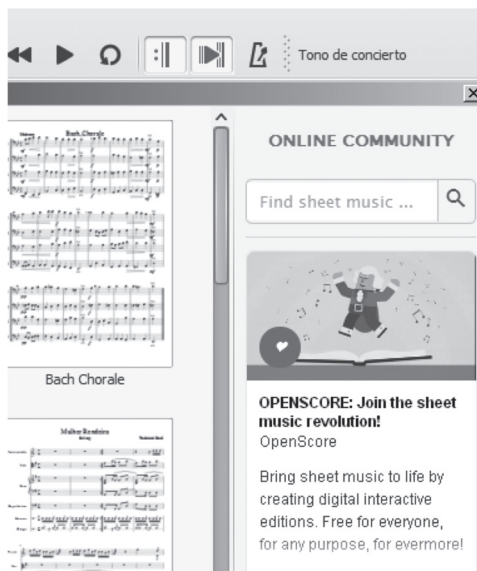
GRÁFICO 2. Escritorio de Musescore.



En el ejemplo del Gráfico 2 podemos ver claramente cómo casi todas las opciones necesarias para realizar una par-

titura están visibles y disponibles en diferentes paletas a distancia de pocos clics.

GRÁFICO 3. Musescore.



Musescore cuenta, además, con una red social donde los usuarios pueden compartir sus trabajos de forma colaborativa. Encontrar que alguien ha escrito ya la partitura que tú necesitas para tu clase es una forma de ahorrar tiempo en las programaciones.

Recientemente la herramienta Musescore ha emprendido una iniciativa bajo el epígrafe «OpenScore» cuyo objetivo es digitalizar a través de Musescore el mayor número posible de obras musicales libres de derechos de autor.

Otra prestación que está desarrollando esta herramienta es la posibilidad de interpretar archivos PDF convirtiéndolos en partituras. Es una opción que todavía

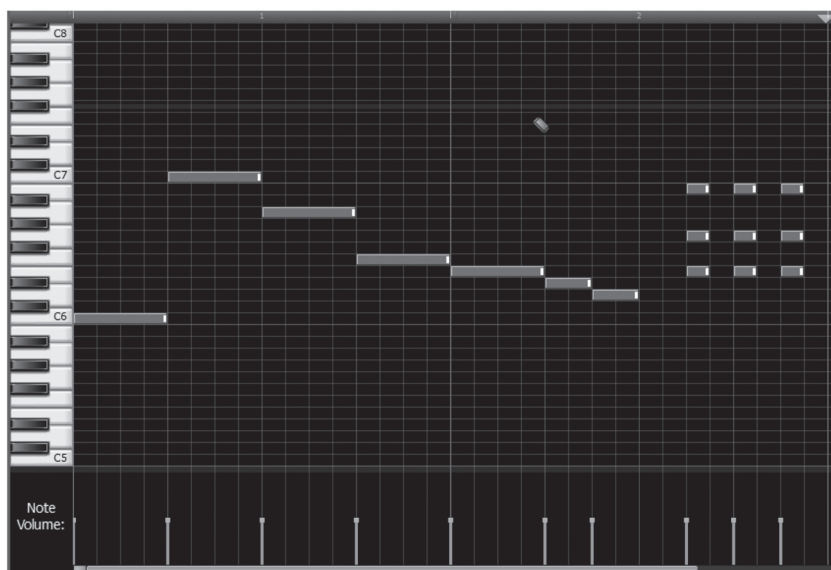
debe desarrollarse más, pero que consigue buenos resultados cuando la interpretación se realiza sobre PDF elaborados por un secuenciador.

En Musescore todo es muy positivo, frente a las prestaciones del *software* privativo. Tal vez si tenemos que buscar algo negativo sea la posibilidad de comunicarse con otras fuentes de sonido y hacerlo de forma simultánea con todas ellas. En estos momentos para que la aplicación pueda conectarse con otros periféricos, módulos de sonido fundamentalmente, debe hacerse a través de la utilidad de conexión de audio complementaria «JACK»¹⁰, lo que supone una herramienta más a instalar y configurar, que no siempre es fácil.

Hidrogen y LMMS son dos aplicaciones que nos permiten secuenciar en lenguaje MIDI. Con ellas podemos experimentar la creación de secuencias bajo parámetros iconográficos distintos a los anteriores. En este caso, en vez de escribir figuras y silencios en un pentagrama, la música se va creando y organizando escribiendo gráficamente los sonidos en una claqueta temporal en función del ritmo y altura que que-

ramos realizar. La duración de los sonidos viene definida por la extensión horizontal de su gráfico y la afinación por su colocación en el eje vertical. Esta ha sido la forma inicial de escritura musical en los secuenciadores hasta que apareció la opción de escritura mediante partitura, lo que ha permitido que muchas personas accedieran a la práctica y composición musical con escasos conocimientos teórico-musicales.

GRÁFICO 4. Ventana de escritura musical con LMMS 1.1.3.



Hidrogen es fundamentalmente una aplicación para crear y componer ritmos de percusión combinando los diferentes sonidos de un set de batería u otros instrumentos de percusión como las claves, para acompañar nuestra creación, por ejemplo un «rap». LMMS ofrece muchas más posibilidades: además de contar con la posibilidad de crear combinaciones de ritmos e incorporar sonidos de instru-

mentos afinados, permite adentrarse en el ámbito de las cualidades del sonido permitiéndonos modificar los patrones de ondas de los sonidos originales, reelaborando nuevos sonidos y timbres a partir del sonido original elegido. Sin duda, es una aplicación que nos puede permitir desarrollar la imaginación y la creatividad de nuestros alumnos. Pero con una curva de aprendizaje mayor que Hydrogen para

su utilización, que requiere una experiencia previa con este tipo de herramientas.

Esta es una cuestión a valorar a la hora de su utilización con los alumnos.

GRÁFICO 5. Escritorio de Hydrogen.



En el Gráfico 5 el escritorio de Hydrogen nos presenta una línea de tiempo en la parte superior donde podemos establecer y ordenar los diferentes *loops* rítmicos para que suenen en la secuencia en el momento deseado. Por encima de la línea de tiempo están los recursos para la reproducción del trabajo realizado, y por debajo de la línea de tiempo, el espacio para el diseño rítmico de cada *loop*.

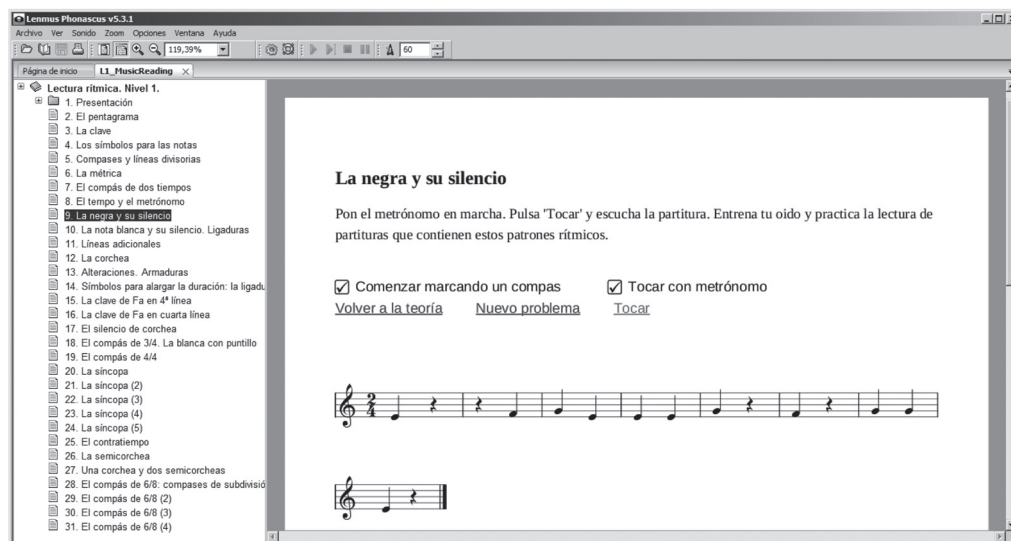
Como se puede ver en la imagen, en la parte izquierda encontramos los diferentes toques o instrumentos de percusión disponibles para realizar nuestro acompañamiento. En la parte central los compases de un *loop* donde ir colocando gráficamente la intervención de cada instrumento, formando polirritmias diferentes en la línea

de tiempo que representan los pulsos que componen cada *loop*. Y en la parte derecha la posibilidad de intervenir en diferentes parámetros del audio de la muestra de sonido del instrumento utilizado.

En otra ventana flotante contamos con una mesa de mezclas virtual para controlar la mezcla final del ritmo creado.

Finalmente, dentro de los programas de entrenamiento y aprendizaje del lenguaje musical, podemos contar con GNU Solfege o Lenmus Phonascus. Estas dos aplicaciones permiten el entrenamiento autónomo de los alumnos en teoría, ritmo y oído musical de forma progresiva, recibiendo, según los ejercicios, una corrección inmediata a las propuestas planteadas de entrenamiento musical.

GRÁFICO 6. Ventana de lecciones de Lenmus.



Lenmus Phonascus cuenta con un apartado de ejercicios generales, dos niveles para la lectura rítmica, un apartado dedicado a la teoría y la armonía. Como podemos observar en el Gráfico 6, la aplicación nos muestra las lecciones que tiene para cada apartado de instrucción, y dentro de cada apartado nos plantea diferentes ejercicios de enteramiento. Puede parecer una aplicación muy elemental para la formación y entrenamiento musical, pero echarle un vistazo y la utilización de la misma nos sorprenderá positivamente para su posible aplicación docente con los alumnos de todos los niveles y de las posibilidades de aprendizaje autónomo.

2.2. Recursos musicales en línea

Como hemos podido observar en el apartado anterior, disponemos de herramientas suficientes para poder abordar el aprendizaje de los alumnos y el nues-

tro como docentes mediante la utilización de recursos musicales TIC en nuestras clases. No obstante, el vertiginoso desarrollo de Internet hacia la llamada Web 2.0¹¹ ha propiciado que podamos disponer de herramientas similares en la «nube»¹². Evidentemente, en este caso el requisito indispensable es poder contar con una conexión estable y permanente a Internet.

Dentro de los recursos en línea, con una filosofía cercana al *software* libre o de libre utilización, podemos contar con aplicaciones que nos permiten utilizar recursos semejantes al *software* residente. En esta ocasión se trata de aplicaciones que inicialmente han surgido como desarrollos de utilización libre, cuya evolución y mejoras hacen que sus desarrolladores planteen diversos niveles de suscripción, pero manteniendo una oferta de gran parte de la aplicación de forma abierta y gratuita. Entre estos recursos podemos encontrar: Noteflight¹³, Soundation¹⁴, Au-

diotools¹⁵, Incredibox¹⁶, Web de aprendizaje-entrenamiento¹⁷.

Noteflight es la versión gratuita del secuenciador en línea Crescendo. Aunque cuenta con prestaciones reducidas en relación con la versión de pago, es un editor de partituras que cubre ampliamente las necesidades básicas de una edición con varios instrumentos y percusión.

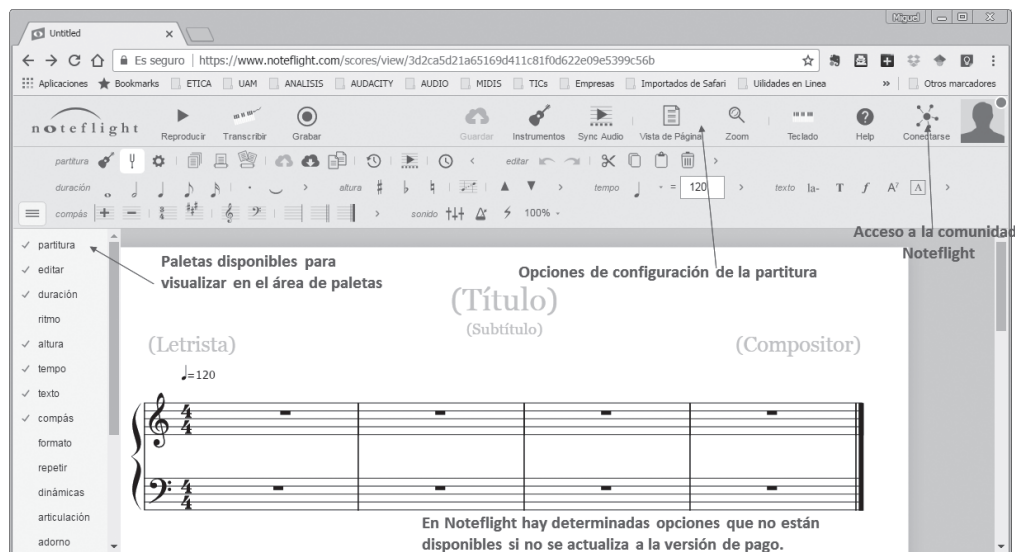
Como es habitual en todos los programas de edición musical, su gestión a través de paletas gráficas contextuales hace muy fácil e intuitiva su utilización desde el primer momento, como podemos ver en el Gráfico 7. Pese a ser una versión reducida, permite la importación de archivos

MIDI y formato XML, lo que nos facilita acceder de forma bastante rápida a la partitura de música que esté guardada en este formato.

Al igual que Musescore, cuenta con una comunidad de usuarios que comparten sus trabajos en línea a la que podemos subir y compartir nuestros propios trabajos. Además, generan códigos *html* para poder mostrar las partituras en nuestras web o blogs educativos.

Noteflight es gratuito y evidentemente tiene ciertas limitaciones que solo se pueden liberar suscribiendo la versión de pago. Entre ellas, el número de partituras a generar y guardar en la nube.

GRÁFICO 7. Escritorio de Noteflight.



Soundation y Audiotools son dos secuenciadores de audio en línea. Soundation presenta una opción de utilización gratuita limitada, donde puede utilizar

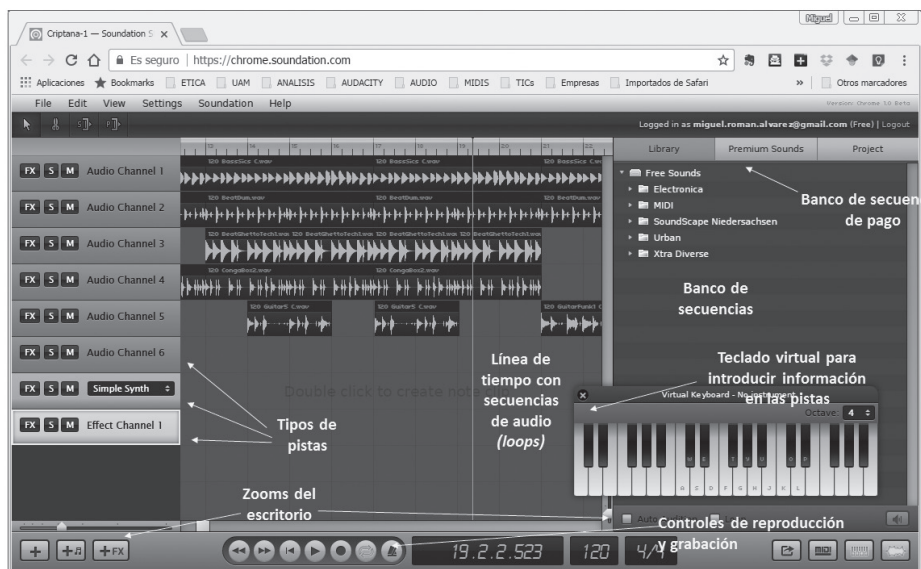
todos los sonidos de la biblioteca libre, instrumentos virtuales y efectos de audio para componer, guardar y publicar; la única restricción es que si graba audio di-

rectamente con la aplicación o se importa, el proyecto realizado no se puede guardar si no se opta por la versión de pago.

Soundation es una aplicación que permite crear canciones a través secuencias musicales mediante *loops*¹⁸, en formato MIDI o de audio pregrabado, en la opción

gratuita, se pueden generar melodías con los instrumentos virtuales y añadirles efectos. Finalizada la composición, podemos guardarla en el formato de la aplicación y exportarla en formato de audio (WAV) para ser compartida o utilizarla en otras aplicaciones de audio.

GRÁFICO 8. Escritorio de Soundation.



En la imagen (Gráfico 8) podemos observar cómo colocando en las diferentes pistas los recursos que el programa pone a disposición en su banco de sonidos podemos generar una canción mediante *loops*, añadirle efectos e incluso agregarle secuencias creadas directamente a través de instrumentos MIDI, bien externos o virtuales.

Audiotools, por su parte, es una herramienta muy potente y un poco más compleja en su utilización dependiendo de la

experiencia que se tenga en la utilización de instrumentos digitales y virtuales.

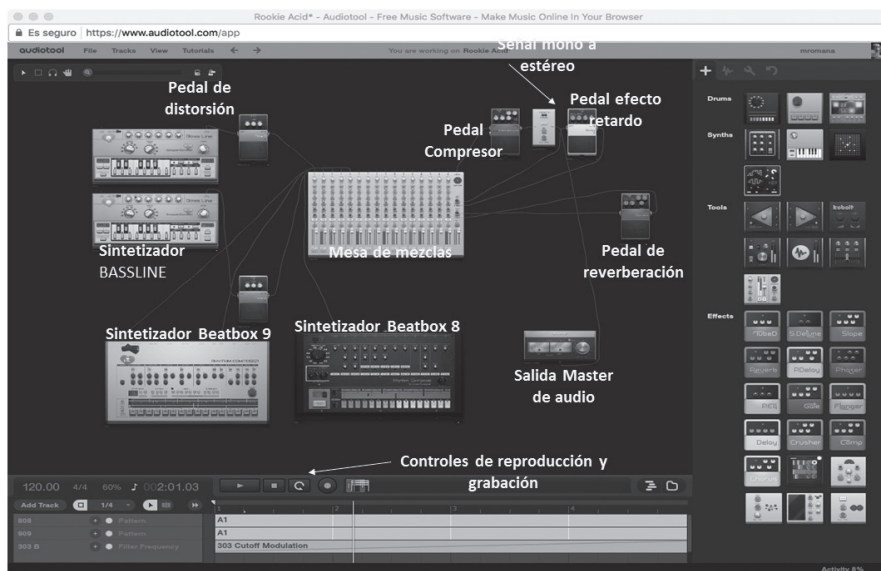
Esta aplicación nos ofrece un escritorio flexible donde podemos colocar e interconectar una serie de módulos: instrumentos para generar sonidos y manipular su timbre, módulos mezcladores para canalizar el sonido y la mezcla de todos los instrumentos, y módulos para la ecualización del sonido y generación de efectos.

En la parte inferior del escritorio encontramos las pistas de reproducción y

grabación, en el centro encontramos los módulos y las conexiones que están gestionando y canalizando las pistas que se reproducen por los diferentes módulos, y a la derecha del escritorio encontramos diversos tipos de módulos que podemos

utilizar en la mezcla para generar nuevos instrumentos. Como podemos ver en el Gráfico 9, encontramos módulos dedicados a sonidos de percusión, módulos de sintetizador para generar diferentes timbres y una gran cantidad de módulos de efectos.

GRÁFICO 9. Escritorio de Auditoools.



La imagen nos muestra un pequeño estudio de audio digital virtual con el que poder experimentar la manipulación y creación de timbres y sonoridades de todo tipo, pero para su utilización es necesario conocer o informarse sobre conceptos de audio en general y de audio digital en particular.

Incredibox es una utilidad en línea que permite realizar de forma creativa múltiples acompañamientos emulando la técnica de los *beatbox*, mediante la combinación de los *loops* de sonido que tiene disponibles y con una interface muy inte-

ractiva, donde se pueden combinar varios efectos simultáneamente con la suma de músicos virtuales en el acompañamiento. El resultado puede ser exportado a un archivo de audio para utilización fuera de Incredibox.

Con esta utilidad, los alumnos pueden desarrollar su creatividad y llegar a crear una mezcla melódico-rítmica con los fragmentos de audio que proporciona la herramienta en sus diferentes estilos, con un mínimo de 10 *loops* por secuencia y un máximo aproximado de unos tres minutos de duración. También se puede optar por

exportar los *loops* de audio de cada músico por separado y combinarlos con un trabajo más elaborado de posproducción en un secuenciador de audio como Audacity.

Finalmente, en el ámbito de la formación musical, «Teoría.com» es una web para el aprendizaje y práctica del lenguaje musical en línea. Esta web permite una evaluación permanente del trabajo realizado por el alumno a lo largo del curso, pero para ello el centro debe suscribirse a esta web. No obstante, los ejercicios que propone la página web se pueden utilizar de forma gratuita y permite realizar una práctica individualizada; además, los ejercicios son corregidos en el momento por la aplicación, aunque no guarde la evolución histórica del alumno. Sin duda, una buena opción para el aprendizaje y práctica de los conceptos básicos del lenguaje musical.

Como resumen de este apartado, podemos proyectar la necesidad de formar a los docentes en herramientas musicales libres como formación inicial básica de los mismos. Por una parte, estaremos fomentando el trabajo colaborativo entre profesores, entre alumnos y entre profesores y alumnos, dado que todos podremos utilizar las mismas herramientas sin restricciones y con el mínimo coste económico, al mismo tiempo que respetar la legalidad de la propiedad intelectual y de autor, puesta en cuestión tantas veces por la piratería informática.

3. Reflexión y propuesta

Definidas las propuestas de proyección de las TIC en la educación musical desde la perspectiva del *software* libre, debemos

plantearnos desde el ámbito universitario y desde las administraciones competentes una formación tecnológica básica, de calidad y específica para la educación musical en la enseñanza obligatoria. Formación para todos los futuros docentes tanto de los ámbitos de la Educación Infantil y Educación Primaria como de la Educación Secundaria Obligatoria.

Según queda recogido en el trabajo de tesis de Román (2014), el primer paso, sin duda, sería desarrollar las competencias necesarias, en todos los docentes, en el conocimiento y manejo experto —al menos— de un secuenciador de audio y un secuenciador MIDI. Esta propuesta de especialización básica se concretaría inicialmente en dos aplicaciones libres: Audacity y Muscore.

El manejo experto de ambas aplicaciones daría como resultado el conocimiento de procesos musicales aplicables a otros *software* similares sin necesidad de un estudio singular del mismo, así como un amplio abanico de posibilidades de aplicación creativa en la docencia del día a día mediada con TIC.

Prestar más atención a las posibilidades de formación que brinda el *software* libre y apoyar este movimiento con su utilización será de gran ayuda para el ámbito educativo musical.

Notas

- ¹ Atari, compañía pionera en juegos *arcade*, videojuegos caseros, consolas y microcomputadores personales, su dominio en estas áreas mantuvo a Atari como la mayor fuerza en la industria de la computación y el entretenimiento desde principios hasta mediados de la década de 1980.

- ² Audacity: <http://www.audacityteam.org/>
- ³ Ardour: <https://ardour.org/>
- ⁴ Denemo: <http://www.denemo.org/>
- ⁵ Musescore: <https://musescore.org/es>
- ⁶ Hydrogen: <http://hydrogen-music.org/hcms/>
- ⁷ LMMS: <https://lms.io/>
- ⁸ GNU Solfege: <https://www.gnu.org/software/solfege/solfege.html>
- ⁹ Phonascus: <http://www.lenmus.org/es/phonascus/intro>
- ¹⁰ Jack: <http://jackaudio.org/>
- ¹¹ Siguiendo a O'Reilly, defensor y promotor del movimiento de *software* libre, la Web 2.0 es la Red como plataforma, que abarca todos los dispositivos conectados, y las aplicaciones Web 2.0 son las que realizan la mayor parte de las ventajas intrínsecas de esa plataforma: entregando *software* como un servicio continuamente actualizado que mejora cuantas más personas lo utilizan, consumiendo y mezclando datos de múltiples fuentes, incluyendo usuarios individuales, al tiempo que sus propios datos y servicios en una forma que permite remezclar por otros, creando efectos de red a través de una arquitectura de participación, que va más allá de la metáfora de la página de la Web 1.0.
- ¹² Con este término se hace referencia al almacenamiento de datos y programas que ya no es necesario que estén residentes en el ordenador para poder tener acceso a los mismos.
- ¹³ Noteflight: <https://www.noteflight.com/login>

- ¹⁴ Soundation: <https://soundation.com/accounts>
- ¹⁵ Audiotool: <https://www.audiotool.com/>
- ¹⁶ Incredibox: <http://www.incredibox.com/>
- ¹⁷ Web de aprendizaje-entrenamiento: <http://teoria.com/es/>
- ¹⁸ Reciben la calificación de loops los fragmentos de audio, de uno o varios compases, que se pueden encadenar y mezclar sucesivamente para formar secuencias musicales más amplias o canciones.

Referencias bibliográficas

- Adell Segura, J. y Bernabé Muñoz, Y. (2007). *Software libre en educación*. En J. Cabero Almendra (Coord.), *Tecnología Educativa* (pp. 173-193). Madrid: McGraw-Hill.
- Marqués Graells, P. (2011). ¿Por qué las TIC en la educación? En R. Peña (Coord.), *Nuevas tecnologías en el aula*. Tarragona: Altaria.
- Román Álvarez, M. (2014). *Las TIC en la educación musical en los centros de educación primaria de la Comunidad de Madrid: formación y recursos del especialista de música*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Sigalés, C., Mominó, J. M., Meneses, J. y Badía, A. (2009). *La integración de Internet en la educación escolar española*. Barcelona: Editorial Ariel.

Formación musical universitaria en un contexto de enseñanza *blended-learning*

University musical training in a blended-learning context

Dra. Susana TOBOSO ONTORIA. Profesora Asociada. Universidad Autónoma de Madrid. Profesora Titular. C.U. Cardenal Cisneros (susana.toboso@uam.es).

Dra. Inmaculada TELLO DÍAZ-MAROTO. Profesora Ayudante Doctora. Universidad Autónoma de Madrid (inmaculada.tello@uam.es).

Dr. Francisco José ÁLVAREZ GARCÍA. Profesor Encargado de Cátedra. Universidad Pontificia de Salamanca (fjalvarezga@upsa.es).

Resumen:

Este estudio expone una investigación sobre la enseñanza de la música en una Facultad de Educación que imparte formación en modalidad *blended-learning* en el Grado de Maestro en Educación Primaria. Se ha desarrollado un estudio multimetódico, utilizando herramientas cualitativas y cuantitativas. A través de ellas, se ha analizado la efectividad de la formación y las variables que influyen en la valoración que realizan los estudiantes sobre la formación recibida. Los resultados han sido satisfactorios, y la formación recibida ha cumplido con las expectativas de alumnos y profesores. Los resultados exponen la necesidad de ofrecer ayuda técnica a los estudiantes, la importancia de la función del profesor y la obligatoriedad de realizar sesiones presenciales. Concluimos que la sociedad tiene una necesidad de formación permanente difícil de compaginar con la vida laboral, por lo que se hace necesario un cambio en la forma de entender y vivir el entorno universitario que

debe aportar flexibilidad y estar en conexión con el mundo actual.

Descriptores: Formación musical a través de *blended-learning*, formación musical semipresencial, educación musical e Internet.

Abstract:

This research study analyses the teaching of music through a blended-learning approach in a primary teaching degree programme offered by a faculty of education. A multi-method approach with qualitative and quantitative tools was used. These tools enabled us to analyse the effectiveness of the training and the variables that affect how students rate the training they receive. The results were satisfactory with the training meeting the expectations of students and teachers alike. The results illustrate the need to offer students technical assistance, the importance of the role of the teacher, and the fundamental need

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 21-04-2017.

Cómo citar este artículo: Toboso Ontoria, S., Tello Díaz-Maroto, I. y Álvarez García, F. J. (2017). Formación musical universitaria en un contexto de enseñanza *blended-learning*. *Revista Española de Pedagogía*, 75 (268), 497-515. doi: 10.22550/REP75-3-2017-02

año LXXV, n° 268, septiembre-diciembre 2017, 497-515
revista española de pedagogía



to carry out face-to-face sessions. We conclude that there is a need in society for continuing education which is difficult to combine with work life. Therefore, it is essential to change how we understand and experience universities; they should provide greater flexibility

and be more closely connected with the real world.

Keywords: Musical training through blended-learning, blended-learning musical training, musical education and Internet.

1. Introducción

Actualmente la mayoría de universidades cuentan con plataformas en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que en los últimos tiempos han ido adquiriendo gran importancia en el ámbito educativo, ayudando a desarrollar procesos formativos en los contextos educativos más importantes: la enseñanza presencial y a distancia.

El modelo de universidad con el que contamos es cada vez más abierto, concibe las plataformas educativas e Internet como vehículo para extender el aula más allá de las paredes que hasta ahora la delimitaban, hecho que nos presenta una nueva tendencia en la forma de entender las universidades y su función.

Un dato significativo que refleja el informe anual *UNIVERSITIC 2012: Descripción, gestión y gobierno de las TI en el Sistema Universitario Español*, de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, es que «el 90% del PDI y de los estudiantes ya utilizan la plataforma de docencia virtual institucional» (CRUE, 2012, p.7).

En este sentido destaca el meta-análisis realizado por Cabero-Almenara, Marín-Díaz y Sampredo-Requena (2017)

sobre la formación online a través de los MOOC, en el que, solo del período de 2011 a 2016, han seleccionado y analizado 89 artículos de corte educativo con factor de impacto JCR, Scimago Journal, SCOPUS y Sello Fecyt, lo que evidencia los cambios que se están produciendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la preocupación de las universidades de todo el mundo por analizar y mejorar la formación.

Gracias a las plataformas educativas y a Internet, los estudiantes pueden contar con recursos humanos y técnicos que les ayuden en su proceso formativo, permitiendo nuevas formas de acceder, transmitir y generar información y conocimientos de forma consciente y responsable.

Este estudio nace de la necesidad de comprobar si la formación *blended-learning* o semipresencial ofrece actualmente metodologías de enseñanza-aprendizaje mejores y más flexibles, que den respuesta a las demandas de los alumnos actuales, concretamente en el ámbito de la educación musical.

2. Estado de la cuestión

El uso de modelos de formación *blended-learning*, semipresencial o virtual

en el ámbito musical, cuenta ya con trayectoria suficiente como para poder realizar una valoración sobre su eficacia. Como se expone a continuación, varios autores han investigado sobre este tema con resultados diversos. Muchos valoran los beneficios de las plataformas educativas y la formación a través de internet (Ballantyne, Barrett, Temmerman, Harrison y Meissner, 2009; Castaño-Garrido, Garay y Maíz, 2017; Giráldez, 2010; Hoppe, Sadakata y Desain, 2006; McCarthy, Bligh, Jennings y Tangney, 2005; Nuez 2011; Sánchez y Muruamendiaraz, 2010; Toboso, 2010). Otros, por el contrario, encuentran elementos de confrontación o mejora en la forma y fondo de estos modelos educativos (Alberich-Artal y Sangrà, 2012; Ho, 2009; Kruse, 2013).

En esta línea, destaca la idea de García Aretio (2011, pp. 255-256), quien transmite que «han de hacerse propuestas teóricas explícitas que puedan discutirse y vayan ampliando su grado de consenso científico y así reforzaríamos la calidad y los avances en los nuevos sistemas de enseñanza y aprendizaje digital».

Veamos algunos ejemplos sobre el uso de plataformas educativas e Internet en el aula virtual de música:

Focalizando el tema en el uso de herramientas tecnológicas en formación musical, Hoppe, Sadakata y Desain (2006) realizan una evaluación sobre la utilidad de cuatro sistemas (Singad, Albert, Sing & See y Winsingad) utilizados como herramientas de aprendizaje virtual. El estudio confirma la eficacia de la información

en tiempo real visual en la mejora de habilidades de canto que aportan estos sistemas.

Con el mismo visor, Huang y Chu (2013) exponen que la grabación y reproducción, funcionalidades creadas desde un entorno web, facilitan a los estudiantes el dominio de la habilidad del canto, afirmando que este sistema de aprendizaje del solfeo a través de Internet es eficaz para el alumno.

Desde otro punto de vista, Hebert (2007) realiza un análisis muy interesante sobre la formación online de la música, dirigiendo el objetivo a las herramientas humanas de la formación. El autor concluye que el éxito de un programa de formación musical a nivel universitario radica en factores humanos: primero, en la administración, que tiene la obligación de identificar a destacados profesores y proporcionarles el apoyo adecuado; segundo, en los profesores, que deben diseñar lecciones eficaces y mantenerse informados de las innovaciones tecnológicas y pedagógicas; tercero, en los estudiantes, los cuales deben tener un papel activo; y cuarto, en aquellos que tengan la responsabilidad de supervisar el trabajo de sus colegas de instituciones similares.

Desde una visión metafórica, Dillon (2009) considera los ambientes presenciales y virtuales como islas y al software educativo como una herramienta que posibilita el aprendizaje en ambos contextos y hace de puente entre las islas. El autor observa que el software (en este caso jam2jam) facilita la escucha interactiva y la experiencia colaborativa asistida, que

permite que los estudiantes «improvisen» juntos en tiempo real dentro de unos parámetros musicales definidos y en un entorno virtual.

Desde el punto de vista metodológico, Navarro, Lavigne y Martínez Salgado (2009) consideran que la apertura de la pedagogía de la música hacia las nuevas teorías educativas y la tecnología aplicada a la educación en línea pueden generar nuevos espacios para transmitir cultura musical de alto nivel. Esta misma opinión comparten Digolo, Andang'o, y Katuli, (2011), quienes destacan que a través de *e-learning* la colaboración con los departamentos de música de todo el mundo se fortalece. El enfoque colaborativo fomenta la formación de grupos de discusión con estudiantes y grupos de investigación con profesores de diversas instituciones que interactúan entre sí.

Estas conclusiones no son compartidas por Ho (2009), el cual hace referencia a los pocos cambios que han supuesto la formación *e-learning* y la tecnología en las universidades de Hong Kong respecto a la calidad del aprendizaje de la música. En su investigación constata que el aprendizaje en línea fue poco frecuente, y el uso de herramientas tecnológicas y comunicaciones por correo electrónico con sus profesores se limitó a las tareas y a las presentaciones. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes pensaba que los profesores universitarios fueron su principal fuente de aprendizaje.

Deducimos que la formación musical a través de tecnología como plataformas e Internet abre un amplio abanico de posibilidades para formadores y alumnos.

Ante este hecho y teniendo en cuenta sus ventajas e inconvenientes, es necesario que docentes y discentes estén dispuestos, formados y en situación de investigar en favor de la mejora de la educación musical.

3. Diseño y procedimiento

Para realizar la investigación que exponemos se ha seleccionado como modelo la Facultad de Educación de la Universidad Pontificia de Salamanca. Este centro oferta a sus alumnos los Grados semipresenciales de Maestro en Educación Infantil y Educación Primaria. Se ha utilizado un muestreo no probabilístico incidental, teniendo en cuenta, en función de los objetivos planteados, la elección de una Facultad de Educación que con el perfil correspondiente.

Para evaluar la formación semipresencial se ha dado respuesta a los siguientes interrogantes:

- ¿Los alumnos y los profesores del centro alcanzan las expectativas deseadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música mediante formación *blended-learning*?
- ¿Qué variables influyen en la valoración que los estudiantes realizan de los aspectos funcionales, técnico-estéticos y pedagógicos de la enseñanza de la música a través de formación *blended-learning*?

3.1. Objetivos

En consonancia con las preguntas de la investigación, se formulan los siguientes objetivos:

- Estudiar la efectividad de la formación *blended-learning* en la enseñanza de la música en Magisterio.
- Conocer las variables que influyen en la valoración que los estudiantes realizan de los aspectos funcionales, técnico-estéticos y pedagógicos de la enseñanza de la música a través de formación *blended-learning*.

3.2. Contexto

El centro a estudio se caracteriza por el uso de la modalidad semipresencial desde el año 2004, siendo uno de los centros de Magisterio pioneros en este tipo de formación. Los alumnos realizan sus estudios a través de Internet, siendo obligatoria la asistencia a clase presencial una vez al mes y en el examen final.

En esta investigación se han analizado las asignaturas *Formación vocal y auditiva* y *Formación y agrupación instrumental*, pertenecientes a la mención de Educación Musical del Grado de Maestro en Educación Primaria. Las asignaturas son impartidas por un mismo profesor, al que denominaremos a partir de ahora PS1 (Profesor Semipresencial 1) y en las que están matriculados 20 alumnos.

3.3. Metodología

Al tratarse de una investigación multimetódica, se han utilizado diferentes herramientas de recogida de información.

En cuanto a las herramientas cualitativas se han utilizado:

- Observaciones de las primeras jornadas presenciales, tanto de la

asignatura *Formación vocal y auditiva* como de la asignatura *Formación y agrupación instrumental*. Posteriormente se visualizaron varios vídeos en *streaming* de las jornadas presenciales, vídeos disponibles para los alumnos en la plataforma.

- Entrevistas: una entrevista presencial al profesor de música y a la vez coordinador de la modalidad semipresencial. Después de realizar la entrevista los contactos se establecieron a través del teléfono y vía correo electrónico. Se realizaron entrevistas individuales a dos alumnos (a partir de ahora AS1 y AS2). Posteriormente el contacto fue a través de videoconferencia (*Skype*) y correo electrónico.

Como herramienta de tipo cuantitativo, que ayudará en la triangulación de datos, se ha utilizado un cuestionario: se pasó a los 20 alumnos matriculados, siendo cumplimentados 16. Fue realizado mediante un enlace que se puso a su disposición en la plataforma institucional el día 9 de mayo de 2012 y la información se recogió el 26 de junio.

Para un mejor entendimiento se expondrán los resultados cualitativos de forma independiente de los resultados cuantitativos y se concluirá con la triangulación de datos y conclusiones.

4. Resultados del análisis de datos cualitativos

A continuación se presentan los resultados del análisis de datos cualitativos obtenidos a través de las observaciones y entrevistas realizadas.

Se presentan según las categorías de investigación elegidas:

- El profesor semipresencial.
- El alumno semipresencial.
- Comunicación a través de la plataforma virtual.
- La formación *blended-learning* (nivel de presencialidad).

Respondiendo así a la primera pregunta de la investigación: ¿Los alumnos y profesores de Magisterio, alcanzan las expectativas deseadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música mediante formación *blended-learning*?

4.1. El profesor semipresencial

En el momento de realizar el estudio el profesor cuenta con siete años de experiencia en formación *blended-learning*. Al comenzar a impartir formación semipresencial el profesor no tenía experiencia en enseñanza musical a través de Internet, pero había trabajado con plataformas virtuales en varios proyectos que tenían que ver con la descarga de archivos en Internet, transmisión de información, etc.; también había recibido formación previa y permanente por parte de la institución.

PS1 tutoriza 20 alumnos. Según las respuestas a las preguntas formuladas sobre el profesor, se detecta que los alumnos están muy satisfechos con su labor y con el desarrollo de la asignatura. Su cercanía y conocimiento de la formación *blended-learning* hace que le consideren un buen profesor virtual.

El alumno AS1 opina así sobre el profesor: *Cuando fui alumno suyo presencial*

teníamos mucha más participación y la experiencia era formidable. Yo creo que era una de las asignaturas que te podía cambiar el rumbo de tu profesión en la música. Te cambiaba la forma de interpretar la didáctica de la música.

Los alumnos opinan que la función del docente semipresencial es difícil, y consideran necesaria una labor de motivación y seguimiento del alumno por parte del profesor y la utilización de todos los recursos disponibles. Ante la pregunta: *¿Cómo ves tú a un profesor virtual?* AS2 opinaba: *Yo creo que para ellos tiene que ser difícil. Veo muy necesario que estén pendientes de nosotros porque, por muy constantes que seamos, tienen que hacer que trabajemos y que estemos activos en la asignatura. En el caso de este profesor, veo que lo hace muy bien. Utiliza todos los recursos necesarios para engancharnos a la asignatura: videos, foros, deja recursos en el tablón, enlaces interesantes, páginas especiales de música, etc. Nos ayuda mucho y nos proporciona alternativas para seguir. De todos los profesores que he tenido, él es el mejor.*

Respecto a las asignaturas, los alumnos coinciden en que son muy prácticas y en que el profesor conoce la modalidad *blended-learning*. AS2 comentaba: *Estoy muy contenta con la asignatura de este profesor, para mí es la mejor de todas. Veo muy necesario que sea todo práctico, pues la teoría la podemos estudiar en casa. Creo que es el que mejor lo hace y el que mejor se adapta a esta metodología.*

Respecto a la relación con el docente los alumnos destacan la importancia de su carácter abierto y el modo en que favo-

rece la participación de los alumnos. AS1: *Un profesor con un carácter abierto y que haga a los alumnos muy partícipes de la asignatura... creo que hace mucho.*

En resumen, podemos decir que los alumnos opinan que la función del docente semipresencial es complicada y requiere mucho esfuerzo por su parte. Coinciden en que las clases son muy prácticas y en que el profesor conoce la modalidad *blended-learning*, y destacan la importancia de su carácter abierto y el modo en que promueve la participación de los alumnos.

4.2. El alumnado semipresencial

Los grupos de música están formados por 20 alumnos. Acceden desde diferentes licenciaturas o diplomaturas y proceden de diversos puntos del territorio español. Su edad es siempre superior a los veinte años e incluso algunos ejercen ya su profesión de maestros.

Esta es la opinión del profesor sobre su alumnado: *Son alumnos que están preparados para este tipo de formación. Hoy en día el alumno es una persona que está en las redes, tiene su Facebook, hace sus compras por Internet y está acostumbrado a trabajar en línea. Era muchísimo más difícil trabajar la enseñanza *blended-learning* hace seis años. Es más, en algunos casos tenemos casi problemas porque el alumno maneja mejor los recursos que el profesor.*

Por el contrario así se ve AS2: *No dedico todo el tiempo que dedicaría en una asignatura presencial. Intento leer todos los materiales y recursos que te ofrecen, hago las tareas, miro a ver si hay algo in-*

terezante en el foro, pero es importante la constancia.

Recordemos que los alumnos de este centro acceden con una diplomatura o licenciatura, por lo que muchos tienen contacto ya con escuelas y pueden llevar a la práctica su aprendizaje. AS2 trabaja en un CRA (Colegio Rural Agrupado): *Se imparten dos horas de música a la semana. Durante el año voy a esas dos horas de clase y eso es importantísimo, porque con lo que se da en la facultad no aprendes lo suficiente. En formación semipresencial recibes ideas, recursos, pero es una pequeña base.*

Como vemos, desde el punto de vista del profesor el alumno virtual es un discente formado y preparado para realizar sus estudios de forma virtual, pero los alumnos reconocen que dedican menos tiempo a su formación al ser virtual, aunque apoyan su proceso de aprendizaje gracias a la práctica en sus centros de trabajo. Los profesores también entienden la necesidad del alumno semipresencial de realizar un esfuerzo extra para completar su proceso de formación.

4.3. Comunicación a través de la plataforma virtual

Las herramientas de comunicación como el foro han sido muy utilizadas, por lo que han potenciado las relaciones personales entre el profesor y los alumnos. La plataforma cuenta con tres foros; en uno de ellos puede participar toda universidad, es decir unos 2.000 alumnos. El foro de la asignatura es de uso obligatorio, en él entra el profesor todos los días y anima y revisa el trabajo de los alumnos.

Se preguntó al profesor y a los alumnos qué relación se establece entre el profesor y el alumno en formación semipresencial, a lo que respondieron:

PS1: *Yo me considero un profesor cercano. Creo que tengo una buena relación con ellos, aunque la plataforma es más fría que la enseñanza presencial.*

Los alumnos destacan el lenguaje coloquial y cercano utilizado por el profesor. Para ellos, esta forma de expresión crea un ambiente de cercanía y libertad. Por otro lado, para el profesor, el lenguaje escrito utilizado por los alumnos muestra su profesionalidad y corrección: *Nuestro alumnado está formado; tiene una media de edad de unos treinta años y están ya trabajando.*

Se preguntó a estos su impresión sobre la relación con los compañeros virtuales, a lo que respondieron:

Para AS1 es muy importante el número de alumnos del grupo y la labor del profesor: *Cuando hay mucha masificación en una asignatura la gente es más fría, más anónima. Estudiando semipresencial la especialidad de inglés, en la que éramos quinientos o seiscientos, no llegué a conocer a ninguno. Sin embargo, en clases más minoritarias como la de música la relación entre compañeros es más cálida. Y, sobre todo, lo que más acompaña es la labor de los profesores. Si implican a los alumnos a una participación activa facilitan mucho la relación entre los alumnos.*

AS2 destaca la importancia de las herramientas de comunicación: *Gracias a los foros hablas bastante y la gente se ofe-*

ce a ayudarte. Pones cualquier duda en el foro y rápidamente te contestan.

Los alumnos están contentos con las relaciones surgidas con los compañeros; opinan que el número reducido de alumnos y las herramientas de comunicación favorecen esta relación. Reconocen la labor del profesor, implicándolos en una participación activa, lo que también facilita mucho la relación entre ellos.

4.4. La formación *blended-learning*

El centro a estudio ofrece a sus alumnos formación semipresencial, lo que supone que un porcentaje de las clases se desarrollan de forma presencial y otro porcentaje, virtual. Las sesiones presenciales son obligatorias para el alumno, y en este caso suponen tres presenciales por cuatrimestre además del examen.

Tanto alumnos como profesores opinan que las sesiones presenciales son muy necesarias y que se debería aumentar en gran medida el número de horas de presencialidad, considerando como una opción de aumento de este tiempo la videoconferencia.

Están de acuerdo con esta modalidad si los alumnos tienen ya otro tipo de estudios anteriores, y ven en la educación semipresencial la oportunidad de mantener una formación continua.

El profesor opina que en la enseñanza de la música este tipo de formación no es la adecuada, pero está contento con los resultados y cree en la formación semipresencial. PS1: *Esta modalidad surgió para cubrir la demanda de los alumnos de segundas titulaciones que tenían normal-*

mente problemas de asistencia durante la semana.

Los alumnos exponen que así pueden compaginar el estudio y el trabajo. *Está claro que no aprendes como un alumno presencial, pero está bien.*

El profesor imparte una clase presencial al principio del cuatrimestre y una sesión presencial al mes con una duración de 55 minutos. En palabras del profesor: *Es muy importante entender que las sesiones presenciales sirven para plantear y motivar el trabajo. La sesión presencial de hoy va a tener una introducción de unos diez o quince minutos para motivar al alumno. Se van a plantear ejercicios que van a ser la base del trabajo que van a tener que elaborar y a partir de ahí, construir.*

Según el profesor y los alumnos entrevistados, estas sesiones son absolutamente necesarias y no conciben una formación sin presencialidad.

Respecto a la pregunta de si la asignatura cumple las expectativas que tienen los alumnos, se observan opiniones contrapuestas:

AS1: *Sí, además era lo que quería.*

AS2: *Te dan ideas, recursos pero nunca aprendes bien cómo dar la clase.*

Para el profesor, la modalidad semipresencial no es tampoco lo ideal para la formación musical: *No es lo más adecuado, aunque nos esforzamos porque se acerque. Entiendo que hay menciones y especialidades que se pueden trabajar mejor.*

Se preguntó a los alumnos si creían que este tipo de enseñanza complementa, facilita o dificulta el proceso de enseñan-

za-aprendizaje de la música, a lo que AS1 responde: *Yo creo que para los profesionales es muy interesante por la formación continua.* AS2 opina que ayuda, pero no lo suficiente: *Este tipo de asignaturas son todas muy prácticas, por lo tanto necesitas poner en práctica la teoría y aquí no se puede hacer.*

El profesor PS1 encuentra diferencias significativas entre la enseñanza presencial y la semipresencial: *La percepción que yo tengo es que aun utilizando todos los recursos de que disponemos en enseñanza blended-learning, siento que mi asignatura es más completa y el alumno se forma mejor en la enseñanza presencial. También es verdad que todos los alumnos blended-learning vienen de una segunda titulación ya vinculada al ámbito de la música. Sin embargo, los alumnos que tengo en el ámbito presencial tienen dieciocho o diecinueve años y están enfrentándose por primera vez a una carrera universitaria.*

Al preguntarle si estaba satisfecho de impartir formación semipresencial, contestó: *Sí. Además coordino esta modalidad, es decir, creo en esta forma de enseñanza.*

Los alumnos también están satisfechos con la formación recibida. Así lo expresa AS1: *Si puedo, repetiré en otra mención.* AS2: *es una forma de seguir formándote.*

Como vemos, para alumnos y profesores la formación *blended-learning* tiene carencias, pero aun así se sienten satisfechos con la formación impartida y recibida, y destacan la oportunidad que les brinda para seguir formándose a lo largo de su vida.

5. Resultados del análisis de datos cuantitativos

A continuación se presentan los resultados del análisis de datos cuantitativos obtenidos a través de los cuestionarios realizados.

En la Tabla 1 se observan las variables categóricas, preguntas de la investigación, aspectos a evaluar y categorías.

TABLA 1. Preguntas, aspectos y categorías.

Variables categóricas	Edad. Ciudad de residencia. Primera experiencia como alumno virtual.	
Preguntas de la investigación	Aspectos a evaluar	Categorías
1) ¿Los alumnos y los profesores de Magisterio alcanzan las expectativas deseadas en el proceso enseñanza-aprendizaje de la música mediante formación <i>blended-learning</i> ?	Aspectos pedagógicos Aspectos funcionales	— Profesor semipresencial — Alumno semipresencial — Comunicación virtual — Formación <i>blended-learning</i>
Preguntas de la investigación	Aspectos a evaluar	Categorías
2) ¿Qué variables influyen en la valoración que los estudiantes realizan sobre los aspectos funcionales, técnico-estéticos y pedagógicos de la enseñanza de la música a través de formación <i>blended-learning</i> ?	Aspectos técnico-estéticos, funcionales y pedagógicos	— Plataforma — Herramientas — Materiales — Programaciones o Guías de estudio — Criterios de evaluación — Organización y estructuración de los contenidos y actividades — Comunicación — Profesor semipresencial — Alumno semipresencial — Formación <i>blended-learning</i>

Fuente: Elaboración propia.

Se presenta en primer lugar el análisis de frecuencias y descripción de la muestra para pasar al análisis paramétrico de las variables.

5.1. Análisis de frecuencias y descripción de la muestra

La muestra está compuesta por un grupo de 16 estudiantes (alumnos que han respondido al cuestionario) bastante homogéneo en lo que a edad se refiere, ya

que la mayoría tiene edades comprendidas entre los 19 y los 29 años.

Respecto a la residencia de las personas que conforman la muestra de estudiantes, se ha comprobado que hay una gran heterogeneidad de procedencias.

La muestra se divide de forma muy heterogénea en las respuestas a la pregunta que se realizaba sobre si es su primera experiencia virtual, contestando un 43,8% que no es su primera experiencia virtual y un 56,3% que sí.

5.2. Análisis descriptivos y paramétricos

Una vez analizadas las características de la muestra, se procede a realizar los análisis descriptivos y paramétricos entre las distintas variables que dan respuesta a las preguntas de la investigación. Para ello se van a realizar análisis descriptivos que darán respuesta a la primera pregunta de la investigación y análisis paramétricos de contraste referentes a la segunda pregunta del estudio.

De la misma forma que en la exposición de los resultados cualitativos, se hará referencia a la función del profesor, a la comunicación que se genera a través de la plataforma virtual y al nivel de presencialidad utilizado, respondiendo así a la primera pregunta de la investigación: ¿los alumnos y profesores de Magisterio alcanzan las expectativas deseadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música mediante formación a través de *blended-learning*?

5.2.1. El profesor semipresencial

Se ha analizado la función que el profesor realiza a través de la plataforma, ob-

teniendo que el 100% de los alumnos opina que responde satisfactoriamente y con rapidez las consultas a través de la red, además de propiciar de forma virtual el interés por aprender en los alumnos.

5.2.2. Comunicación a través de Internet

Respecto a la relación que el alumno tiene con sus compañeros de forma virtual se aprecia cómo ningún estudiante de la muestra dice no tener relación virtual con sus compañeros (0%), y el 75% dice que la relación virtual es peor que la presencial, prefiriendo el contacto real.

Con respecto a la relación con sus profesores de forma virtual, los datos indican que la relación es igual de forma virtual que presencial, si bien en ningún caso dicen que sea mejor o mucho mejor. Este dato indica que el alumnado semipresencial de la muestra prefiere las relaciones reales entre ellos y con el profesorado a las relaciones virtuales.

Se han incluido en la pregunta 13 del cuestionario, ítems que miden la calidad de las relaciones virtuales a través de la plataforma. Con una media de 4,64 (de una escala de 1 a 5) y con una desviación típica de tan solo 0,28, podemos concluir que aunque los estudiantes semipresenciales de la muestra prefieren las relaciones reales con sus compañeros y con el profesorado, las relaciones y comunicación llevadas a cabo de forma virtual en esta experiencia de formación han sido bien valoradas.

5.2.3. La formación *blended-learning*

Al preguntar a los estudiantes semipresenciales qué tipo de formación

creen que es mejor teniendo en cuenta los créditos presenciales, el 43,8% dice que la formación debe ser semipresencial con una sesión al mes (recordemos que es el tipo de formación que reciben) y un 37,50% apuesta más por la presencialidad con apoyo de plataforma educativa.

No solo nos interesa la obligatoriedad de la asistencia a las sesiones presenciales, sino conocer el grado de utilidad de dichas sesiones. En este sentido, nos complace observar que aunque obligatorias, son también útiles, ya que el 62,50% de los estudiantes de la muestra las considera muy útiles y el 18,80%, bastante útiles, mientras que ninguno las considera «nada» o «poco» útiles.

Para terminar con el cuestionario, se les formulaban dos cuestiones generales en torno a la formación recibida; primero, si repetirían la experiencia vivida en formación semipresencial y segundo, qué puntuación general otorgan a la formación recibida en la asignatura de música cursada.

Se puede decir que para el alumnado la formación recibida cumple con sus expectativas; primero, porque un 81,3% repetiría la experiencia y segundo, porque el 100% puntúa la asignatura cursada con un 4 o un 5 (de una escala entre 1 y 5).

La segunda pregunta de la investigación es: ¿Qué variables influyen en la valoración que los estudiantes realizan de la enseñanza de la música a través de *blended-learning*? Para darle respuesta vamos a contrastar las categorías de datos anteriores (variables ordinales) y los

aspectos funcionales, técnico-estéticos y pedagógicos (plataforma, herramientas, materiales, guías de estudio, criterios de evaluación, organización y estructuración de los contenidos y actividades, profesor semipresencial, alumno semipresencial, comunicación virtual y formación *blended-learning*) con las variables categóricas: edad (intervalos), formación virtual anterior (nominal dicotómica), ayuda técnica (ordinal), utilidad de las sesiones presenciales (ordinal).

5.2.4. Cruce de variables 1: Aspectos funcionales, técnico-estéticos y pedagógicos de la formación con edad

En este apartado se reproduce la Tabla 2 de correlación r de Pearson de las categorías: edad, plataforma, herramientas, contenidos, programaciones, evaluación, materiales, aspectos funcionales, técnico-estéticos y pedagógicos.

Se puede observar, al realizar el contraste de variables con la edad, que no existe relación estadísticamente significativa entre la edad de los sujetos y la valoración otorgada a los aspectos técnico-estéticos y funcionales, que llamaremos F1, y los aspectos pedagógicos, que denominaremos F2, lo que nos indica que la edad no influye de forma considerable en la valoración de los distintos aspectos evaluados; solo se ha encontrado una relación estadísticamente significativa entre la edad y los materiales del profesor, siendo una relación negativa, que nos indica que cuanto mayor edad tienen los sujetos menos valoran los materiales utilizados en la formación.

TABLA 2. Correlación r de Pearson de las categorías.

	Edad	Plataforma	Herramientas	Contenidos	Programa	Evaluación	Materiales	Relaciones	F1. Técnico- funcionales	F2. Pedagógicos
Edad	r sig.	-0,447 0,083	0,137 0,613	-0,457 0,075	-0,91 0,737	0,027 0,920	-0,656** 0,006	0,077 0,778	-0,343 0,193	-0,338 0,201
Plataforma	r sig.	1	-0,330 0,212	0,463 0,071	0,338 0,200	0,118 0,663	0,716** 0,002	-0,046 0,866	0,437 0,090	0,484 0,057
Herramientas	r sig.		1	0,357 0,175	0,464 0,071	0,615* 0,011	0,005 0,987	0,657** 0,006	0,616* 0,011	0,486 0,056
Contenidos	r sig.			1	0,444 0,085	0,374 0,154	0,778** 0,000	0,515* 0,041	0,918** 0,000	0,768** 0,001
Programa	r sig.				1	0,608* 0,012	0,331 0,210	0,545* 0,029	0,615* 0,011	0,745** 0,001
Evaluación	r sig.					1	0,159 0,557	0,709** 0,002	0,579* 0,019	0,754** 0,001
Materiales	r sig.						1	0,259 0,333	0,694** 0,003	0,720** 0,002
Relaciones	r sig.							1	0,624** 0,010	0,755** 0,001
F1. Técnico- funcionales	r sig.								1	0,862** 0,000
F2. Pedagógicos	r sig.									1

Fuente: Elaboración propia.

Podemos observar que existen relaciones estadísticamente significativas entre varios de los indicadores evaluados en la investigación, todas ellas de signo positivo, lo que nos indica que, en general, cuanto más valoran los estudiantes algunos de estos indicadores más valoran también el resto, por lo que en la formación semipresencial debemos cuidar todos los aspectos e indicadores que forman parte de la formación, para conseguir una mayor calidad y valoración de los estudiantes.

5.2.5. Cruce de variables 2: Aspectos funcionales, técnico-estéticos y pedagógicos con primera experiencia en formación a través de Internet

Hemos realizado una prueba estadística *t* de Student para comprobar si existen

diferencias entre las diversas categorías y aspectos evaluados en la investigación, en función de si el estudiante ha tenido alguna experiencia anterior con Internet o si es su primera experiencia, obteniendo resultados que muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas al respecto.

5.2.6. Cruce de variables 3: Aspectos funcionales, técnico-estéticos, y pedagógicos con ayuda técnica recibida

Hemos realizado una correlación *r* de Pearson para comprobar si existen diferencias en las evaluaciones realizadas por los alumnos de cada tipo de categoría y aspectos en función del grado de ayuda técnica que perciben que han recibido.

TABLA 3. Cruce de aspectos con ayuda técnica recibida.

	Ayuda técnica recibida	
Plataforma	r	0,823**
	Sig.	0,000
Herramientas	r	-0,187
	Sig.	0,488
Contenidos	r	0,492
	Sig.	0,053
Programaciones	r	0,193
	Sig.	0,474
Evaluación	r	0,155
	Sig.	0,567
Materiales	r	0,744**
	Sig.	0,001
Relaciones	r	0,063
	Sig.	0,815
F1. Técnico-funcionales	r	0,468
	Sig.	0,068
F2. Pedagógicos	r	0,507*
	Sig.	0,045

Fuente: Elaboración propia.

Observamos en la Tabla 3 que existen relaciones estadísticamente significativas entre la cantidad de ayuda técnica recibida y la plataforma, los materiales y los aspectos pedagógicos. Esto sugiere que para que la plataforma, los materiales y los aspectos pedagógicos sean bien valorados es importante ofrecer ayuda técnica al alumnado.

5.2.7. Cruce de variables 4: Aspectos funcionales, técnico-estéticos y pedagógicos con utilidad de sesiones presenciales

Hemos realizado una correlación r de Pearson para comprobar si existen diferencias en las evaluaciones realizadas por los alumnos de cada tipo de categoría y aspectos en función de la utilidad que creen que han tenido las sesiones presenciales.

TABLA 4. Cruce de aspectos con utilidad de las sesiones presenciales.

Plataforma	Utilidad de las sesiones presenciales	
	r	
Herramientas	Sig.	0,324
		0,221
Contenidos	r	-0,331
	Sig.	0,210
Programaciones	r	-0,090
	Sig.	0,741
Evaluación	r	0,174
	Sig.	0,519
Materiales	r	0,281
	Sig.	0,291
Relaciones	r	0,104
	Sig.	0,701
F1. Técnico-funcionales	r	0,075
	Sig.	0,781
F2. Pedagógicos	r	-0,113
	Sig.	0,676
	r	0,215
	Sig.	0,425

Fuente: Elaboración propia.

Observamos en la Tabla 4 que no existen relaciones estadísticamente significativas en ninguna de las categorías y aspectos con respecto a dicha variable. Esto nos indica que no influye que los alumnos perciban que las sesiones presenciales son de utilidad para la valoración de las distintas categorías y aspectos de la formación.

6. Triangulación de datos

Una vez extraídos y presentados los resultados cualitativos y cuantitativos, se procede a la triangulación de datos.

6.1. Profesor

Los alumnos están muy satisfechos con la labor del profesor. Su cercanía, ca-

rácter abierto, su labor de motivación, seguimiento del alumno y conocimiento de este tipo de formación hacen que le consideren un excelente profesor virtual.

Consideran que es la asignatura en la que más van a aprender, viéndole como un profesor que cambia la forma de interpretar la didáctica de la música. Facilita la asignatura, imparte clases activas, ayuda y abre caminos, utilizando todos los recursos necesarios para involucrar al alumno.

El análisis cuantitativo ratifica los datos con un 100% de alumnos que cree que el profesor responde satisfactoriamente y con rapidez las consultas a través de la red, además de propiciar de forma virtual el interés por aprender.

De estas opiniones deducimos la importancia de la labor del profesor para estos alumnos.

6.2. Alumnado

Los alumnos de este estudio son un grupo de 20 discentes que cursan el Grado de Maestro en Educación Primaria, Mención en Música. La mayoría tiene edades comprendidas entre 19 y 29 años, y respecto a la localidad de procedencia hay una gran heterogeneidad. Todos los alumnos tienen ya otra especialidad de Magisterio o una licenciatura.

Manifiestan que están contentos con las relaciones surgidas con los compañeros, hecho posible debido al número reducido de discentes y a la labor del profesor, que los invita a una participación activa, lo que facilita mucho la relación entre los alumnos.

Se ven entre ellos muy colaboradores y partícipes del grupo. Desde el punto de

vista del profesor, el alumno virtual es un discente formado profesionalmente y preparado técnicamente para realizar sus estudios de forma virtual.

6.3. Comunicación

Los alumnos destacan el lenguaje coloquial y cercano utilizado tanto en los foros como en las sesiones presenciales. Para ellos esta forma de expresión crea un ambiente de cercanía y libertad.

Si hablamos de las relaciones creadas a través de la plataforma entre el profesor y los alumnos o entre alumnos, podemos ver en el estudio cuantitativo cómo todos los estudiantes tienen relación a través de la red, si bien el 75% dice que la relación virtual es peor que la presencial, prefiriendo el contacto real con los compañeros.

Con respecto a la relación con sus profesores, observamos que el alumno semipresencial prefiere también las relaciones reales con el profesorado.

Concluimos que aunque los estudiantes prefieren las relaciones reales con sus compañeros y con el profesorado, las relaciones y comunicación llevadas a cabo a través de la plataforma han sido bien valoradas, con una media de 4,64 (de una escala de 1 a 5).

6.4. Formación semipresencial

En la modalidad semipresencial las jornadas presenciales tienen un peso importante en el proceso educativo. En este estudio se observa que las clases presenciales se desarrollan de forma muy práctica, teniendo el soporte teórico a su disposi-

ción en la plataforma. Son utilizadas para plantear nuevos temas y motivar el trabajo que los alumnos tendrán que desarrollar.

Tanto alumnos como profesores opinan que las sesiones presenciales son muy necesarias, y que se debería aumentar en gran medida el número de horas de presencialidad.

Estos datos se corroboran con los obtenidos en el análisis cuantitativo, donde observamos que son útiles, ya que el 62,50% de los estudiantes las considera muy útiles, el 18,80%, bastante útiles, y ninguno las considera nada o poco útiles.

Hemos comprobado que no existen relaciones estadísticamente significativas en ninguna de las categorías y factores con respecto a la utilidad de las sesiones presenciales. Esto indica que no influye que los alumnos perciban que las sesiones presenciales son de utilidad para la valoración de las distintas categorías y aspectos de la formación.

La mayoría de los estudiantes de este estudio se decanta por la formación presencial con apoyo de Internet (37,50%) o la semipresencialidad con una sesión al mes (43,8%), que es el tipo de formación que están realizando.

El profesor opina que, respecto a la enseñanza musical, la modalidad *blended-learning* no es la adecuada al ser una asignatura tan práctica, pero está contento con los resultados y cree en la formación semipresencial.

7. Conclusiones y futuro

Ante los datos aportados, podemos decir que las asignaturas cursadas mediante formación semipresencial cumplen con las

expectativas de los alumnos, dado que estos están contentos con la formación recibida, pues el 81,3% repetiría la experiencia y el 100% puntúa la asignatura cursada con un 4 o un 5 (de una escala entre 1 y 5).

Profesores y alumnos destacan la oportunidad que les brinda para seguir formándose a lo largo de su vida. La formación *blended-learning* tiene carencias, pero se sienten satisfechos de la formación impartida y recibida teniendo en cuenta que:

- Reconocen que dedican menos tiempo a su formación al ser semipresencial, aunque apoyan su proceso de enseñanza-aprendizaje gracias a la puesta en práctica, en sus centros de trabajo, de los conocimientos aprendidos.

- Entienden la necesidad del alumno semipresencial de realizar un esfuerzo extra para completar su proceso de formación.

- Están de acuerdo con la modalidad semipresencial si los alumnos tienen ya otro tipo de estudios.

- Comprenden las dificultades del profesor semipresencial.

- Ven en la educación semipresencial la oportunidad de mantener una formación continua.

En el análisis cuantitativo hemos podido observar que existen relaciones estadísticamente significativas entre varias de las categorías y aspectos evaluados en la investigación, todas ellas de signo positivo, lo que nos indica que, en general, cuanto más valoran los estudiantes algunos de estos indicadores, más valoran también el resto, por lo que en la formación semipresencial debemos cuidar todos los aspectos y categorías que forman parte de la modalidad para conseguir una mayor calidad y valoración de los estudiantes.

La necesidad de formación permanente que necesita la sociedad actual hace que los alumnos busquen otra forma de enseñanza que no sea la presencial. La formación reglada a través de Internet que fomente la formación de comunidades virtuales de aprendizaje supone una oportunidad de formación permanente que permite compaginar la vida laboral y la formación.

El manejo de las tecnologías potencia las comunicaciones entre usuarios, pero debemos tener en cuenta que el aprendizaje es un proceso que requiere la interacción entre profesor y alumno y entre alumnos, por lo que deben existir sesiones presenciales obligatorias y favorecer un número limitado de alumnos tutorizados por cada profesor para que se potencie la calidad en beneficio mutuo.

Estamos de acuerdo con Kampylis, Punie y Devine (2015), cuando afirman que:

Las tecnologías digitales se están incorporando de maneras prometedoras (...) Para consolidar el progreso y para garantizar la escala y sostenibilidad las instituciones educativas tienen que revisar, no obstante, sus estrategias organizativas y tienen que mejorar su capacidad de innovación y de explotación del potencial de las nuevas tecnologías y de las tecnologías emergentes y del contenido digital. (p. 36)

Tras la realización de este estudio concluimos que tanto instituciones universitarias como la sociedad deben comprender que las características y límites de las aulas se están difuminando y, en algunas ocasiones, desapareciendo. Este concepto implica un proceso de cambio en la forma de entender y usar los espacios y en la manera de vivir el entorno universitario, que

debe tener espacios flexibles de aprendizaje y ser un canal de conexión con el mundo.

Nota

¹ Este trabajo forma parte de un estudio mayor realizado en tres centros universitarios con diferentes grados de virtualidad en sus modelos de formación. El primero, un centro presencial con apoyo de una plataforma educativa; el segundo, formación *blended-learning*; y el tercero, virtual.

Referencias bibliográficas

- Alberich-Artal, E. y Sangrà, A. (2012). Virtual virtuosos: a case study in learning music in virtual learning environments in Spain. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 1-9. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ979597.pdf>
- Ballantyne, J., Barrett, M., Temmerman, N., Harrison, S. y Meissner, E. (2009). Music teachers Oz online: A new approach to school-university collaboration in teacher education. *International Journal of Education & the Arts*, 10 (6). Recuperado de <http://www.ijea.org/v2010n2016/>
- Cabero-Almenara, J., Marín-Díaz, V. y Samperdro-Requena, B.E. (2017). Aportaciones desde la investigación para la utilización educativa de los MOOC. **revista española de pedagogía**, 75 (266), 7-27. doi: 10.22550/REP75-1-2017-01
- Castañó-Garrido, C. Garay, U. y Maíz, I. (2017). Factores de éxito académico en la integración de los MOOC en el aula universitaria. **revista española de pedagogía**, 75 (266), 65-82. Doi: 10.22550/REP75-1-2017-04.
- CRUE (2012). *Descripción, gestión y gobierno de las TI en el Sistema Universitario Español. UNIVERSITIC*. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. Recuperado de <http://www.crue.org/export/sites/Crue/>

- Publicaciones/Documentos/Universitic/UNI-VERSITIC2012baja.pdf*
- Digolo, B. A., Andang'o, E. A. y Katuli, J. (2011). E- learning as a strategy for enhancing access to music education. *International Journal of Business and Social Science*, 2 (11), 135-139. Recuperado de http://www.ijbssnet.com/journals/Vol._2012_No._2011_%5BSpecial_Issue-June_2011%5D/2019.pdf
- Dillon, S. (2009). Examining meaningful engagement: musicology and virtual music making environments. En E. Mackinlay y B. Bartleet (Eds.), *Islands: Proceedings of the Musicological Society of Australasia. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing*. Recuperado de <http://eprints.qut.edu.au/20238/1/c18149.pdf>
- García Aretio, L. (2011). Perspectivas teóricas de la educación a distancia y virtual. **revista española de pedagogía**, 249, 255-272.
- Giráldez, A. (2010). La composición musical como construcción: herramientas para la creación y la difusión musical en Internet. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 109-125.
- Hebert, D. G. (2007). Five challenges and solutions in online music teacher education. *Research and Issues in Music Teacher Education*, 5 (1). Recuperado de <http://www.stthomas.edu/rimeonline/vol5/hebert.htm>
- Ho, W. C. (2009). The role of multimedia technology in Hong Kong higher education music programs. *Visions of Research in Music Education*, 13, 1-37. Recuperado de <http://www-usr.rider.edu/~vrme/>.
- Hoppe, D., Sadakata, M. y Desain, P. (2006). Development of real-time visual feedback assistance in singing training: a review. *Journal of Computer Assisted Learning*, 22, 308-316.
- Huang, Y. T. y Chu, C. N. (2013). Sound to Sight: The effects of self-generated visualization on music Sight-Singing as an alternate learning interface for music education within a web-based environment. En M. Kurosu (Ed.), *Human-Computer Interaction, Part II, HCII 2013, LNCS 8005* (pp. 386-390). Berlín: Springer.
- Kampylis, P., Punie, Y. y Devine, J. (2015); Promoción de un Aprendizaje Eficaz en la Era Digital - *Un Marco Europeo para Organizaciones Educativas Digitalmente Competentes*; EUR 27599 EN. doi: 10.2791/54070
- Kruse, N. B. (2013). Locating 'The Road to Lisdoonvarna' via autoethnography: Pathways, barriers and detours in self-directed online music learning. *Journal of Music, Technology & Education*, 5 (3), 293-308.
- Mccarthy, C., Bligh, J., Jennings, K. y Tangney, B. (2005). Virtual collaborative learning environments for music: networked drumsteps. *Computers & Education*, 44 (2), 173-195.
- Navarro, J. L., Lavigne, G. y Martínez Salgado, G. (2009). Curso de guitarra clásica en línea: blogs para la enseñanza musical. *Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 24, 23-48. Recuperado de <http://musica.rediris.es>
- Nuez, C. (2011). El blogfolio en la enseñanza musical. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 53, 42-58
- Sánchez, M. y Muruamendaraz, N. (2010). La formación musical del profesorado especialista en Educación Infantil en la era digital. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 33, 1-15. Recuperado de <http://edutec.rediris.es/revuelec2012/revelec2033/>
- Toboso, S. (2010). Formación del profesorado en educación musical a través de enseñanza semipresencial: un estudio de casos. *C&E: Cultura y Educación*, 22 (4), 491-505.



Estudios

Sara González Gómez, Bernat Sureda García y Francisca Comas Rubí

La renovación escolar del Ayuntamiento de Barcelona
y su difusión fotográfica (1908-1936)

Vicente Llorent-Bedmar, Verónica Cobano-Delgado y María Navarro-Granados

Liderazgo pedagógico y dirección escolar en contextos desfavorecidos

La renovación escolar del Ayuntamiento de Barcelona y su difusión fotográfica (1908-1936)

The educational renovation of the Barcelona City Council and its photographic diffusion (1908-1936)

Dra. Sara GONZÁLEZ GÓMEZ. Ayudante Doctor. Universidad de las Islas Baleares (sara.gonzalez@uib.es).

Dr. Bernat SUREDA GARCÍA. Catedrático. Universidad de las Islas Baleares (bernat.sureda@uib.es).

Dra. Francisca COMAS RUBÍ. Profesora Titular. Universidad de las Islas Baleares (xisca.comas@uib.es).

Resumen:

La actuación del Ayuntamiento de Barcelona en el marco del movimiento educativo renovador que vivió Cataluña en las primeras décadas del siglo XX fue muy importante. Consistió en un conjunto de medidas para la mejora de las atenciones educativas, higiénicas y asistenciales de la infancia, y en la creación de escuelas e introducción de métodos educativos innovadores. A toda esta actuación se le dio publicidad mediante un conjunto de publicaciones en las que la fotografía adquiere un papel esencial. El siguiente artículo pretende analizar el discurso icónico y visual que, mediante la fotografía, trató de difundir el Ayuntamiento de Barcelona sobre su política escolar y sus planes de renovación educativa. Básicamente, pretendemos indagar cómo, a través del mensaje visual, se trató de incorporar al imaginario colectivo las principales ideas inspiradoras de su proyecto de renovación pedagógica, que coincide con la pedagogía científica de aquellos años. Para efectuar este estudio se ha utilizado el

método histórico y se ha trabajado con la fotografía como testimonio. Se pretende poner en evidencia como la higiene preventiva, el ejercicio físico, los procedimientos de enseñanza activos, la importancia del medio natural, la necesidad de modernos edificios y espacios escolares iluminados y ventilados o la atención a la diversidad, constituyeron valores primordiales en la difusión del discurso que es objeto de estudio en esta investigación.¹

Descriptores: Renovación escolar, Barcelona, Comisión de Cultura, fotografía.

Abstract:

Barcelona City Council's actions in the framework of Catalonia's educational renewal movement of the early decades of the twentieth century were very significant. They involved a series of measures to improve education, hygiene, and childcare provision, and to create schools and introduce innovative educational methods. All of these activities were promoted

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 11-04-2017.

Cómo citar este artículo: González Gómez, S., Sureda García, B. y Comas Rubí, F. (2017). La renovación escolar del Ayuntamiento de Barcelona y su difusión fotográfica (1908-1936). *Revista Española de Pedagogía*, 75 (268), 519-539. doi: 10.22550/REP75-3-2017-03

in a series of publications in which photography played a vital role. The aim of this article is to analyse the iconic and visual discourse that Barcelona City Council tried to disseminate regarding its schools policy and educational renewal plans using photography. In essence, we intend to examine how, through its visual message, it attempted to implant in the public imagination the main ideas behind its educational renewal project, ideas that coincided with the scientific pedagogy of those years. The historical method was used to

carry out this study, working with photography as a witness. The aim is to demonstrate how preventative hygiene, physical exercise, active learning processes, the importance of the natural environment, the need for modern buildings and well-lit and ventilated schools, and attention to diversity comprised core values in the dissemination of the discourse that is the subject matter of this research.

Keywords: School renewal, Barcelona, culture commission, photography.

1. Introducción

Desde finales de la primera década del siglo xx, el Ayuntamiento de Barcelona se vio obligado a hacer frente a un importante incremento de las necesidades de escolarización derivadas de un fuerte crecimiento de la población. Para responder a esas exigencias, el consistorio barcelonés, con las limitaciones derivadas de sus escasas competencias en este terreno, buscó fundamento en las modernas teorías educativas que se divulgaban entonces por Europa y Estados Unidos. Las ideas reformistas en materia educativa de la Institución Libre de Enseñanza (ILE), modernizadas por las de la Escuela Nueva, sirvieron para impulsar un ambicioso plan de creación de edificios escolares y escuelas al aire libre, para reorganizar la atención a las personas con discapacidad o para, de forma genérica, promover e intensificar actividades de mejora de las condiciones de la infancia.

Esta labor se plasmó en la edición de unos setenta libros y folletos amplia-

mente ilustrados mediante fotografía. El conjunto de estas fotografías constituye un corpus documental de extraordinario valor para conocer las características de las iniciativas desarrolladas por la corporación barcelonesa y para ver la forma en que se construye un discurso visual para destacar la superioridad de las ideas reformadoras frente a las tradicionales.

Para conocer la labor desarrollada por el Ayuntamiento de Barcelona en esta época tenemos un trabajo pionero de Jaume Matas (1977). Posteriormente, se publicaron los libros de Cañellas y Toran (1982) sobre la política escolar del Ayuntamiento de Barcelona entre 1916 y 1936 o el de Salvador Domènech (2008) sobre los grupos escolares creados por el Patronato Escolar durante la época republicana. Algunas monografías han analizado aspectos más concretos, como las de Alfred Pérez-Bastardas (2008) o Raquel de la Arada (2008) sobre el presupuesto extraordinario de cultura de 1908. Sobre Manuel Ainaud tenemos la obra de Domè-

nech (1995). Para una visión de conjunto de la actuación del Ayuntamiento de Barcelona en el marco de la renovación educativa en Cataluña en esta época puede consultarse el libro de Gonzalez-Agàpito, Marquès, Mayordomo y Sureda (2002).

En relación a cuestiones metodológicas, sobre las posibilidades de la fotografía como fuente histórico-educativa y el debate sobre las técnicas necesarias para su interpretación, se han publicado estos últimos años algunos trabajos (Pozo, 2006; *Educació i Història*, 2010). Otras publicaciones han explorado más concretamente el papel de las fotografías en la divulgación de las ideas renovadoras en España (Comas, Motilla y Sureda, 2011) y específicamente en Cataluña (Comas y Sureda, 2012; Comas, Motilla y Sureda, 2014; Sureda, Motilla y Comas, 2014).

2. La labor educativa del Ayuntamiento de Barcelona

La actuación del Ayuntamiento de Barcelona, en el marco del movimiento educativo renovador que vivió Cataluña en las primeras décadas del siglo xx, fue muy importante. Consistió en la creación de escuelas, renovación de métodos de enseñanza y, en general, en la mejora de las atenciones educativas, higiénicas y asistenciales de la infancia. El impulso que la corporación municipal se propuso dar a la escuela y a la atención de la infancia coincidió con la influencia en Cataluña de las ideas de la Escuela Nueva, adoptadas por la derecha nacionalista para fundamentar un programa de reformismo social y de construcción de un nuevo proyecto nacional para Cataluña. Aunque

con desacuerdos y matices diferentes, en la necesidad de modernizar la educación convinieron, especialmente, a partir de principios de la segunda década del siglo xx, la derecha catalanista representante de la burguesía industrial y los grupos del republicanismo de centroizquierda. La actuación reformadora de la derecha nacionalista en lo pedagógico, como en otros campos, se dio especialmente desde las diputaciones catalanas agrupadas, a partir de 1914, en la «Mancomunitat de Catalunya». Al mismo tiempo, en el Ayuntamiento de la capital catalana se produjo, no sin tensiones y confrontaciones, una fructífera colaboración entre republicanos y regionalistas que permitió un amplio plan de construcciones escolares, modernización de la enseñanza y de instituciones al servicio de la infancia, como colonias escolares, comedores infantiles o parques urbanos para juegos. El reformismo educativo del consistorio barcelonés se enmarcó en la voluntad de modernizar la ciudad mejorando las condiciones higiénicas y los servicios. Los proyectos de nuevas construcciones escolares respondían tanto a criterios pedagógicos como a los estéticos de la época.

El impulso inicial del programa educativo del Ayuntamiento de Barcelona debió mucho a Hermenegildo Giner de los Ríos (Cádiz, 1847/Granada, 1923), hermano del fundador de la ILE y comprometido con las ideas krausistas, que fue durante veinte años catedrático de Psicología, Lógica y Filosofía Moral en el Instituto de Segunda Enseñanza de Barcelona (1898-1918). Desde joven sintió simpatía por las ideas republicanas y fue elegido concejal por Unión Republicana en las elecciones

municipales de noviembre de 1903, ocupando este cargo en diversas ocasiones. En el consistorio gozó de prestigio, incluso entre sus rivales políticos que respetaban sus opiniones en materia educativa y apoyaban sus propuestas en política escolar. Sus proposiciones, influidas por la ILE, se concretaron en los proyectos de construcción de escuelas al aire libre, como la del bosque de Montjuïc concebida en el año 1906, aunque no llegó a inaugurarse hasta 1914; las colonias escolares municipales que se iniciaron en 1906; o las cantinas escolares que se crearon a partir de la primera, instalada en el barrio de Hostafrancs y que dirigió la pedagoga Celestina Vigneaux i Cibils. Hermenegildo Giner consideraba también fundamental la mejora de la formación de los maestros e impulsó la concesión de becas, bolsas de viaje y ayudas a iniciativas tales como la escuela privada de maestros creada por Juan Bardina en 1906 como alternativa al tradicionalismo de las Escuelas Normales oficiales (De la Arada, 2008, pp. 242-244).

Las ideas de Hermenegildo Giner, cuyos principios fundamentales compartió todo el republicanismo e incluso muchos de los pedagogos de la derecha regionalista, marcaron la propuesta de Presupuestos de Cultura del Ayuntamiento de Barcelona del año 1908. Un consistorio con mayoría republicana y minoría regionalista que decidió destinar una parte del presupuesto a la construcción de cuatro grupos escolares que seguirían los principios educativos renovadores y que estarían a cargo de una Institución de Cultura Popular. En la definición de las bases del proyecto participaron republicanos próximos a la ILE como Luis de Zulueta, que debía ser el

comisario de la nueva institución, o Pere Coromines junto a Joan Bardina, también de influencias institucionistas, amigo de H. Giner y pionero de la escuela activa en Cataluña. El proyecto de presupuesto recibió críticas de la asociación de maestros públicos que consideraron inoportuno crear centros modélicos y no atender al conjunto de las escuelas. Las autoridades eclesiásticas se opusieron a causa de su orientación laicista y favorable a la coeducación. Los republicanos radicales acabaron retirándole el apoyo como consecuencia de su defensa de la enseñanza en catalán y porque el proyecto podía entrar en conflicto con la red de escuelas creadas en los casinos y ateneos republicanos. Al final, en su defensa, se quedaron solos los republicanos catalanistas y el proyecto fue definitivamente suspendido por el gobernador civil que, presionado por los opositores y siguiendo directrices del gobierno de Madrid, acabó alegando extralimitaciones en la propuesta del Ayuntamiento.

En 1916 el Ayuntamiento de Barcelona —ahora con mayor peso de la derecha regionalista que había hecho perder la hegemonía de los republicanos— crea una Comisión de Cultura con la que se dio nuevo impulso a la creación de centros escolares y a las actuaciones relacionadas con la atención a la infancia (Cañellas y Toran, 1982, pp. 61-85).

A pesar de los cambios políticos, las ideas de la ILE, complementadas con las de la Escuela Nueva, que defendían tanto conservadores como republicanos, siguieron marcando la política escolar del Consistorio. Para dar apoyo a las actuaciones de la Comisión de Cultura se creó una Comisión Técnica con la parti-

cipación de diversos profesionales. La dirección se encargó al pedagogo Manuel Ainaud i Sánchez, quien había viajado por Europa para conocer las experiencias de la Escuela Nueva. Además de la sección pedagógica que dirigía Ainaud, había dos secciones más, la de Arquitectura Escolar, encargada al arquitecto Josep Goday, y la de Higiene Escolar, que la llevaba el pediatra Enrique Mias. La cualificación profesional de los miembros de la comisión contribuyó a que funcionase con una cierta autonomía, lo que dio continuidad a la actuación educativa municipal. Además, Ainaud se rodeó de colaboradores de prestigio como el poeta Ventura Gassol, con el que trabajó hasta la dictadura de Primo de Rivera, o Artur Martorell, que le ayudó durante la época republicana, fue el continuador de su obra y conservó el testimonio de la labor educativa del consistorio barcelonés durante la dictadura franquista (Domènech, 1995).

La Comisión de Cultura del Ayuntamiento de Barcelona, a propuesta de la Comisión Técnica, gestionó *l'Escola del Bosc de Montjuïc*, creada en 1914 y, también con una clara intención higienista, fundó en 1922 la *Escola del Mar* en la playa de la Barceloneta. También como escuela al aire libre, al año siguiente se inauguró la *Escuela del Parc del Guinardó*. Igualmente, el Ayuntamiento, con la colaboración en ocasiones de donaciones de particulares, promovió la construcción en los barrios de la ciudad de edificios de gran calidad y valor estético para albergar centros escolares pedagógicamente modélicos.

El arquitecto Josep Goday, influido por el ideario intelectual, estético y pedagógico de la burguesía catalana, proyectó

diversos centros escolares. El primero fue el grupo escolar *Baixeras*, inaugurado en 1922, y al que siguió la pequeña escuela *La Farigola* del mismo año. En poco tiempo se proyectaron y empezaron a construir otros grandes grupos escolares: *Milà i Fontanals i Lluïsa Cura*, *Ramón Llull*, *Lluís Vives* y *Pere Vila*. Otros edificios escolares diseñados de nueva planta o remodelados por Goday fueron: *Dolors Monserdà*, *Baldiri Reixach*, *Jacint Verdaguer*, *Carles Aribau*, *Francesc Pi Margall* o *San Raimon de Penyafor*, que se fueron construyendo e inaugurando en 1931, poco antes de la proclamación de la II República (González-Agàpito, Marquès, Mayordomo y Sureda, 2002, pp. 142-143).

El Ayuntamiento solo tenía competencias para crear escuelas especiales como las del *Bosque de Motjuïc*, la *del Mar* o la de *Vilajoana*, pero no para intervenir en la gestión de las escuelas ordinarias. Con el objeto de poder incidir más en la renovación de los métodos de enseñanza, Manuel Ainaud gestionó con el gobierno de Madrid la creación de un Patronato Escolar en el que participasen conjuntamente Ministerio y Ayuntamiento. Este patronato se creó el 1922 para los grupos escolares *Baixeras* y *La Farigola* y estos dos centros funcionaron como escuelas de prácticas anexas a la Normal de Maestros. Además, sus profesores, que seguían cobrando del gobierno, pudieron ser elegidos por el patronato. Fue solo un tímido avance en el control del sistema escolar por parte de las instituciones catalanas (Domènech, 2008). Con la instauración de la II República, el Patronato Escolar pasó a gestionar también los nuevos grupos escolares inaugurados en 1931.

Junto a la construcción de grupos escolares, la Comisión de Cultura defendió también la aplicación del método de M. Montessori, que en aquella época recibía mucho apoyo de grupos regionalistas y de las instituciones autonómicas que controlaban (Comas y Sureda 2012). Este hecho despertó reservas entre los republicanos, que sin embargo no fueron impedimento para que el Ayuntamiento becase en 1914 a cuatro maestras para asistir al curso del método Montessori en Roma y que aportase recursos para la organización de otro curso en Barcelona durante el año 1916. En 1914 se empezó a aplicar el método de la pedagoga italiana en un centro oficial con el apoyo del Ayuntamiento y la dirección de Celestina Vigneaux y en 1916 se crearon dos parvularios montessorianos municipales más.

La experimentación educativa impulsada por la Comisión de Cultura quedó también reflejada en la fundamentación científica que se dio a las escuelas especiales, con su reorganización e integración en una sola institución que recibió el nombre de *Escola de Cecs, Sordmuts i Anormals*, ubicada en la finca de Vilajoana en el Tibidabo (Puigdemívol, 2015). La *Escola de Bosc*, la *Escola del Mar* y la del *Guinardó* fueron escuelas al aire libre que priorizaron el ejercicio físico y las actividades en la naturaleza para mejorar las condiciones de salud de sus alumnos. Aunque se crearon para atender a alumnos con problemas de salud, pronto se impuso una orientación educativa de marcado carácter renovador. En ellas se experimentaron diversos métodos de la Escuela Nueva y, de forma especial, el de O. Decroly. Estas escuelas al aire libre sirvieron como

ejemplo de otras iniciativas en España (Moreno, 2005, p. 214).

La voluntad de mejorar las atenciones a la infancia del Ayuntamiento de Barcelona en aquellos años se plasmó también en la creación de cantinas escolares en varios barrios de Barcelona y en el impulso a colonias escolares, semicolonias y baños de mar. Con una visión integral de las necesidades infantiles y con el objetivo de hacer de la ciudad un lugar más agradable a los niños, la Comisión de Cultura también intervino en el diseño de parques infantiles y espacios de juego. Igualmente la Comisión de Cultura se interesó por dignificar los estudios profesionales, proponiendo en 1917 un plan para mejorar su funcionamiento² (Alberdi, 1980; Monés, 1991). El Ayuntamiento de Barcelona se ocupó también de la enseñanza de la mujer tutelando la *Escola municipal de Labors i d'Oficis de la Dona* creada en 1913, de cuyas actividades dará cuenta en uno de sus libros publicado en 1920.

3. Las publicaciones del Ayuntamiento de Barcelona sobre su labor educativa

Entre 1909 y 1933 el Ayuntamiento de Barcelona publicó cerca de setenta obras —libros y folletos— sobre sus actividades educativas. La colección más completa se encuentra en la Biblioteca Artur Martorell del Instituto Municipal de Educación de Barcelona que puede ser consultada en línea³. El resto de obras, de las que tenemos noticia por las relaciones efectuadas por Gónzalez-Agàpito (1978) o Cañellas y Toran (1982), se pueden consultar en distintas bibliotecas (Biblioteca de Catalun-

ya, Rosa Sensat, de Montserrat, Nacional de España, etc.). En el cuadro siguiente hemos listado los libros publicados por el Ayuntamiento de Barcelona sobre su actividad escolar y de atención a la infancia

entre 1909 y 1936. No se han incluido los numerosos impresos, folletos de propaganda, invitaciones y programas de actividades y actos organizados por el Ayuntamiento para los escolares.

TABLA 1. Relación de publicaciones del Ayuntamiento de Barcelona (1909-1936).

Nº	Título	Año	Idioma	Loc.
1	Memoria de las colonias escolares organizadas por el Excmo. Ayuntamiento de Barcelona en los años de 1906, 1907 y 1908 / Comisión de Higiene de la Infancia	1909	Cas.	B.C.
2	Memoria sintética de las Colonias Escolares organizadas por el Excmo. Ayuntamiento de Barcelona en 1909	1909	Cas.	B.C.
3	Escoles del Districte VI: Historia, organització i mètodes pedagògics [G. Gili]	1912	Cat.	Citado en: Cambeiro (2006-07)
4	Escuela municipal de ciegos, sordomudos y anormales. Plantilla de la misma	1912	Cas.	A.M.
5	Actuación pedagógica de la Comisión de colonias escolares y Escuelas de Bosque	1914	Cas.	A.M.
6	Reglamento de las Escuelas del Bosque	1914	Cas.	B. C.
7	Escuela Municipal de Ciegos, Sordomudos y Anormales	1915	Cas.	A.M.
8	Las Colonias escolares del año 1915	1916	Cas.	A.M.
9	Reglamento para el régimen de las colonias escolares	1916	Cas.	A.M.
10	Les Colònies escolars dels anys 1916 i 1917	1917	Cat.	
11	Col·locació de la primera pedra del Grup Escolar Baixeras	1917	Cat.	B.C.
12	Escola graduada de nenes de Vallcarca (Col·locació de la primera pedra)	1918	Cat.	A.M.
13	Cantinas escolares municipales: de enero de 1915 a diciembre de 1917 / [Celestina Vigneaux]	1918	Cas.	B.C.
14	Institucions d'ensenyament tècnic primari	1918	Cat.	A.M.
15	Les Colònies escolars dels anys 1918 i 1919	1919	Cat.	A.M.
16	Escola Graduada Lluís Vives (Col·locació de la primera pedra)	1920	Cat.	A.M.
17	Banys de mar per als alumnes de les escoles de Barcelona	1920	Cat.	A.M.
18	Els Jardins dels Infants	1920	Cat.	A.M.
19	Escola de Cecs	1920	Cat.	A.M.

Nº	Títol	Año	Idioma	Loc.
20	Escola de Sords-muts	1920	Cat.	B. C.
21	Escola de Labors i Oficis de la Dona: Ronda de Sant Antoni, nº 19	1920	Cat./ Cas.	A.M.
22	Escoles a l'aire lliure del parc de Montjuic	1921	Cat.	A.M.
23	Escola del mar	1921	Cat.	A.M.
24	Biblioteques escolars circulants	1921	Cat.	A.M.
25	Llibre de mar	1921	Cat.	A.M.
26	Curs normal d'ensenyament domèstic per a mestresses	1921	Cat.	R.S.
27	Curs normal d'ensenyament tècnic per a mestresses	1921	Cat.	B.C.
28	Inaugural de les Escoles de Vilajoana	1921	Cat.	R.S.
29	Construccions escolars de Barcelona. Recull dels estudis, projectes i altres antecedents que existeixen en l'Ajuntament per la solució d'aquest problema	1922	Cat.	A.M.
30	Escola Pere Vila i Codina	1922	Cat.	A.M.
31	Escola Ramon Lull	1922	Cat.	A.M.
32	Escoles Milà i Fontanals i Lluïsa Cura	1922	Cat.	A.M.
33	Publicazioni della Commissione di Cultura	1922	It.	A.M.
34	Rapports de l'Institut d'anormaux de Vilajoana: présenté au Congrès d'Hygiène mentale de Paris	1922	Fr.	A.M.
35	Missió de l'Ajuntament de Barcelona en l'obra de cultura de la ciutat [Lluís Nicolau d'Olwer]	1922	Cat.	A.M.
36	Breve noticia de los Grupos escolares: «Ramón Llull», «Luisa Cura y Milá y Fontanals», «Luis Vives» y «General M. Primo de Rivera»	1929	Cas.	A.H.C.B.
37	Curset d'educació escutista i pràctiques de campament	1930?	Cat.	B.C.
38	Exposició de l'Escola Massana sota la direcció del Foment de les Arts Decoratives: juliol-agost 1930	1930	Cat.	A.H.C.B.
39	Festa escolar celebrada en les Escoles Bosc del Parc de Montjuic, en honor dels senyors Mestres Nacionals de Sevilla, el divendres 27 de juny de 1930	1930	Cat.	A.M.
40	Festa escolar celebrada en les Escoles Bosc del Parc de Montjuic, en honor dels senyors Mestres Nacionals de Sevilla, el divendres 27 de juny de 1930	1930	Cat.	A.M.
41	L'Obra de les colònies escolars i banys de mar	1930	Cat.	A.M.
42	Inauguració de les obres de les «Escoles Casas»	1930	Cat.	A.M.
43	Institutions scolaires en plein air	1931	Fr.	A.M.
44	Curset de perfeccionament per a les mestresses de pàrvuls dels Grups Escolars	1931	Cat.	A.M.

Nº	Títol	Año	Idioma	Loc.
45	Exposició de Ensayos Pedagógicos, Trabajos Escolares y Obras Complementarias de la Escuela	1931	Cas.	A.M.
46	Los grupos escolares de Barcelona	1931	Cas.	A.M.
47	Publicacions de la Comissió de Cultura: anys 1930-31	1930/31	Cat.	A.M.
48	Dossier del concurs entre mestres nacionals per a la provisió de les places de mestres dels nous grups escolars	1932	Cat.	
49	Record de la festa inaugural de les tasques del Grup Escolar Hermenegildo Giner de los Rios emplaçat al nucli de cases barates del Turó de la Peira Horta	1932	Cat.	A.M.
50	Recuerdo de la fiesta inaugural de las tareas del Grupo Escolar Hermenegildo Giner de los Rios emplazado en el núcleo de casas baratas del Turó de la Peira Horta	1932	Cas.	A.M.
51	Record de l'acte de descobrir el bust del mestre Antoni Nicolau que l'Escola Municipal de Música ha erigit en el propi casal com a homenatge al seu director honorari	1932	Cat.	A.M.
52	XVI Festa del Sol / organitzada per la Societat Astronòmica d'Espanya i d'Amèrica i dedicada especialment als infants de les escoles de Barcelona	1932	Cat.	A.M.
53	Instruccions al professorat de colònies escolars	1932	Cat.	A.M.
54	Elogi de Barcelona [Jaume Agudé i Miró]	1932	Cat.	A.M.
55	Inauguració de les obres de la colònia escolar permanent de Berga	1932	Cat.	A.M.
56	Inauguració de les obres del grup escolar «Collaso i Gil»	1932	Cat.	A.M.
57	Inauguració del Parvulari Forestier	1932	Cat.	A.M.
58	Breu historial de la plaça de la República que la Comissió de Cultura ofereix als alumnes de les escoles de la ciutat en celebració del primer aniversari de la proclamació de la República	1932	Cat.	B. C.
59	L'Obra de colònies escolars, banys de mar i semicolònies per als alumnes de les escoles de Barcelona 1906-1931	1932	Cat.	A.M.
60	Publicacions de la Comissió de Cultura: anys 1930-32	1930/32	Cat.	A.M.
61	L'Oeuvre d'enseignement de la Municipalité de Barcelone	1932	Fr.	A.M.
62	La Colònia escolar «Turissa»	1932	Cat.	A.M.
63	La Vida espiritual a «Vilamar»: conferència donada per Pere Vergés a la sala d'actes de la Casa de l'Ardiaca, el dia 31 d'octubre de 1930 amb motiu de l'exposició d'activitats dels infants a les colònies escolars	1932	Cat.	A.M.
64	Resum de l'organització de les Colònies Escolars de Vacances, de les Semi-colònies i dels Banys de l'any 1932	1932	Cat.	A.M.

Nº	Título	Año	Idioma	Loc.
65	Visita a les noves colònies escolars	1932	Cat.	A.M.
66	Publicacions de la Comissió de Cultura: any 1932	1932	Cat.	A.M.
67	Instruccions al professorat de colònies escolars	1933	Cat.	A.M.
68	L'Escola pública de Barcelona i el mètode Montessori	1933	Cat.	A.M.

Fuente: Elaboración propia. [Abreviaturas empleadas: Localización (LOC.); Biblioteca Artur Martorell (A.M.); Biblioteca de Catalunya (B.C.), Rosa Sensat (R.S.), Arxiu Històric de la Ciutat de Barcelona (A.H.C.B.). Idiomas: catalán (cat.); castellano (cas.); francés (fr.); italiano (it.).]

La mayoría de estas obras están escritas en catalán, aunque encontramos también trece en castellano, una en castellano y catalán, tres en francés y una en italiano. El uso del castellano es más habitual en los primeros años, hasta el momento en que se crea la Comisión de Cultura y esta asume la edición de las obras. El uso de otros idiomas diferentes al catalán muestra la voluntad de dar difusión a la labor del Ayuntamiento de Barcelona fuera de Cataluña. Por ejemplo, en 1922 se publicó *Rapports de l'Institut d'anormaux de Vilajoana: présenté au Congrès d'Hygiène mentale de Paris* que incluía textos, fotografías, planos y dibujos sobre la atención que las personas discapacitadas recibían en el instituto de Vilajoana. En 1931 se editó la obra *Institutions scolaires en plein air*, en la que se daba cuenta de las experiencias de aplicación de nuevos métodos en las escuelas al aire libre. Igualmente, en 1932 se editó un libro en francés con el título *L'oeuvre d'enseignement de la Municipalité de Barcelone* que se entregó a los asistentes a la «Sixième congrès mondial de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle» que tuvo lugar en Niza aquel año. La obra publicada en italiano en 1922 no es más

que un catálogo de las publicaciones que la Comisión de Cultura tenía a la venta en aquel año.

4. La fotografía en la obra editorial del Ayuntamiento de Barcelona

En las publicaciones de la corporación municipal de Barcelona, la fotografía juega un papel fundamental. En esta época los avances técnicos ya permitían incluirlas fácilmente en publicaciones periódicas y libros. Aunque en el corpus bibliográfico analizado solo muy excepcionalmente se hace referencia a los autores, sabemos que muchos fotógrafos barceloneses colaboraban en estos años con las instituciones públicas que les encargaban sistemáticamente instantáneas de los acontecimientos ciudadanos. En el archivo fotográfico del Ayuntamiento de Barcelona podemos encontrar las mismas o similares fotografías de las instituciones escolares firmadas por fotógrafos como Jaume Ribera o su hijo Francesc, Adolf Zerkowitz, Pérez de Rozas, Josep Domínguez, que en 1924 ocupó una plaza como fotógrafo en el Ayuntamiento, Jordi Calafell, Josep María Sagarra o Josep Gaspar, entre otros (Domènech, 2007).

En el conjunto de las obras publicadas por el Ayuntamiento de Barcelona encontramos más de un millar de fotografías. Las publicaciones que contienen un mayor número son: *Publicacions de la Comissió de Cultura: any 1932* (320); *L'Obra de colònies escolars, banys de mar i semicolònies per als alumnes de les escoles de Barcelona 1906-1931* (135); *L'Oeuvre d'enseignement de la Municipalité de Barcelone* (94), que es un auténtico álbum fotográfico; *Publicacions de la Comissió de Cultura: anys 1930-31* (88); *Institutions scolaires en plein air* (51); situándose el resto por debajo del medio centenar.

Hemos afirmado que la fotografía adquiere un papel de absoluta relevancia en estas publicaciones, y no lo hace solo por su número sino también porque, en buena parte de los casos, prevalece la imagen sobre el texto escrito. Las fotografías pasan así a adquirir una parte importante de la carga narrativa, empleándose como elemento principal de transmisión de información en sinergia con el texto escrito. Todo ello nos lleva a pensar que el Ayuntamiento de Barcelona, en su voluntad de divulgar su labor de renovación pedagógica, entendió que con la imagen sería mucho más sencillo plasmar, evidenciar, representar y transmitir su labor y los principios que la inspiraban. De hecho, el conjunto de fotografías, vistas de un modo global, constituyen claramente un discurso que muestra una imagen específica del modelo de escuela y práctica educativa que la corporación quiere implantar. A continuación, para ir desgranando el discurso al que nos referimos, pasaremos a analizar la tipología de fotografías que

nos encontramos entre esas más de mil instantáneas.

Porcentualmente, el mayor número de fotografías de la colección se corresponde con las actividades ordinarias de colonias escolares, escuelas del bosque, baños de mar y jardines de infantes. Entre estas instantáneas, las más numerosas son las relativas a «salud, higiene y educación física». De sobra conocido es el peso que este tipo de cuestiones adquirió dentro de la cotidianidad de colonias escolares, escuelas del bosque y baños de mar, cuestión que se corrobora al cotejar el número de imágenes incluidas en las publicaciones. El movimiento higienista, en sus relaciones con la educación, y el parejo desarrollo físico del niño, como principio básico para un correcto desarrollo mental e intelectual, se encontraban reconocidos desde hacía ya tiempo, y adquirirían un papel fundamental en la labor del Ayuntamiento de Barcelona durante la época analizada.

Esa preocupación por la salud propició, entre otras cosas, la promoción del deporte y la actividad física en pro del cuidado y mejora de las condiciones físicas de los niños y niñas participantes. Así, dentro de esa amplia categoría de fotografías mencionada, la muestra más abultada se corresponde con imágenes relativas a la ejercitación del cuerpo: niños practicando ejercicios gimnásticos, participando de juegos deportivos, realizando actividades físicas en la playa y la montaña, tomando baños, efectuando ejercicios respiratorios, ejercicios de educación sensorial en el caso de infantes con algún tipo de discapacidad, ejercitándose en gimnasia sueca y rítmica, etc.

FOTOGRAFÍA 1. Título: Unos niños bañándose.



Fuente: *Banys de mar per als alumnes de les escoles de Barcelona* (1920), p. 16. Fondo: Artur Martorell.

La forma en que se organizaban esas actividades físicas se hace explícita a través de la fotografía, de la que es posible extraer información relevante. Habitualmente las fotografías escolares recogen lo novedoso o llamativo, y muchas veces representan lo que es menos ordinario, pero que se considera más relevante, importante, prestigioso y/o digno de dar a conocer y mostrar (Comas, Mottilla y Sureda, 2012). Cabe indicar que en este caso, aunque también encontramos composiciones artificiosas que cumplen con el principio anterior, podemos hablar de imágenes que normalmente han sido tomadas sin excesiva preparación. Es decir, son fotografías que muestran espontaneidad, que reflejan de forma bastante pre-

cisa y real lo que acontecía durante esas sesiones de actividad física, baños en el mar y ejercitación en plena naturaleza. Vemos en ellas, por ejemplo, a grupos de niños corriendo libremente mientras salen a la playa para colocarse en la zona que le ha sido asignada señalada por una letra específica y una bandera de un color determinado. La playa se encontraba dividida en secciones mediante sogas y tiras de banderas que permitían al profesorado organizar la sesión de ejercicios. Vemos a niños y niñas ataviados con sus bañadores, en actitud divertida, con evidentes muestras de estar disfrutando del ejercicio al aire libre y del mar; lugar hacia el cual se adentraban las sogas que servían de guía a los infantes, siempre vi-

gilados por los profesores en el momento del baño, entendido como una actividad que les prevenía o curaba de numerosas enfermedades (véase Fotografía 1). Pero no solo el mar servía para el ejercicio físico, pues también encontramos múltiples fotografías representando las sesiones de gimnasia que frecuentemente realizaban los niños en las colonias. Por regla general, este tipo de imágenes muestran una colocación pautada y bien organizada de los niños, realizando sus ejercicios al unísono en imitación a los movimientos marcados por el profesor, viéndose una clara influencia de las principales características de la gimnasia sueca: formas estáticas, corrección postural y desarrollo de ejercicios de orden, trabajo con brazos, piernas y tronco y ejercitación en saltos, trepas y destrezas.

Además del ejercicio físico, el higienismo y la salud se verán claramente plasmados en otros cuatro tipos de fotografías, menos numerosas que las anteriores, relacionadas con la manutención, inspecciones médicas, el momento de ducha o baño y el del reposo o descanso. En relación a las primeras, es sabido que una de las premisas básicas de todas estas iniciativas pedagógicas sería la de proporcionar una alimentación sana y adecuada capaz de paliar el estado de debilidad y los síntomas de enfermedad de algunos niños. Y para dar muestra de ello, algunas de las publicaciones revisadas contienen fotografías que reflejan el momento del reparto del almuerzo (véase Fotografía 2) y la comida en la playa. En lo que atañe a las inspecciones médicas, localizamos algunas fotografías en las que vemos al personal tomando medidas

y pesando a los niños, con sus cuerpos cubiertos únicamente por la ropa interior, en ocasiones incluso desnudos como podemos ver en una fotografía publicada en *Escoles a l'aire lliure del parc de Montjuïc*, y esperando su turno, para obtener datos que después podemos ver en varias de las publicaciones. En tercer lugar, el momento del baño es otra de las actividades fotografiadas como prueba de la importancia otorgada a este ejercicio para la mejora de la calidad de vida de los infantes. En las instantáneas podemos ver duchas comunitarias en las que los niños y niñas, vestidos o bien con ropa especial creada a tal efecto o bien con sus bañadores, se asean bajo el agua. En ocasiones este tipo de duchas están instaladas en espacios interiores y cerrados, como es el caso de las escuelas al aire libre del Parque de Montjuïc, y en otras en zonas semiabiertas y techadas, construidas sobre la arena de la playa, tal es el caso de los baños de mar. En este último caso, localizamos una fotografía que se repetirá en diversas ocasiones en distintas publicaciones (véase Fotografía 3). Finalmente, tenemos las fotografías del reposo o descanso, en las que vemos a los infantes durmiendo la siesta bajo los pinos, los toldos o reposando sobre hamacas dispuestas en la playa. En resumen, la importancia del sueño, el correcto aseo, la buena nutrición y el control médico sobre las condiciones físicas, todo lo que constituiría la higiene preventiva, acompañado de una regular ejercitación del cuerpo, serían algunas de las principales variables que se habrían querido plasmar de forma clara en el discurso visual de las fotografías publicadas.

FOTOGRAFÍA 2. Título: Repartiendo el almuerzo.



Fuente: *Banys de mar per als alumnes de les escoles de Barcelona* (1920), p. 17. Fondo: Artur Martorell.

FOTOGRAFÍA 3. Título: Banys de Mar. Escola del mar. Les dutxes després del bany.



Fuente: *L'Obra de colònies escolars, banys de mar i semicolònies per als alumnes de les escoles de Barcelona 1906-1931* (1932), p. 130. Fondo: Artur Martorell.

FOTOGRAFÍA 4. Título: Una clase en pleno bosque.



Fuente: *Escola de Cecs* (1920). Fondo: Artur Martorell.

Otro nutrido grupo de fotografías refleja el trabajo pedagógico. Están englobadas aquí todas las relacionadas con tareas y labores de enseñanza-aprendizaje. Así, por ejemplo, en la Escuela de Ciegos de Vilajoana podríamos ver a través de la imagen el innovador procedimiento de enseñanza mediante el desarrollo de sesiones de mecanografía, clases de lectura y escritura Braille, ejercicios de tacto y todo un conjunto de acciones encaminadas a la educación sensorial al aire libre (véase Fotografía 4). En las Escuelas al Aire Libre del Parque de Montjuic tenemos un buen conjunto de fotografías, capturadas en espacios exteriores, en las que se representan las clases de aritmética, geo-

metría, dibujo o trabajos manuales (véase Fotografía 5). Para la Escuela municipal Montessori se tomaron y publicaron imágenes con los niños realizando ejercicios al aire libre de lectura, escritura y reconocimiento sensorial de formas y letras, trabajando con los bastidores y cuidando a los animales domésticos, entre otras muchas. Cada una de estas fotografías trata de capturar la esencia de cada escuela, lo que la hace característica, especial y diferente, la moderna metodología pedagógica empleada para la educación de los niños. Y consideramos que, del conjunto de fotografías analizadas, este objetivo se alcanza con creces: se consigue captar el «verdadero alma» que empujaría en su

momento cada una de estas iniciativas. Probablemente, un hilo común a todas ellas es la evidencia de una educación activa de los niños, participantes dinámicos de su propio aprendizaje. En todas las

imágenes les vemos tocando, probando, componiendo, descomponiendo, ejecutando... mientras observamos la figura del maestro, muy presente, pero con un claro papel secundario.

FOTOGRAFÍA 5. Título: Escuela al aire libre de Montjuic.



Fuente: *L'Oeuvre d'enseignement de la Municipalité de Barcelone* (1932), p. 64. Fondo: Artur Martorell.

Dentro de este grupo de imágenes hay otras dos cuestiones que resultan fundamentales: el juego y la música. Ambas, muy presentes entre las actividades desarrolladas por estas iniciativas pedagógicas, se reflejan también con frecuencia en las fotografías publicadas. El juego constituye una forma de aprender, un mecanismo a través del cual generar movimiento corporal, una herramienta mediante la cual propiciar el buen ambiente y la alegría entre los chiquillos. Juegos

en la arena, a las cucañas, en pleno bosque... se capturan en las instantáneas (véase Fotografía 6). Por otra parte, la música, muy relacionada con la educación estética, se ve plasmada especialmente en imágenes relativas a audiciones y sesiones musicales, enseñanza de la música, interpretaciones de canciones mediante gestos y todo lo relativo a la expresión plástica animada, especialmente presente en Escuela del Mar y Escuela de Bosque.

FOTOGRAFÍA 6. Título: Parque infantil de Hostafrancs. Juegos en los cosos de arena. Cría de animales.



Fuente: *Els jardins dels infants* (1920), p. 33. Fondo: Artur Martorell.

Edificios, espacios e instalaciones constituyen otra de las cuestiones más fotografiadas. De su abultada presencia se deduce un claro intento por parte del Ayuntamiento por plasmar, mediante evidencias visuales, sus consecuciones en cuanto a la construcción, reforma y mejora de las instalaciones. De hecho, existen algunos volúmenes en los que la intencionalidad de la corporación municipal no es otra que aquélla; así, en 1922 publicaría *Construccions escolars de Barcelona. Recull dels estudis, projectes i altres antecedents que existeixen en l'Ajuntament per la solució d'aquest problema*, con planos, proyectos, estudios, dibujos y 17 fotografías de las obras de construcción de diferentes escuelas; y *L'Oeuvre d'enseignement de la Municipalité de Barcelone*

(1932), con un formato prácticamente similar al álbum fotográfico en el que aparecen un total de 94 instantáneas, con sus pies de foto identificativos, casi todas ellas de edificios, espacios e instalaciones. Llama la atención la majestuosidad de algunos de los edificios escolares, grandes pórticos y vestíbulos de entrada, la modernidad de las instalaciones y el mobiliario, la amplitud de los patios exteriores, la altura de los espacios, la luminosidad de grandes ventanales... y una serie de elementos muy bien seleccionados que transmiten al espectador una imagen muy clara sobre el amplio y buen trabajo desarrollado en materia educativa por parte del Ayuntamiento (véase Fotografía 7, una de las fotografías más reproducidas). Aulas, comedores, cocinas, salas de

lectura, dormitorios, enfermerías, gabinetes antropométricos, despachos, jardines y patios aparecen también en las instantáneas.

FOTOGRAFÍA 7. Título: Edificio de la Escuela del Mar.



Fuente: *L'Obra de les colònies escolars i banys de mar* (1930), p. 7. Fondo: Artur Martorell.

A todo lo anterior se une la fotografía de grupo, imágenes que pretenden dar testimonio de quienes formaron parte de una institución determinada durante un momento concreto. Las encontramos con más frecuencia en las publicaciones dedicadas a las colonias escolares, siempre capturadas en exteriores, con una disposición del grupo perfectamente calculada para que todos los niños puedan verse y distinguirse, y con la compañía del maestro que terminaría de integrar una pretendida proyección de imagen de identidad grupal. Son imágenes calculadas, organizadas y con una disposición de los niños bien pautada. Por regla general visten con la

misma indumentaria, pero el escenario de unas y otras varía con frecuencia (sobre la ladera de una montaña, delante de un coche o de un edificio, en una escalinata, en pleno bosque, en un patio...). Lo cierto es que tanto en las fotografías de actividades ordinarias como en las de grupo encontramos con cierta frecuencia un hilo denominador común: una sobresaliente presencia del medio natural. Espacios abiertos, playas, montañas y naturaleza conforman el telón de fondo de la gran mayoría de instantáneas. Quedaría de este modo reflejado una de las cuestiones que para Rosa Sensat sería primordial: la creación de iniciativas no solo con fines higiénicos o

terapéuticos, sino también como forma de acercar a los alumnos al estudio del medio natural (Bernal, 2000, p. 177).

Finalmente, encontramos una serie de fotografías variadas y en número reducido que se corresponden, por ejemplo, con

retratos (Josep Collaso i Gil, Pere Vila i Codina, Lluís Marian Vidal, Evarist Fàbregas i Pàmies, Eugeni Maëder o Hermenegildo Giner de los Rios) y con momentos relacionados con el transporte escolar (véase Fotografía 8).

FOTOGRAFÍA 8. Título: Los pequeños escolares son transportados gratuitamente a las escuelas de los suburbios.



Fuente: *L'Oeuvre d'enseignement de la Municipalité de Barcelone* (1932), p. 46. Fondo: Artur Martorell.

5. Conclusiones

Las publicaciones del Ayuntamiento de Barcelona sobre su labor educativa entre 1909 y 1936 constituyen un legado patrimonial de carácter histórico-educativo de enorme importancia. La riqueza de su contenido tanto escrito como visual resulta innegable, convirtiéndose así en magníficas fuentes para la investigación sobre el pasado de la escuela, las iniciativas de renovación pedagógica y la evolución de las prácticas de atención a la infancia en general.

La colección de fotografías de este fondo representa claramente una forma muy concreta de concebir la escuela pública y los centros destinados a la mejora de las condiciones físicas, higiénicas, de bienestar y salud de un importante núcleo de la población infantil barcelonesa del primer tercio del siglo xx. Tal y como ya hemos señalado en otras ocasiones, las fotografías incluidas en las publicaciones que hemos estudiado ejemplifican el esfuerzo de la Comisión de Cultura del Ayuntamiento de Barcelona por construir un discurso

narrativo muy concreto, en este caso relacionado con la renovación pedagógica y con la puesta en práctica de acciones innovadoras. El conjunto de fotografías conforma un discurso icónico que se corresponde con los principios de la Escuela Nueva que los inspiradores de la política educativa del consistorio barcelonés de aquellos años habrían asumido completamente.

Aspectos como la importancia educativa del medio natural; la exigencia de contar con instalaciones dignas y adecuadas; la valoración del ejercicio físico, del juego y de la actividad espontánea de los alumnos; una nueva concepción del papel del educador; la necesidad de una educación integral que atienda a la formación estética y cívica; la defensa de la coeducación; la atención a la diversidad y a las personas con discapacidad; o el valor de fundamentar la práctica educativa en la experimentación, son principios que tienen su traducción visual en las fotografías incluidas en las publicaciones del Ayuntamiento de Barcelona que hemos estudiado.

Notas

¹ Trabajo desarrollado en el marco del proyecto I+D, referencia EDU2014-52498-C2-2-P, «La fotografía publicada como representación de los cambios y las continuidades en la cultura escolar (1900-1970)», financiado en el Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia, Subprograma Estatal de Generación de Conocimiento, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016 (Ministerio de Economía, Industria y Competitividad y la Agencia Española de Investigación, fondos FEDER y Unión Europea).

² La propuesta de reforma con su fundamentación se incluye en el libro *Institucions d'ensenyament tècnic primari* (1918).

³ Véase: <http://mdc.cbuc.cat/cdm/search/colleccion/tasca>

Referencias bibliográficas

- Alberdi, R. (1980). *La formación profesional en Barcelona. Política, pensamiento, instituciones 1875-1923*. Barcelona: Ediciones Don Bosco.
- Bernal, J. M. (2000). De las escuelas al aire libre a las aulas de la naturaleza. *Áreas: Revista internacional de ciencias sociales*, 20, 171-182.
- Cambeiro, J. A. (2006-2007). Colònies escolars: anàlisi històrica d'una aventura pedagògica (1876-1920). *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 9-10, 193-243.
- Cañellas, C. y Toran, R. (1982). *Política escolar de l'Ajuntament de Barcelona 1916-1936*. Barcelona: Barcanova.
- Comas, F. y Sureda, B. (2012). The photography and propaganda of the Maria Montessori method in Spain (1911-1931). *Paedagogica Historica*, 48 (4), 571-587.
- Comas, F., Motilla, X. y Sureda, B. (2014). Pedagogical innovation and music education in Spain: Introducing the Dalcroze method in Catalonia. *Paedagogica Historica*, 50 (3), 320-337.
- Comas, F., Motilla, X. y Sureda, B. (2011). Iconografía y representación gráfica de las colonias escolares de la Diputación de Baleares. Una aproximación a través del análisis de las fotografías de las memorias. *revista española de pedagogía*, 250, 445-462.
- Comas, F., Motilla, X. y Sureda, B. (2012). Escuela y fotografía, entre el testimonio y la construcción del discurso narrativo. En *III Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico - V Jornadas Científicas SEPHE* (pp. 405-417). Murcia.
- De la Arada, R. (2008). El pressupost de cultura de l'Ajuntament de Barcelona de 1908: un referent pedagògic. *Temps d'Educació*, 34, 241-250.
- Domènech, S. (2008). *Els alumnes de la República: els grups escolars del Patronat Escolar de*

- l'Ajuntament de Barcelona*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Domènech, S. (1995). *Manuel Ainaud i la tasca pedagògica a l'Ajuntament de Barcelona; pròlegs de Marta Mata i Garriga i Josep M. Ainaud de Lasarte*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, Biblioteca Abat Oliba.
- Domènech, S. (Dir.), Torrella, R. y Ruiz, M. (2007). *Barcelona fotografiada: 160 anys de registres i representació. Guia dels fons i col·leccions de l'Arxiu Fotogràfic de Barcelona*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Gonzalez-Agàpito, J., Marquès, S., Mayordomo, A. y Sureda, B. (2002). *Tradició i renovació pedagògica. 1898-1939*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- González-Agàpito, J. (1978). *Bibliografia de la renovació pedagògica i el seu context (1900-1939)*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Matas i Tort, J. (1977). *El Presupuesto Extraordinario de Cultura de 1908 del Ayuntamiento de Barcelona en el marco de la renovación escolar de Catalunya*. Tesis doctoral dirigida por Emilio Giralt Raventós. Facultad de Geografía e Historia, Universidad de Barcelona, 3 vols.
- Monés i Pujol Busquets, J. (1991). *Les escoles professionals municipals 1890-1990*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Monográfico Fotografia i història de l'educació (2010). *Educació i Història*, 15.
- Moreno, P. L. (2005). Renovación pedagógica y compromiso social en la edad de plata de la Pedagogía española: Félix Martí Akpera (1898-1920). *revista española de pedagogía*, 231, 203-222.
- Pérez-Bastardas, A. (2008). El Pressupost extraordinari de Cultura de 1908: entre solidaritat municipal i Solidaritat Catalana. *Butlletí de la Societat Catalana d'Estudis Històrics*, 19, 71-84.
- Pozo Andrés, M^a del M. del. (2006). Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25, 291-315.
- Puigdel·lívol, I. (2015). Escola de Cecs, Sordmuts i Anormals de l'Ajuntament de Barcelona (1911-1939): Una experiència truncada. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 26, 161-183.
- Sureda, B., Mottilla, X. y Comas, F. (2014). La revista Feminal: fotografia y visualización de la aportación femenina a la renovación educativa en Cataluña (1907-1917). *Historia de la Educación*, 33, 215-230.

Liderazgo pedagógico y dirección escolar en contextos desfavorecidos

School leadership and school management in underprivileged areas

Dr. Vicente LLORENT-BEDMAR. Profesor Titular. Universidad de Sevilla (llorent@us.es).

Dra. Verónica COBANO-DELGADO. Profesora Contratada Doctora. Universidad de Sevilla (cobano@us.es).

Lic. María NAVARRO-GRANADOS. Contratada Predoctoral. Universidad de Sevilla (mnavarro11@us.es).

Resumen:

El objetivo de este estudio es coadyuvar a la toma de conciencia sobre la necesidad de que los directores puedan ejercer un liderazgo pedagógico, especialmente en escuelas situadas en contextos desfavorecidos. Utilizamos una metodología mixta, efectuando una encuesta a una muestra de 282 docentes y entrevistando a 14 directores, de los centros de difícil desempeño de Andalucía Occidental. La mayoría de los directores investigados ejercen buenas prácticas de liderazgo pedagógico, pero sigue preponderando la mal entendida libertad de cátedra y el individualismo en las prácticas docentes. En la supervisión de la enseñanza por parte del director influyen la edad del profesorado y su antigüedad. Se deben dar mayores competencias a los directores y dotar de una formación continua específica a aquellos que dirigen este tipo de centros, que les permita instaurar culturas colaborativas.

Descriptores: Liderazgo, calidad de la educación, pobreza, director del centro.

Abstract:

This study aims to raise awareness of the need for headteachers to be able to practice school leadership, especially in schools in underprivileged areas. A mixed methodology approach was used, including a survey of a sample of 282 teachers and interviews with 14 headteachers from disadvantaged schools in western Andalusia. Most of the headteachers interviewed display good school leadership, but there is still a tendency towards so-called academic freedom and individualism in teaching practice. The age of the teachers and their length of experience influence headteachers' supervision of teaching. Headteachers should be given greater powers and specific continuous training should be provided for those in charge of disadvantaged schools to enable them to implement collaborative culture.

Keywords: Leadership, teaching quality, poverty, headteacher.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 01-03-2017.

Cómo citar este artículo: Llorent-Bedmar, V., Cobano-Delgado, V. y Navarro-Granados, M. (2017). Liderazgo pedagógico y dirección escolar en contextos desfavorecidos. *Revista Española de Pedagogía*, 75 (268), 541-564. doi: 10.22550/REP75-3-2017-04

1. Marco teórico

Numerosas investigaciones coinciden en subrayar la importante incidencia de la dirección escolar en el buen rendimiento del alumnado del centro y, consecuente, en la mejora de la escuela (Pont, Nusche y Moorman, 2008; Heng, Gurr y Drysdale, 2015; Leithwood y Sun, 2015; Day, Gu y Sammons, 2016; Vanblaere y Devos, 2016). Incluso se afirma que, para conseguir que los centros escolares aseguren a todos sus alumnos un buen aprendizaje, sus directores deben ejercer un verdadero liderazgo que vaya más allá de su rol gestor (Bolívar, 2010); ya que, como es sabido, que un director desempeñe una autoridad eminentemente formal en su centro escolar no implica que ejerza su liderazgo (Llorent y Oria, 1998).

El liderazgo puede encontrarse en cualquier nivel de la organización escolar y no exclusivamente en la figura del director, pero no conviene olvidar que este es el líder principal de la escuela, cuyo papel es imprescindible para crear, distribuir y mantener un liderazgo distribuido (García y Moral, 2015).

De todos los estilos de liderazgo educativo que se han demostrado eficaces en la mejora de la escuela, destaca el conocido como liderazgo pedagógico. Este término fue acuñado en la década de los setenta por el movimiento denominado «escuelas eficaces» tras la acumulación de evidencias que pusieron de manifiesto como el liderazgo directivo supone una mejora en los resultados obtenidos por el alumnado (Leithwood y Sun, 2015). Pasando así de un enfoque centrado en un tipo de dirección más burocrática y centrada en la or-

ganización, a una más preocupada por la enseñanza (Murillo, 2006). De modo que el director ejerza habilidades de liderazgo, creando las condiciones que permitan mejorar la labor docente del profesorado y, consecuentemente, los resultados académicos del alumnado (Bolívar, 2010), siendo especialmente importante su influencia sobre las motivaciones de los docentes y la cultura organizativa de la escuela (Egido, 2013). En definitiva, un director que se dedique primordialmente a mejorar los procesos educativos que se desarrollan en la escuela (Aramendi, Teixidó y Bernal, 2010).

Son muchos los estudios que han evidenciado la influencia positiva del liderazgo pedagógico en los logros de aprendizaje del alumnado (Seashore, Dretzke y Wahlstrom, 2010; Mumphord, 2013; Leithwood y Janzti, 2008; Robinson, Lloyd y Rowe, 2008; Shatzer, Caldarella, Hallam y Brown, 2014). Influencia que se acrecienta considerablemente en aquellas escuelas situadas en contextos desfavorecidos (Leithwood, Louis, Anderson y Wahlstrom, 2004). Podemos afirmar que la influencia de la calidad de la labor del director en los resultados alcanzados por el alumnado se incrementa a medida que en los centros escolares aumenta la proporción de alumnado con escasez de recursos (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2013). Por tanto, aunque el liderazgo escolar sea un requisito imprescindible para la mejora de cualquier centro escolar, podemos decir que su impacto tiene una mayor visibilidad en escuelas más vulnerables (Anderson, 2010).

Entre las numerosas dificultades a las que se enfrentan las escuelas que traba-

jan con alumnado en riesgo de exclusión social¹, podemos destacar el alto nivel de rotación que sufren sus plantillas de profesorado (Muijs, Harris, Chapman, Stoll y Russ, 2004), siendo muy difícil para los directores atraer y retener personal bien cualificado y con experiencia (Mulford *et al.*, 2007). Situación que se está paliando en algunas provincias andaluzas (como Huelva y Sevilla) con la creación de unos «puestos específicos» por parte de las Delegaciones Territoriales de Educación². A todo lo anterior hay que sumarle las necesidades formativas del profesorado de dichos centros (Amores, Luengo y Ritacco, 2012).

Realidades que, junto con la falta de conocimiento sobre qué características de liderazgo eficaz han de poner en marcha los directores de estas escuelas (Ngcobo y Tikly, 2010), nos indujeron a estudiar el liderazgo pedagógico de los directores, entendiéndolo como un importante mecanismo para mejorar el aprendizaje del alumnado que más lo necesita.

Coincidimos con autores como Elmore (2010) en que, si la misión de toda escuela es la enseñanza, la dirección escolar debe centrarse en todo aquello que permita mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado, estrategia aún más imprescindible para los centros escolares cuyo alumnado se encuentra en riesgo de exclusión social (Zembylas y Lasonos, 2016). Principalmente, cuando se ha detectado como las escuelas con estas características están consiguiendo un mayor éxito en los aprendizajes de sus alumnos, cuando sus directores desarrollan su labor teniendo como principal meta los procesos de enseñanza-aprendi-

zaje y el desarrollo profesional del profesorado de los mismos (Muijs *et al.*, 2004). Además, la capacidad de los directores para motivar a este profesorado adquiere una gran relevancia dada la necesidad de un mayor compromiso y capacidad de sacrificio de dichos docentes (Murillo, Krichesky, Castro y Hernández, 2010).

No obstante, debemos tener presente el modelo de dirección escolar existente en España, que históricamente ha sido sometido a una serie de vaivenes en función de la fuerza política gobernante, lo que han implicado una intensa sucesión de leyes educativas (Montero, 2010) que aún no han alcanzado un deseado modelo consensuado (Gairín y Castro, 2010). Este modelo adolece de un carácter profesional y contrasta con la mayoría de los países de Europa Occidental por su escasa autonomía (Eliseo, 2013).

Sustancialmente, en España la dirección escolar pasó de ser un modelo esencialmente burocrático, con claras orientaciones de carácter administrativo, a una dirección elegida democráticamente por los representantes de toda la comunidad educativa. Así, el claustro de profesores y, sobre todo, el consejo escolar son los órganos colegiados que controlan y gestionan el centro, adoptando decisiones que en otros países asumen los propios directores (Oria, 2009), otorgándole un carácter eminentemente democrático. Sin embargo, frecuentemente este modelo se torna más bien en uno de carácter corporativo, debido a la escasa participación real de la comunidad educativa en la elección del director, implicando que, en buena medida, esta quede en manos del profesorado (García y Caballero, 2015).

Situación que propicia que, de algún modo, el director dependa de los docentes del centro. Esta dependencia, que puede atentar a su independencia, es el motivo por el que se le achaca incompatibilidad con una verdadera profesionalización de la dirección escolar (Intxausti, Joaristi y Lizasoain, 2016). De hecho, las deficiencias de nuestro modelo de dirección escolar en conexión con una dirección pedagógica quedan patentes en diversos estudios, tales como el prestigioso informe TALIS (2013), en el cual se afirma que los directores en nuestro país observan el proceso de enseñanza en las aulas en un porcentaje inferior que la media de la OCDE y que una proporción significativa no ha recibido nunca formación en liderazgo pedagógico. A esto hay que añadir que en el informe TALIS (2009), la puntuación obtenida por los directores españoles en liderazgo pedagógico fue la más baja del estudio.

Por otro lado, a este modelo corporativo de dirección escolar, hay que sumarle una serie de prácticas tradicionales instauradas en la cultura de nuestras escuelas que, sin duda, dificultan el que los directores desempeñen un liderazgo pedagógico. Hablamos del individualismo docente o débil articulación de la escuela (Zaitegui, 2011), lo que a su vez Bolívar, López y Murillo (2013) señalan como el «talón de Aquiles» del liderazgo pedagógico en España. Circunstancias que dificultan primordialmente el desarrollo de dos prácticas habitualmente asociadas al ejercicio de un liderazgo pedagógico: la supervisión de la enseñanza en las aulas y la colaboración con otras escuelas.

Hace años que las dificultades con las que los directores de centros escolares españoles se encuentran para realizar tareas de supervisión de la enseñanza fueron puestas de relieve en España por Gago (2004), cuando detectó como en los centros de educación secundaria, la supervisión de la enseñanza era la segunda actividad menos realizada por los directores. Se trata, como afirma el autor, de una función problemática, ya que supone un «choque» frontal con una tradición arraigada en nuestra cultura institucional basada en la «libertad de cátedra» del profesorado. Recientemente, en el estudio llevado a cabo por Murillo y Hernández (2015), se ha constatado como los directores españoles dedican mayor tiempo a tareas administrativas en detrimento de las relacionadas con el currículum y la enseñanza; asimismo López, García, Oliva, Moreta y Bellerín (2014), detectaron como la observación de la enseñanza y el análisis de los proyectos que elaboran los docentes eran las actividades menos realizadas por estos.

Por otro lado, la habitual individualización en el ejercicio docente, dificulta el establecimiento de relaciones de colaboración con otras escuelas. Este hecho es aún más preocupante cuando estudios actuales evidencian los innumerables aspectos positivos derivados de la creación de redes de escuelas, cuya facilidad para compartir experiencias las convierte en especialmente útiles para las escuelas de difícil desempeño (Zikhali y Perumal, 2016; Scanlan, Kim, Burns y Vuilleumier, 2016). Esta falta de colaboración con otras escuelas es señalada en

el informe TALIS (2013) como una clara área de mejora en España; y corroborada por investigaciones como las de García y Caballero (2015), quienes concluyen que cerca de la mitad de los directores españoles participan poco o nada en redes de centros, a pesar de que la consideran una función pertinente y que deberían ejercerla con mayor frecuencia.

En España, las funciones que tradicionalmente la legislación educativa ha atribuido a la dirección escolar, prácticamente, han coincidido en otorgarle funciones de carácter eminentemente administrativo. Es más, hasta la promulgación de la Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE), no se hizo referencia alguna a las competencias de los directores en la dirección pedagógica del centro: «Ejercer la dirección pedagógica, promover la innovación educativa e impulsar planes para la consecución de los objetivos del proyecto educativo del centro» (art. 132. c). Posteriormente, la actual Ley Orgánica de Mejora de la Calidad en Educación de 2013 (LOMCE), afirma que a los directores se les debe dar la oportunidad de ejercer un mayor liderazgo pedagógico y de gestión (preámbulo VII), pero al intervenir fuertemente la Administración en su selección (art. 135) se le confiere un perfil de liderazgo administrativo o gestor.

Ante el reciente aumento de sectores poblacionales con riesgo de exclusión social en España y más concretamente en Andalucía (Instituto Nacional de Estadística, 2014), nuestro sistema escolar debe garantizar una enseñanza de calidad que revierta en una mayor igualdad

de oportunidades de estos colectivos y, por ende, potenciar a las escuelas que los atienden.

La mayoría de las investigaciones que se han centrado en estudiar la dirección escolar en contextos desfavorecidos en España, actualmente denominados en Andalucía «centros de difícil desempeño», han abordado el denominado «liderazgo inclusivo» y la atención a la diversidad del alumnado por parte de los directores (Gómez, 2012). En esta línea, está cobrando un creciente protagonismo el denominado «Liderazgo para la Justicia Social», bajo el cual se promueve un modelo de escuela comprensiva que valora la diversidad y que lucha contra las desigualdades con la finalidad de promover una sociedad más justa (García y Moral, 2015). Sin menoscabar la importancia de unas mejoras pedagógicas que garanticen al alumnado con mayores necesidades unos óptimos procesos de enseñanza-aprendizaje (González, 2014), donde estén presentes procesos de reflexión y debate continuo entre todos los miembros de la escuela (León, 2012).

Igualmente, otras investigaciones sobre liderazgo en contextos desfavorecidos, han destacado las buenas prácticas de la dirección, como cuidar el clima y las relaciones interpersonales (López, 2010), desarrollar una cultura profesional de colaboración y potenciar la relaciones familia-escuela (Fernández y Hernández, 2013), favorecer relaciones con asociaciones de la comunidad (Jiménez, 2012), etc.

Las últimas investigaciones apuntan al liderazgo pedagógico, ejercido princi-

palmente por el director como líder principal de la escuela, como favorecedor de unos mejores resultados académicos del alumnado, siendo mayor esta influencia y, por tanto, más necesaria, en escuelas situadas en entornos desfavorecidos.

Dadas las escasas investigaciones realizadas sobre el liderazgo pedagógico de los directores en contextos desfavorecidos y las prácticamente inexistentes en España, estimamos relevante y necesario visibilizar la presencia de un estilo de liderazgo que consideramos realmente importante para mejorar los resultados académicos del alumnado y para coadyuvar a su implantación.

2. Objetivos

El objetivo general del presente estudio consiste en coadyuvar a la toma de conciencia sobre la necesidad de que los directores puedan ejercer un liderazgo pedagógico, especialmente en escuelas situadas en contextos desfavorecidos. Este propósito se concreta en los siguientes objetivos específicos:

1. Detectar prácticas de liderazgo pedagógico de los directores en relación a la supervisión, formación y colaboración con otras escuelas.
2. Identificar posibles factores asociados a la opinión del profesorado sobre el liderazgo pedagógico de sus directores y su formación.
3. Analizar posibles necesidades formativas del profesorado que justifiquen más la presencia de un liderazgo pedagógico en ellas.

3. Método

Nos hemos basado en una metodología mixta, utilizando técnicas tanto cuantitativas como cualitativas. Concretamente, hemos empleado el cuestionario y la entrevista semiestructurada. Por un lado, diseñamos un cuestionario *ad hoc* para recoger la opinión del profesorado de las escuelas que conforman nuestra muestra sobre el liderazgo pedagógico de sus directores y, por otro lado, realizamos entrevistas semiestructuradas a los directores. De esta forma, complementamos la información obtenida, comprendiendo en mayor profundidad el fenómeno objeto de estudio (Hueso y Cascant, 2012).

4. Participantes

La población está constituida por el profesorado que imparte docencia en centros públicos de educación infantil y primaria catalogados actualmente de difícil desempeño o que se acogen a los denominados planes de compensatoria, de las capitales de las provincias que conforman Andalucía Occidental.

Los datos fueron solicitados a la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2016), obteniendo una población de 955 docentes (documento facilitado por la Consejería de Educación). Mediante la fórmula para el caso de estimación de proporciones para poblaciones finitas (Albert, 2007) y estableciendo un nivel de confianza del 95% (nivel de significación $\alpha = 0,05$) y un margen de error del 5%, obtuvimos una muestra de 282 docentes. Empleamos un muestreo estratificado proporcional, que queda reflejado en la Tabla 1.

TABLA 1. Población y muestra del estudio.

Población y muestra					
Provincias	Nº Centros	Nº de profesores	% del total	Nº P. de la muestra	Redondeo
Sevilla	27	601	62,931937	177,5435812	177
Huelva	6	108	11,308901	31,90467016	32
Córdoba	11	229	23,979058	67,64971728	68
Cádiz	1	17	1,7801047	5,022031414	5
Total	45	955	100	282,12	282

Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, entrevistamos a 14 directores de los centros objeto de estudio. El proceso de entrevistas concluyó cuando comenzamos a alcanzar la saturación teórica, obteniendo informaciones similares que no añadían nada relevante a lo conocido (Valles, 2014).

5. Instrumentos

Los instrumentos utilizados en la presente investigación son el cuestionario y la entrevista semiestructurada.

El cuestionario está vertebrado en tres bloques de preguntas, con la finalidad de recoger la opinión del profesorado sobre tres grandes ámbitos del liderazgo pedagógico de los directores de su centro: a) supervisión de la enseñanza; b) desarrollo profesional docente; y, c) apertura externa. Empleamos una escala tipo Likert de cinco opciones de respuesta (1=nunca; 5=siempre).

Previamente a la versión definitiva, sometimos el cuestionario a un estudio pi-

loto, aplicándolo a 60 docentes de centros de las mismas características, que no han sido incluidos en la muestra final. A fin de complementar y garantizar la validez del cuestionario recurrimos a dos procedimientos:

— Por un lado, llevamos a cabo un juicio de expertos externos, contando con especialistas en metodología de investigación y liderazgo escolar. Esta fase nos permitió mejorar la propuesta de ítems para el cuestionario en pertinencia y claridad.

— Por otro lado, para la validez de constructos empleamos, en primer lugar, el test de adecuación de muestro de Káiser Meyer Olkin y la prueba de esfericidad de Barlett, obteniendo resultados que evidencian la pertinencia para realizar el análisis factorial exploratorio. Se realizó dicho análisis empleando el Método de Extracción de Análisis de Componentes Principales para cada una de las dimensiones del cuestionario, obteniendo saturaciones

con un valor superior a 0,40 en cada factor. A continuación, en la Tabla 2,

mostramos los resultados de la validez constructo.

TABLA 2. Validez de constructo.

Dimensión	Test Káiser/Olkin	Prueba de Barlett			Coeficientes de saturación	% varianza
		÷2	Gl	Sig		
1	,704	64,865	3	,000	,878-,884-,818	74,022%
2	,712	42,546	6	,000	,825-,797-,592-,674	53,032%
3	,726	81,049	10	,000	,805-,770-,700-,713-,583	51,600%

Fuente: Elaboración propia.

En relación a la fiabilidad, utilizamos el coeficiente de consistencia interna Alpha de Cronbach. Obtuvimos resultados próximos a la unidad tanto para el total de la escala (,884) como para las tres dimensiones del cuestionario (,823 ,674 ,762).

Finalmente, elaboramos la entrevista semiestructurada, combinando la flexibilidad de las entrevistas estructuradas con la direccionalidad de un instrumento cuyo objeto es obtener datos de un tema concreto (Cubo, Martín y Ramos, 2011).

La entrevista consta, por un lado, de una serie de preguntas introductorias como el sexo, la edad, los años de experiencia en el cargo y el procedimiento de acceso a la dirección del centro. Por otro lado, teniendo en cuenta los objetivos de nuestro estudio, nos centramos en aquellas prácticas de liderazgo pedagógico en las que consideramos importante profundizar en la información obtenida con el cuestionario.

Configurada la cédula de la entrevista, planificamos las sesiones para llevarlas a cabo y poder contar con el tiempo suficiente para su desarrollo, garantizando la total confidencialidad de los datos proporcionados. Una vez realizadas, configuramos el sistema de categorías en función de las respuestas.

6. Procedimiento

Una vez elaborados los instrumentos de recogida de datos, durante el curso académico 2015-16 procedimos a la recogida de información. Con motivo de conseguir una mayor homogeneidad en la obtención de la información a través de las entrevistas, fueron realizadas en su totalidad por la misma persona, graduada en Pedagogía y especialista en dirección escolar, lo que permitió homogeneizar las entrevistas y que se pudiera profundizar en determinada información proporcionada por los informantes. Analizamos los datos cuantitativos con

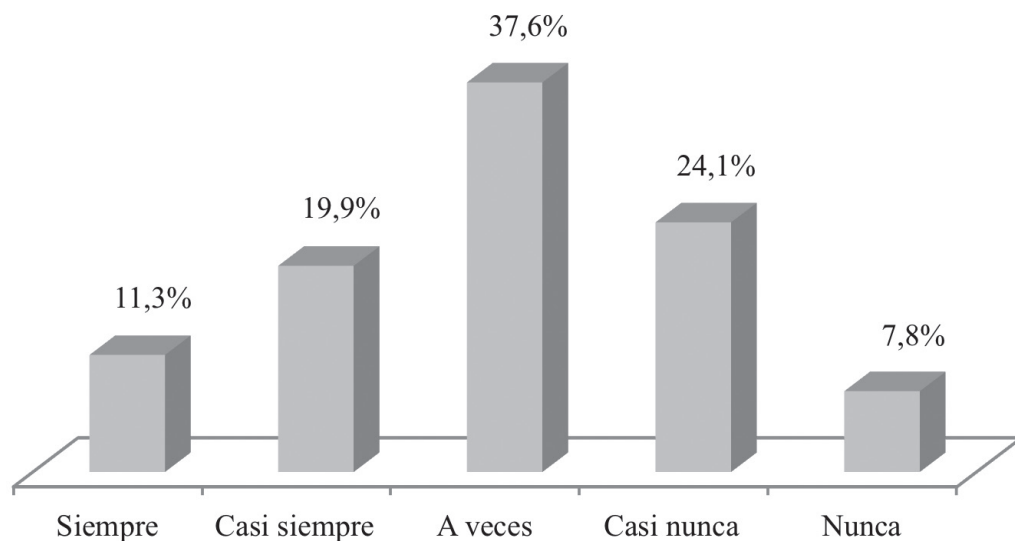
el programa SPSS v. 23, tras elaborar su correspondiente libro de códigos, empleando estadística descriptiva e inferencial entre algunas variables, aplicando las pruebas no paramétricas U de Mann Whitney, H de Kruskal-Wallis y Chi-Cuadrado. Para analizar los datos cualitativos empleamos el programa Atlas.ti v. 6.2, utilizando un sistema de categorías que elaboramos siguiendo un proceso inductivo y diagramas conceptuales que reflejan de forma gráfica los códigos empleados, su frecuencia y relaciones entre los mismos.

7. Resultados

7.1. Prácticas de liderazgo pedagógico relacionadas con la supervisión de la enseñanza

Desde el convencimiento de que la supervisión de la enseñanza en las aulas por parte de los directores se torna como una práctica de liderazgo pedagógico relevante para mejorar la práctica docente y, por ende, el aprendizaje del alumnado, mostramos los resultados de las opiniones de los profesores encuestados en el Gráfico 1.

GRÁFICO 1. Los directores supervisan a los profesores del centro o realizan observaciones de su labor docente en el aula para la mejora de la enseñanza-aprendizaje.

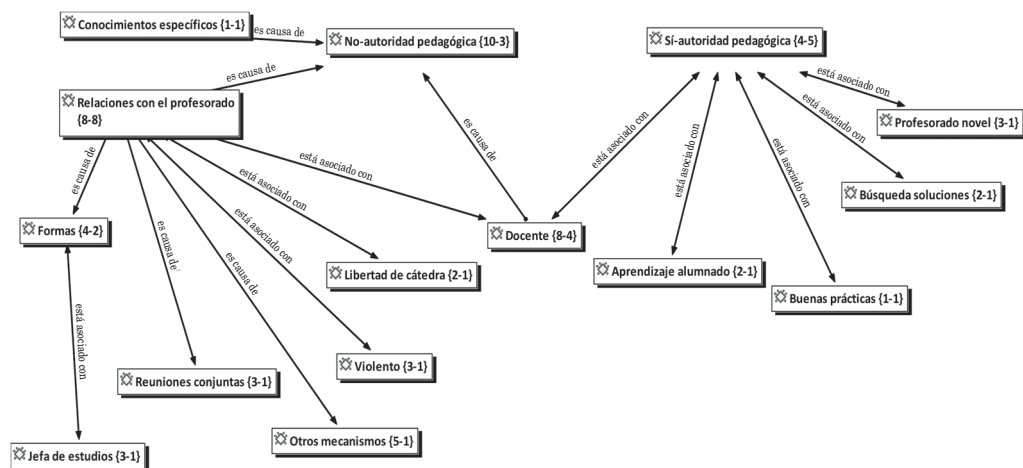


Fuente: Elaboración propia.

Como podemos observar, entraña una gran variedad de respuestas (d.t = 1,097), que guarda relación con la información recabada en las entrevistas realizadas a

los directores. A continuación, la reflejamos en el siguiente diagrama conceptual (Gráfico 2):

GRÁFICO 2. Diagrama conceptual sobre la supervisión de la enseñanza por parte de los directores.



Fuente: Elaboración propia.

En efecto, un grupo mayoritario de directores afirman que no llevan a cabo supervisión alguna en las aulas; mientras que un porcentaje inferior manifiestan sí llevarla a cabo y considerarla verdaderamente importante.

Así pues, detectamos un serio escollo para que los directores de los centros analizados pongan en práctica un liderazgo pedagógico, cuando comprobamos como la mayoría de los directores:

- Afirman no sentirse con autoridad pedagógica suficiente para supervisar la labor docente de los profesores de su centro, y aún menos para, en un momento determinado, censurarles o indicarles que modifiquen su práctica docente.

- Estiman que para disponer de dicha autoridad sería necesario que contaran con unos conocimientos pedagógicos específicos de los que no disponen.

- Consideran que carecen de autoridad ya que cada profesor cuenta con libertad de cátedra en su quehacer diario, afirmando con cierta frecuencia que «cada maestrillo tiene su librillo» (E.13)³.

- Mayoritariamente, confunden la supervisión de la enseñanza en las aulas con la confianza que tienen en el profesorado, considerándolo una forma de cuestionar si sus compañeros cumplen o no sus funciones.

- Estiman que es una cuestión bastante violenta, pudiendo perjudicar su relación con el profesorado del centro, incluso podrían poner en entredicho la profesionalidad del mismo.

Aún más, estiman que al pertenecer al cuerpo docente del centro –aunque coyunturalmente no lo sean– y tener una similar formación que el resto del profesorado, puede afectar a su relación con ellos si llegan a supervisar su labor docente: «Ellos

ya no me van a ver como una compañera y yo es lo que soy, tengo la misma titulación y soy maestra. Que tengo un determinado papel, pero el año que viene dejo la dirección y yo vuelvo a mi aula» (E. 14).

Pero, paradójicamente, todos los directores entrevistados consideran necesario llevar a cabo esta práctica de liderazgo pedagógico y que su prioridad consista en mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de su centro.

Por otro lado, los directores que sí supervisan la enseñanza que imparten los docentes de su centro, consideran esta actividad como algo fundamental para este tipo de escuelas, mayormente la relativa a la orientación y asesoramiento del profesorado novel que llega al centro, y en la detección de buenas prácticas del profesorado para poderlas compartir con el resto de sus compañeros.

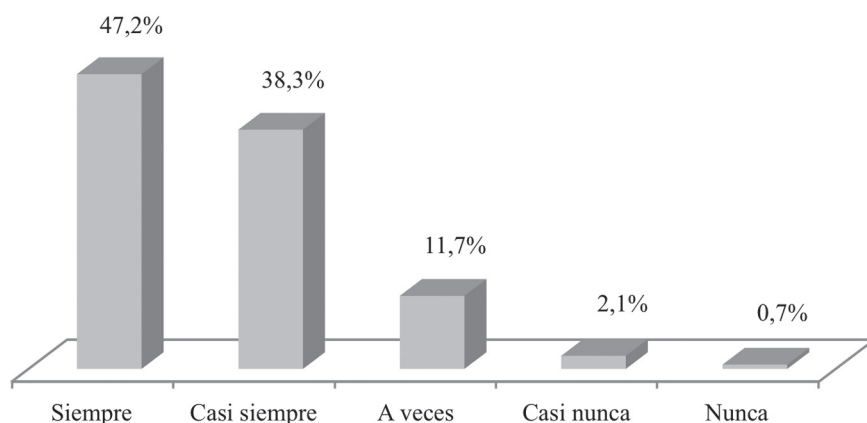
Estos directores, a diferencia de los anteriores, desligan esta práctica de ac-

titudes impositivas y autoritarias, intentando buscar soluciones conjuntas: «Es que buscamos soluciones, ¿y si hacemos esto? ¿Cuántas salidas tenemos? Yo siempre les comento, lo que yo te digo es una idea, no una imposición. Pero si tú tienes otra idea, adelante con ella» (E. 8).

Por tanto, utilizan este método como una importante herramienta para garantizar lo verdaderamente importante: el aprendizaje del alumnado. No se plantean si los docentes pueden sentirse violentos o si su relación con ellos puede resentirse. Tienden a establecer relaciones horizontales con el profesorado y a instaurar sentimientos de comunidad en su escuela, convenciendo al profesorado de su centro que se trata de una práctica beneficiosa para todos.

Seguidamente mostramos en el Gráfico 3 los resultados de la opinión del profesorado acerca del conocimiento que tienen los directores sobre sus programaciones y procedimiento de evaluación.

GRÁFICO 3. Conocimiento de las programaciones y forma de evaluación del profesorado de su centro.



Fuente: Elaboración propia.

La mayoría del profesorado estima que, frecuentemente, los directores de su centro están al tanto de dichas prácticas.

Consideramos interesante conocer si existen diferencias significativas en la opinión del profesorado sobre la supervisión de los directores de su enseñanza en las aulas, en función de la edad de

los docentes. Así como si los directores conocen las programaciones y forma de evaluación de los profesores de su centro, en función de los años que llevan como docentes en dicho centro. Con motivo de comprobar la prueba estadística a emplear para realizar el contraste de medias, llevamos a cabo la prueba de bondad de ajuste denominada Kolmogorov-Smirnov (Tabla 3).

TABLA 3. Prueba de bondad de ajuste Kolmogorov-Smirnov.

	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
	Estadística	df	Sig.	Estadística	df	Sig.
Supervisión de la enseñanza en el aula por parte de los directores	,203	282	,000	,912	282	,000
Conocimiento de las programaciones y forma de evaluación del profesorado	,281	282	,000	,774	282	,000

Fuente: Elaboración propia.

Obtuvimos para ambas variables un nivel de significación menor a 0,05 ($p = ,000 < ,05$), lo que nos llevó a afirmar la existencia de diferencias significativas entre la distribución observada y la normal. Por tanto, utilizamos un estadígrafo no paramétrico para realizar el análisis, concretamente la prueba H de Kruskal-Wallis para k-muestras independientes.

Tras su realización, obtuvimos niveles de significación menores a 0,05 ($p = ,004$ y $p = ,029 < p < ,05$), por lo que rechazamos la hipótesis nula de igualdad de medias y aceptamos la hipótesis alternativa, afirmando con un nivel de confianza del 95% la existencia de diferencias estadísticamente significativas en ambos casos. Seguidamente mostramos los resultados de dicha prueba en la Tabla 4.

TABLA 4. Resultados de la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis.

	Edad del profesorado	Nº	Rango promedio
Supervisión de la enseñanza en el aula por parte de los directores	Menos de 25 años	6	217,3
	25-35 años	88	157,6
	36-45 años	90	125,8
	46 años o más	98	136,8
	Total	282	
	Años como docente en el centro	Nº	Rango promedio
Conocimiento de las programaciones y forma de evaluación del profesorado	Menos de 5	157	135,7
	5-10	81	161,1
	11-15	23	133,4
	Más de 15	21	117,4
	Total	282	

Fuente: Elaboración propia.

El profesorado de menos de 25 años considera que los directores de su centro supervisan su enseñanza en el aula en mayor medida que aquellos que tienen entre 36 y 45 años de edad. Asimismo, el profesorado más veterano del centro considera que los directores conocen sus programaciones y forma de evaluación en menor medida que aquellos que llevan menos años ejerciendo su labor docente en el centro.

Las entrevistas realizadas a los directores corroboran estos resultados. En ellas, los directores nos indican que le conceden mayor importancia a la supervisión de la práctica docente del profesorado más novel, argumentando que estos requieren de mayores orientaciones para ejercer su docencia de manera más efectiva, tanto con el alumnado como con sus familiares. Igualmente, manifiestan que

en estos aspectos, le prestan menor atención al profesorado que lleva más años ejerciendo en el centro, al confiar en su experiencia y profesionalidad.

8. Formación del profesorado y el desarrollo profesional docente promovido por los directores

La promoción del desarrollo profesional de los docentes a través de la formación es otra de las prácticas de liderazgo pedagógico considerada eficaz (Leithwood y Jantzi, 2008).

Primeramente, quisimos conocer la opinión del profesorado sobre la formación inicial que había recibido. Destacamos como el 90,4% del profesorado estima necesario recibir una formación inicial más específica, que les capacite realmente para trabajar de manera óptima en este

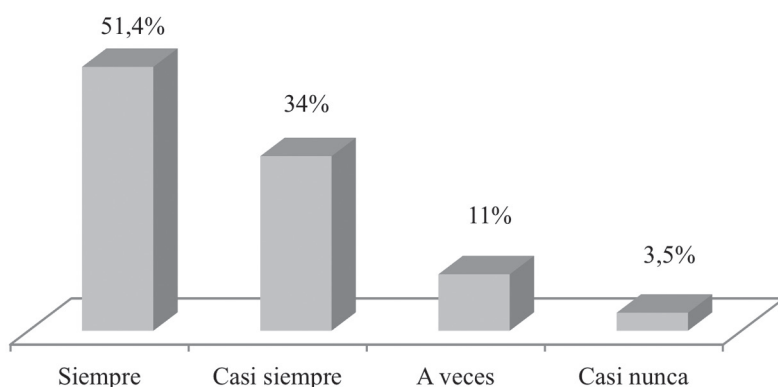
tipo de centros, ya que sus características y demandas son muy distintas a los de un entorno más normalizado. Además, comprobamos mediante la prueba estadística Chi-Cuadrado, que lo consideran independientemente de su formación inicial y de los años de experiencia como docentes, obteniendo niveles de significación mayor a 0,05 ($p=,069$ y $p=,452 < p=,05$) en ambos casos.

Profundizando en este aspecto, hallamos como una gran parte del profesorado (44,9%) denuncia como una de las principales lacras de su formación, el ámbito de la intervención con las familias de los alumnos. Le siguen en orden de importancia los aspectos relacionados con la resolución de conflictos y la convivencia (20,2%) y la atención a la diversidad (12,9%). Ya en menor grado, señalan la educación emocional (6,7%), metodologías innova-

doras de enseñanza (6,2%), educación en valores y habilidades sociales (3,2%) y, por último, realizar prácticas durante su formación inicial en este tipo de instituciones (2,6%).

A raíz de estos resultados, estimamos que en este tipo de escuelas resulta, aún si cabe, más importante que desde la dirección escolar se asesore y oriente al profesorado que se incorpora al centro. En el Gráfico 4, podemos observar que la gran mayoría del profesorado considera que los directores de sus instituciones proporcionan orientación y formación al profesorado novel. Resultados que se confirman en la importancia que los directores conceden a esta cuestión en las entrevistas realizadas: «Al profesorado novel hay que estar continuamente asesorándolo y orientándolo, por ejemplo, en el tema de las familias. Hay que darles pautas» (E.11).

GRÁFICO 4. Proporciona orientación y formación al profesorado recién llegado al centro (novel).

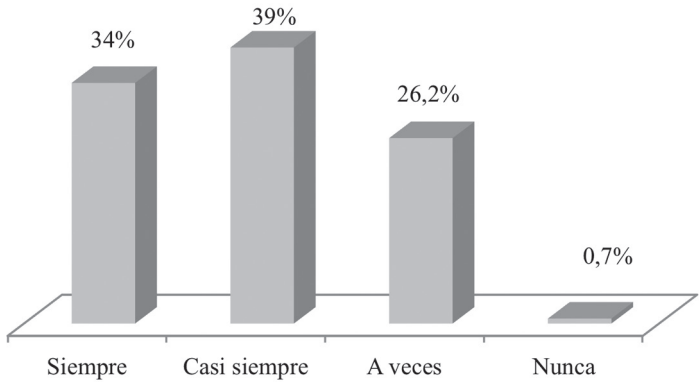


Fuente: Elaboración propia.

Seguidamente, recogemos en el Gráfico 5 la opinión del profesorado sobre las propues-

tas que le realizan los directores para llevar a cabo acciones de formación continua.

GRÁFICO 5. El director propone al profesorado realizar actividades para formarse de manera continua.



Fuente: Elaboración propia.

Como podemos observar, la gran mayoría del profesorado considera que los directores fomentan con bastante frecuencia su formación continua. No obstante, llama la atención que, a pesar de ser una función bien valorada por el profesorado, un número elevado de ellos (26,2%) considera que la realizan tan sólo a veces.

Además, comprobamos que, con un nivel de confianza del 95%, existen dife-

rencias estadísticamente significativas en la percepción del profesorado sobre si su director le propone realizar actividades para formarse de manera continua, en función de si consideran o no necesaria una formación más específica. Para ello utilizamos, una vez comprobada la normalidad de la muestra, la prueba U de Mann-Whitney, obteniendo un $p = 0,01 < p = 0,05$ (Tabla 5).

TABLA 5. Prueba no paramétrica U de Mann-Whitney.

	El director propone al profesorado realizar actividades para formarse de manera continua
Mann-Whitney U	2469,500
Z	-2,569
Sig. asintót. (bilateral)	,010

Fuente: Elaboración propia.

De esta forma, constatamos que aquellos profesores que consideran necesaria una formación inicial más específica para trabajar en estos centros, estiman que su

director les propone realizar actividades para formarse de manera continua en mayor medida que aquellos que no la consideran necesaria (Tabla 6).

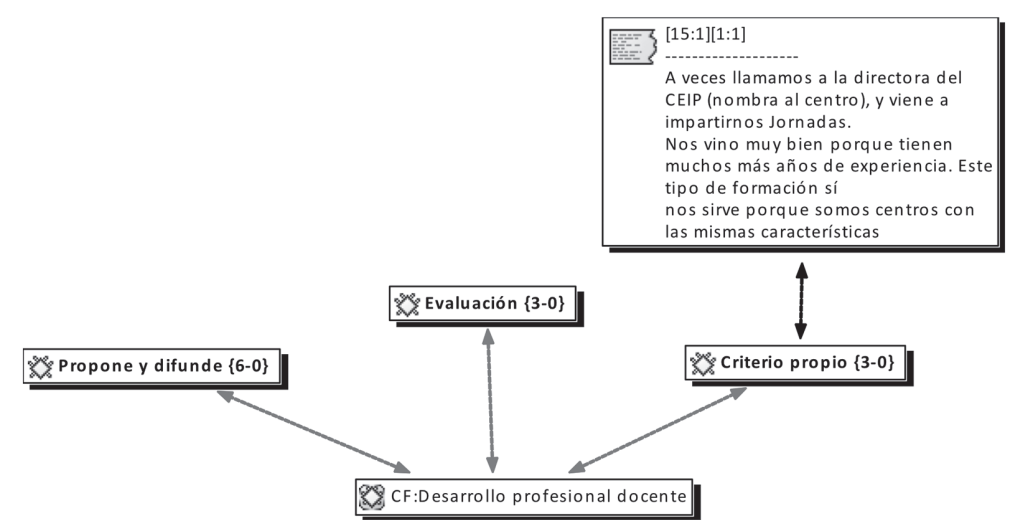
TABLA 6. Resultados de la prueba U de Mann-Whitney.

	¿Considera necesaria una formación inicial más específica para trabajar en estos centros?	N	Rango promedio	Suma de rangos
El director propone al profesorado realizar actividades para formarse de manera continua	Sí	255	145,35	37055,50
	No	27	105,46	2847,50
	Total	282		

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, mostramos el siguiente diagrama conceptual (Gráfico 6) realizado a partir de las entrevistas a los directores.

GRÁFICO 6. Diagrama conceptual sobre el desarrollo profesional docente por parte del director.



Fuente: Elaboración propia.

Comprobamos que el director promueve la formación de los docentes de su centro, bien sugiriéndoles de forma personal aquellas líneas temáticas que considera que pueden ser interesantes para el centro en su conjunto, bien difundiendo de manera constante las líneas formativas que les llegan de los CEP, empresas o asociaciones, para que

sean los propios docentes quienes decidan en qué ámbito quieren o necesitan formarse.

Las líneas formativas que se proponen a nivel de centro para todo el personal, en muchas ocasiones derivan de las evaluaciones conjuntas donde se analizan los resultados del alumnado del centro. Com-

prueban si los objetivos que se propusieron alcanzar se han alcanzado, y proponen ámbitos de actuación donde se requiere una formación del profesorado que incida en una mejora de la enseñanza-aprendizaje.

Son pocos los directores entrevistados que recurren a otros mecanismos para favorecer que el profesorado del centro se forme de manera continua y, por tanto, mejore sus competencias para trabajar en estas escuelas, que van más allá de que cada docente de manera individual acuda a un curso ofrecido por una entidad externa. A modo de ejemplo citamos un par de buenas prácticas coincidentes en distintos centros.

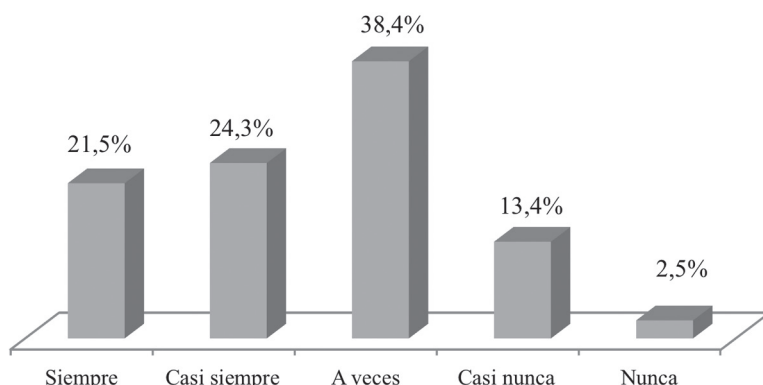
A. Se divide al profesorado en grupos para que realicen distintos cursos de formación seleccionados por el director. Posteriormente, los grupos se reúnen para realizar un intercambio de los conocimientos adquiridos. De esta forma, los directores consiguen favorecer en su escuela una cultura de colaboración e intercambio entre los docentes, tan necesaria en este tipo de centros.

B. Se estudian las prácticas de centros de similares características con una buena trayectoria o que cuentan con un director con gran experiencia. Así se adquiere una formación conectada a la realidad cotidiana y basada en la experiencia, que contrasta con una formación excesivamente teórica que algunos de los directores denuncian en relación a los cursos ofertados, por lo que la formación intercentros se convierte en una excelente alternativa.

9. Prácticas de liderazgo pedagógico relacionadas con la colaboración con otras escuelas

A fin de comprobar el grado de cooperación entre escuelas que trabajan bajo similares condiciones, decidimos preguntar al profesorado si los directores establecen relaciones de colaboración con otras escuelas para intercambiar iniciativas de formación, conocimientos, experiencias y prácticas pedagógicas (Gráfico 7).

GRÁFICO 7. El director establece relaciones de colaboración con otras escuelas para intercambiar iniciativas de formación, conocimientos pedagógicos, buenas prácticas...

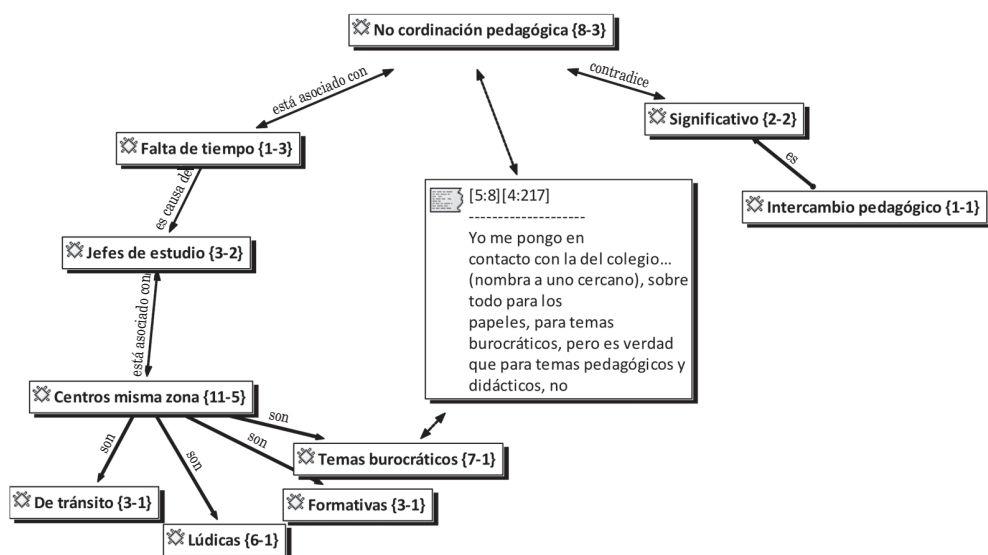


Fuente: Elaboración propia.

La mayoría del profesorado considera que los directores realizan esta práctica solo «a veces», constatándose a su vez una gran disparidad de actitudes ($d.t= 1,048$).

Seguidamente mostramos el diagrama conceptual realizado mediante el análisis de las entrevistas (Gráfico 8).

GRÁFICO 8. Diagrama conceptual sobre redes de colaboración con otras escuelas.



Fuente: Elaboración propia.

Mediante las entrevistas, pudimos advertir que, aunque mantienen buenas relaciones entre escuelas de la misma zona y que trabajan bajo planes de compensatoria, suelen ser los jefes de estudio los que se reúnen con mayor frecuencia para organizar actividades lúdicas y de tránsito con el alumnado: «Los jefes de estudio se reúnen una vez al mes y plantean actividades comunes para todos los centros de la zona pero del tipo vamos al centro cívico a hacer una actuación» (E. 9).

Como comentamos anteriormente, son muy escasas las ocasiones en las que los directores utilizan la relación con otras

escuelas de difícil desempeño para favorecer una formación intercentros. Normalmente mantienen contactos para tratar temas burocráticos, tal y como se refleja en el anterior diagrama. Como motivos aluden a la falta de tiempo para realizar reuniones periódicas donde se comenten las experiencias didácticas que les estén provocando un mejor rendimiento del alumnado. Esta y otras dificultades podrían ser paliadas con unos posibles recursos que no acaban de proporcionarles la administración educativa:

Deberíamos tener tales recursos en los centros para que tú puedas decir: pues to-

dos los lunes reunión de zona. Pero que te puedas ir tranquilamente de tu centro y que esté cubierto. Necesitaríamos vernos de forma sistemática una vez cada quince días, mínimo o una vez al mes con toda la tranquilidad (E. 12).

A pesar de lo comentado, unánimemente, todos los directores la califican como una práctica altamente beneficiosa que deber ser fomentada en sus escuelas.

10. Discusión y conclusiones

El presente estudio nos ha permitido conocer la opinión del profesorado y directores de centros escolares andaluces situados en contextos desfavorecidos sobre prácticas de liderazgo pedagógico consideradas eficaces para contribuir a la mejora del aprendizaje del alumnado.

En relación a la supervisión de la enseñanza en las aulas por parte de los directores, coincidimos con anteriores estudios tales como el de Gago (2004), donde se obtienen puntuaciones en esta práctica aún más discretas que las de nuestra investigación.

Los resultados alcanzados nos permiten inferir que existen diferencias significativas derivadas del factor edad del profesorado en cuanto a la supervisión que sobre su docencia ejercen los directores. Hallamos una mayor supervisión sobre el profesorado novel de su escuela, circunstancia estrechamente relacionada con la importancia otorgada por estos directores a orientar y asesorar a los profesores que llegan por primera vez a estos centros, dadas las dificultades y obstáculos con los que se van a enfrentar.

Los directores son más reticentes a solicitar información de los docentes de su centro sobre sus programaciones y formas de evaluar cuanto mayor sea la antigüedad de los mismos. Constatamos que es considerada una práctica bastante problemática y violenta para los directores, que a veces se contrapone con la confianza en la profesionalidad y experiencia del profesorado. Circunstancia que se agrava con los docentes de mayor antigüedad en el centro.

El hecho de que el profesorado constituya un sector clave en la elección del director de su propio centro, se torna a su vez como un obstáculo para que este ejerza un verdadero liderazgo pedagógico. Liderazgo que pasa inexorablemente por supervisar la enseñanza y garantizar buenas prácticas, aún más cuando el alumnado se encuentra en riesgo de exclusión social (Zembylas y Lasonos, 2016).

Los resultados de nuestro estudio ponen en evidencia la escasa potestad del director para entrar en las aulas y llevar a cabo una supervisión de las prácticas de enseñanza, dificultando así el deseable *feedback* con el profesorado, al preponderar frecuentemente una mal entendida libertad de cátedra y un arraigado individualismo en las prácticas docentes (Zaitegui, 2011), cuestión que estimamos preocupante en escuelas donde debería existir una mayor cultura de colaboración para enfrentarse a los desafíos y dificultades que entraña la práctica docente en estos contextos.

Motivo por el que consideramos verdaderamente urgente que en ellas se ins-

tauren culturas colaborativas entre todos los miembros de la comunidad educativa, especialmente entre los docentes y los directores con estos. Nuestros hallazgos evidencian que aquellos directores que han logrado cierta consolidación de una cultura colaborativa en el centro, también han conseguido participar en la mejora de las prácticas docentes del profesorado, ejerciendo, por tanto, un mayor liderazgo pedagógico minimizando los atisbos individualistas en las prácticas de enseñanza. A su vez, han logrado que, cuando el profesorado de su centro entiende la supervisión como garante de unas buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje para el alumnado en riesgo de exclusión social, esta tiende a convertirse en una práctica positiva para todos los sectores del centro.

También comprobamos que los directores se ocupan en buena medida de que los docentes se formen de manera continua, hecho que puede estar relacionado con que la mayoría del profesorado que ejerce en escuelas situadas en contextos desfavorecidos reconozca contar con considerables carencias en su formación inicial, mayormente en lo referente a la intervención con las familias de los alumnos que asisten a estos centros (Amores *et al.*, 2012). Es más, detectamos que los directores ejercen más esta práctica con los docentes que reconocen tener carencias en su formación inicial.

Salvo en las buenas prácticas ejercidas en este ámbito por tan sólo dos de los directores investigados, nos volvemos a encontrar con el mencionado individualismo junto con una preocupante falta de conocimientos acerca de cómo favorecer la for-

mación continua del profesorado con estrategias que vayan más allá de ofrecerles los típicos cursos de formación que, como hemos comprobado, algunos directores estiman poco prácticos y desconectados de la realidad de estas escuelas.

Proponemos como medida de formación práctica y eficaz la colaboración con otras escuelas a fin de intercambiar iniciativas de formación, conocimientos, experiencias y prácticas pedagógicas. Aunque la mayoría del profesorado considera que los directores de sus centros promueven esta práctica en ocasiones, resultados ligeramente mejores que los expuestos por García y Caballero (2015), comprobamos que los directores utilizan estas relaciones en bastantes ocasiones para cuestiones burocráticas. Cuestión que, sin lugar a dudas, no deja de sorprender que se produzca en este tipo de centros, donde la colaboración entre escuelas entraña innumerables ventajas (Scanlan, Kim, Burns y Vuilleumier, 2016), entre las que se encuentra favorecer una formación más práctica y conectada con su realidad, que permitiría paliar de alguna forma las carencias formativas que hemos evidenciado. De esta forma, contrario a lo que esperábamos encontrar, queda patente nuevamente un individualismo en las prácticas de enseñanza que va más allá de los límites de la escuela.

Consideramos necesario destacar, por un lado, la importancia de que en España se definan las tareas directivas teniendo en cuenta aquellas acciones que conlleven lograr mejores resultados académicos (Egido, 2013), entre las cuales destacan las relacionadas con un liderazgo pedagógico, determinantes para mejorar el

rendimiento del alumnado en riesgo de exclusión. Motivo por el que los directores españoles deben contar con las competencias que les permitan participar en la mejora de la labor docente.

Por otro lado, estimamos realmente prioritario dotar a los directores de los centros de difícil desempeño de una formación continua específica en liderazgo pedagógico, que les capacite para poner en marcha buenas prácticas. Afirmación respaldada por ellos mismos cuando señalan que su prioridad debe centrarse en mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje, pero que cuentan con escasos conocimientos pedagógicos sobre el resto. Esta formación también debe contribuir a que instauren en sus escuelas culturas colaborativas en contraposición al individualismo que hemos comprobado, presente en la mayoría de los casos, siendo esto incompatible con escuelas que deben caracterizarse por procesos de reflexión e indagación conjunta sobre la enseñanza. Aseveración reforzada cuando constatamos como aquellos directores que instauran culturas de colaboración, ejercen un mayor liderazgo pedagógico contando con las mismas competencias.

Finalmente, estimamos que se debe visibilizar la presencia de un liderazgo centrado en lo pedagógico en centros donde se torna realmente imprescindible, pues como sostiene (González, 2014), para que exista un liderazgo para la justicia social en escuelas situadas en contextos desfavorecidos, el director debe poder garantizar que estos alumnos reciben óptimos procesos de enseñanza-aprendizaje que contribuyan a compensar las desigualdades.

Notas

- ¹ Se entiende por riesgo de pobreza o exclusión social cuando, según el indicador AROPE (At Risk of Poverty and/or Exclusion), la población se encuentra en al menos una de estas tres situaciones (European Commission, 2010):
 - a) En riesgo de pobreza (ingresos de consumo por debajo del 60% de la mediana).
 - b) En carencia material severa (con carencias en al menos cuatro conceptos de una lista de nueve, como irse de vacaciones, comer proteínas al menos cada dos días, retraso en los pagos, etc.).
 - c) En hogares sin empleo o con baja intensidad en el empleo.
- ² RESOLUCIÓN de 27-5-2005, de la Dirección General de Gestión de Recursos Humanos, por la que se dictan instrucciones que han de regir las convocatorias de concursos de méritos para cubrir, con ocasión de vacante, determinados puestos docentes específicos. (BOJA 6-6-2005).
- ³ E = entrevista, seguido del número de entrevista realizada.

Referencias bibliográficas

- Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Amores Fernández, F. J., Luengo Navas, J. y Rittacco Real, M. (2012). Educar en contextos de exclusión social: necesidades y cambios desde la perspectiva del profesorado. Un estudio de casos en la provincia de Granada. *Revista Fuentes*, 12, 187-206.
- Anderson, E. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejora. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 34-52.
- Aramendi Jáuregui, P., Teixidó Sabals, J. y Bernal Agudo, J. L. (2010). El acceso a la dirección escolar en los centros públicos del País Vasco. *revista española de pedagogía*, 246, 313-332.
- Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis*, 3 (5), 79-106.

- Bolívar, A., López Yáñez, J. y Murillo Torrecilla, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2016). *Profesorado de los Centros Públicos de Educación Infantil y Primaria de difícil desempeño de los municipios de Cádiz, Córdoba, Huelva y Sevilla*.
- Cubo Delgado, S., Martín Marín, B. y Ramos Sánchez, J. L. (2011). *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Pirámide.
- Day, C., Gu, Q. y Sammons, P. (2016). The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference. *Educational Administration Quarterly*, 52, 221-258. doi: 10.1177/0013161X15616863
- Egido Gálvez, I. (2013). Fortalecer la institución escolar. *Participación educativa*, 2 (2), 21-28.
- Eliseo Valle, J. (2013). Profesionalización de la dirección escolar: claves de un debate. *Participación Educativa*, 2 (2), 51-59.
- Elmore, R. F. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Fernández Batanero, J. M. y Hernández Hernández, A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa. Estudio de casos. *Perfiles Educativos*, 35 (2), 27-41.
- Gago Rodríguez, F. M. (2004). *La dirección pedagógica en los institutos de educación secundaria. Un estudio sobre el liderazgo educacional*. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo.
- Gairín Sallán, J. y Castro Caecero, D. (2010). La situación de la dirección escolar en España. *revista española de pedagogía*, 68 (247), 401-416.
- García Garnica, M. y Caballero Rodríguez, K. (2015). ¿Qué prácticas eficaces de liderazgo desarrollan los directivos andaluces en sus escuelas? *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8 (2), 129-147.
- García Garnica, M. y Moral Santaella, C. (2015). El estudio de un liderazgo enfocado a la mejora, el compromiso y la justicia social. La experiencia de un centro de educación secundaria de Granada (España). *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8 (2), 149-170.
- Gómez-Hurtado, I. (2012). Una dirección escolar para la inclusión escolar. *Perspectiva Educativa*, 51 (2), 18-42.
- González González, M. T. (2014). El liderazgo para la justicia social en organizaciones educativas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3 (2), 85-106.
- Heng Wang, L., Gurr, D. y Drysdale, L. (2015). Successful school leadership: case studies of four Singapore primary schools. *Journal of Educational Administration*, 54 (3), 270-287. doi: 10.1108/JEA-03-2015-0022
- Hueso, A. y Cascant, M. J. (2012). *Metodología y Técnicas Cuantitativas de Investigación. Cuadernos docentes en proceso de desarrollo*. Valencia: Universitat Politècnica de Valencia.
- Instituto Nacional de Estadística (2014). *Encuesta condiciones de vida. Resultados definitivos*. Recuperado de <http://www.ine.es/prensa/np908.pdf>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2013). La calidad de los directores. *Boletín de Educación*, 7, 1-4. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Intxausti, N., Joaristi, L. y Lizasoain, L. (2016). Educational leadership as best practice in highly effective schools in the Autonomous Region of the Basque Country (Spain). *Educational Management Administration y Leadership*, 44 (3), 397-419. doi: 10.1177/1741143214558570
- Jiménez Ramírez, M. M. (2012). Actuaciones socio-comunitarias y educativas inclusivas con alumnado en riesgo de exclusión social. *Revista de Investigación en Educación*, 2 (10), 62-78.

- Leithwood K. y Janzti, D. (2008). Linking Leadership to Student Learning: The Contributions of Leader Efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44 (4), 496-528.
- Leithwood, K. y Sun, J. (2015). Direction-setting school leadership practices: a meta-analytical review of evidence about their influence. *School Effectiveness and School Improvement*, 26 (4), 499-523. doi:10.1080/09243453.2015.1005106
- Leithwood, K., Louis, L. K., Anderson, S. y Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: how leadership influences student learning*. New York: The Wallace Foundation.
- León Guerrero, M. L. (2002). El liderazgo para y en la escuela inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 133-160.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, n° 106, de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, n° 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Llorent Bedmar, V. y Oria Segura, M. R. (1998). *La dirección escolar*. Madrid: Bruño.
- López Yáñez, J. (2010). Confianza. Un patrón emergente de desarrollo y mejora de la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 85-106.
- López Yáñez, J., García Jiménez, E., Oliva Rodríguez, N., Moreta Jurado, B. y Bellerín, A. (2014). El liderazgo escolar a través del análisis de la actividad diaria de los directores. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12 (5), 61-78.
- Montero Alcaide, A. (2010). Dirección profesional y selección de directores en el sistema educativo español. **revista española de pedagogía**, 68 (247), 417-435.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L. y Russ, J. (2004). Improving Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas – A Review of Research Evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15 (2), 149-175.
- Mulford, B., Kendall, D., Ewintong, J., Edmunds, B., Kendall, L. y Silins, H. (2007). Successful principalship of high-performance schools in high-poverty communities. *Journal of Educational Administration*, 46 (4), 461-480. doi:10.1108/09578230810882009
- Mumphord, K. M. (2013). *Elementary teachers' perceptions of instructional leadership and student achievement*. Tesis Doctoral. University of Texas: Estados Unidos.
- Murillo Torrecilla, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (4), 11-24.
- Murillo Torrecilla, F. J., Krichesky, G., Castro, A. y Hernández, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Iberoamericana de Educación Inclusiva*, 4 (1), 169-186.
- Murillo, F. C. y Hernández Castilla, R. (2015). Liderazgo para el aprendizaje: ¿Qué tareas de los directores y directoras son las que más inciden en el aprendizaje de los estudiantes? *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21 (1), 1-20.
- Ngcobo, T. y Tikly, L. P. (2010). Key Dimensions of Effective Leadership for Change: A Focus on Township and Rural Schools in South Africa. *Educational Management Administration & Leadership*, 38 (2), 202-228. doi:10.1177/1741143209356359
- Oria Segura, M. R. (2009). ¿Es posible la autonomía escolar? El papel de la dirección y de los proyectos de centro en los sistemas educativos francés, italiano y español. *Educación XXI*, 12, 151-180.
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 1: política y práctica*. París: OCDE.
- Robinson V., Lloyd, C. A. y Rowe, J. K. (2008). The impact of leadership on student outcomes: an

- analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44 (5), 635-674.
- Scanlan, M., Kim, M., Burns Bridget, M. y Vuilleumier, C. (2016). Poco a Poco: Leadership Practices Supporting Productive Communities of Practice in Schools Serving the New Mainstream. *Educational Administration Quarterly*, 52 (1), 3-44. doi: 10.1177/0013161X15615390
- Seashore, L. K., Dretzke, B. y Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement*, 21 (3), 315-336. doi: 10.1080/09243453.2010.486586
- Shatzer R. D., Caldarella, P., Hallam P. R. y Brown, B. L. (2014). Comparing the effects of instructional and transformational leadership on student achievement: implications for practice. *Educational Management Administration & Leadership*, 42 (4), 445-459. doi: 10.1177/1741143213502192
- TALIS (2009). *Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe Español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- TALIS (2013). *Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe Español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Valles, M. S. (2014). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Vanblaere, B. y Devos, G. (2016). Exploring the link between experienced teachers' learning outcomes and individual and professional learning community characteristics. *School effectiveness and school improvement*, 27 (2), 205-227.
- Zaitegui, N. (2011). Una buena dirección para la escuela pública: competencias y transformaciones necesarias. *Organización y Gestión Educativa*, 2, 14-19.
- Zembylas, M. y Lasonos, S. (2016). The Entanglement of Leadership Styles and Social Justice Leadership: A Case Study from Cyprus. *Leadership and Policy in Schools*. doi: 10.1080/15700763.2015.1044540
- Zikhali, J. y Perumal, J. (2016). Leading in disadvantaged Zimbabwean school contexts: Female school heads' experiences of emotional labour. *Educational Management Administration & Leadership*, 44 (3), 347-362. doi: 10.1177/1741143214558572



Informaciones

1. Actividades pedagógicas

XI Conferencia Internacional sobre Innovaciones Pedagógicas y Aprendizaje Digital.

V Congreso Internacional de Educación.

XXV Congreso Internacional de Aprendizaje.

XV Congreso Internacional de Ciudades Educadoras.

2. Reseñas bibliográficas

Ibáñez-Martín, J. A. y Fuentes, J. L. (Coords.) *Educación y capacidades: hacia un nuevo enfoque del desarrollo humano* (Cruz Pérez).

Kristjánsson, K. *Aristotelian Character Education* (Juan Luis Fuentes).

Barraca Mairal, J. *Originalidad e Identidad Personal.*

Claves antropológicas frente a la masificación (Aquilino Polaino-Lorente).

Renzulli, J. S. y Reis, S. M. *Enriqueciendo el currículo para todo el alumnado* (Patricia Olmedo Ariza).

Prats, E. *Teorizando en Educación: entre erudición, poesía y opinionitis* (David Reyero).

Segura Peraita, C. (Ed.). *El método socrático hoy.*

Para una enseñanza y práctica dialógica de la filosofía (Ernesto Baltar).

Una visita a la hemeroteca (Juan Luis Fuentes).

Una visita a la red (Javier Bermejo).

Índice del año LXXV

Instrucciones para los autores

1

Actividades pedagógicas

XI Conferencia Internacional sobre Innovaciones Pedagógicas y Aprendizaje Digital

El 2 y 3 de marzo de 2018 va a tener lugar en la Universidad St. John (New York) la XI Conferencia Internacional sobre Innovaciones Pedagógicas y Aprendizaje Digital.

Esta conferencia está organizada por la Red de Investigación en Aprendizaje Digital y Pedagogías Innovadoras fundada en el año 2006 y dedicada a contribuir a un compromiso común universal para la promoción y mejora de las posibilidades de las nuevas tecnologías en la educación.

Según los organizadores de la conferencia, «los educadores hemos vivido con entusiasmo hablar sobre las implicaciones de la tecnología en el aprendizaje, aunque en otras ocasiones los resultados del uso de la tecnología en el aprendizaje han sido decepcionantes. A pesar de todo, la educación sigue relativamente sin cambios —las relaciones de los profesores con los estudiantes, los estudiantes entre sí y los estudiantes con el conocimiento— y

esto es así incluso cuando se utiliza la tecnología. La tecnología, en otras palabras, puede reproducir y reforzar con frecuencia las relaciones didácticas tradicionales de aprendizaje. Sin embargo, las tecnologías de la información y las comunicaciones de hoy en día también ofrecen recursos que en muchos aspectos apenas hemos explorado. Estas posibilidades se llaman un “nuevo aprendizaje” y una “pedagogía transformadora”. ¿Cómo, entonces, podemos crear y utilizar tecnologías que empujan los límites de la experiencia de aprendizaje, involucran a los estudiantes más profundamente y producen resultados de aprendizaje que están a la altura de las altas expectativas de los ciudadanos, los gobiernos y los lugares de trabajo en el siglo XXI?».

Los temas a tratar son, de esta manera, pedagogías, instituciones, tecnologías y transformaciones sociales. El tema principal son las pedagogías digitales para la justicia social.

Para más información: <http://ubilearn.com/2018-conference>

V Congreso Internacional de Educación

Los días 13 y 14 de marzo de 2018 va a tener lugar el V Congreso Internacional de Educación en Zinacantepec, Toluca, México. Está organizado por el Centro de Investigación de Estudios Comparados de América Latina (CiECAL), el Instituto de Estudios Históricos y Económicos de la Universidad Complutense de Madrid y el Centro de Ciencias de la Complejidad de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Las líneas de trabajo donde se pueden presentar diversas contribuciones son: educación del presente; educación del futuro; realidad de los docentes, intereses de los estudiantes; investigación básica sobre educación; investigación de intervención sobre educación y temas abiertos. Durante la celebración del congreso en versión presencial, tendrá lugar una modalidad *online* a partir del 20 de marzo de 2018.

Para más información: <https://www.congresoeducacion-ciecal.com/>

XXV Congreso Internacional de Aprendizaje

Del 21 al 23 de junio de 2018 va a tener lugar en la Universidad de Atenas (Grecia), organizado por la Red de Investigación de Aprendizaje, el XXV Congreso Internacional de Aprendizaje.

Esta red se fundó en 1989 en torno a un interés común por el aprendizaje en todos sus ámbitos, formales e informales, y a todos los niveles, desde la educación preescolar hasta la escolar, superior y

universitaria, así como entre los adultos, las comunidades y la capacitación en el trabajo.

El congreso, según los organizadores, trata de analizar el aprendizaje en un sentido muy amplio, especialmente centrándose en la cuestión del «nuevo aprendizaje» o las transformaciones necesarias que se están operando en la enseñanza y el aprendizaje en las condiciones sociales, culturales y tecnológicas contemporáneas. El congreso está edificado sobre cuatro pilares básicos: el internacionalismo, la interdisciplinariedad, la inclusión y la interacción. Las líneas de trabajo propuestas son: pedagogía y currículo; medición y evaluación; organización educativa y liderazgo; aprendizaje en la educación preescolar; aprendizaje en la educación superior; aprendizaje en adultos, comunitario y profesional; identidad y diversidad en los estudiantes; tecnologías en el aprendizaje y aprendizaje en ciencia, matemáticas y tecnología.

Para más información: <http://sobrealaprendizaje.com/congreso-2018>

XV Congreso Internacional de Ciudades Educadoras

Del 13 al 16 de noviembre de 2018 va a tener lugar en Cascais (Portugal) el XV Congreso de Ciudades Educadoras, que centrará su atención en el tema «La ciudad pertenece a las personas».

La Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE) fue fundada en 1994. Es una asociación sin ánimo de lucro, constituida como una estructura permanente de colaboración entre los go-

biernos locales comprometidos con la Carta de Ciudades Educadoras, que es la hoja de ruta de las ciudades que la componen. Cualquier gobierno local que acepte este compromiso puede convertirse en miembro activo de la Asociación, con independencia de sus competencias administrativas. Al cierre del ejercicio 2016, el número de miembros asciende a 488 ciudades de

36 países de todos los continentes. Entre sus numerosos objetivos figuran los de «proclamar y reclamar la importancia de la educación en la ciudad» e «impulsar la profundización del concepto Ciudad Educadora y sus aplicaciones concretas en las políticas de las ciudades».

Para más información: <http://www.edcities.org/congreso/cascais-2018/>

2

Reseñas bibliográficas

Ibáñez-Martín, J. A. y Fuentes, J. L. (Coords.) (2017).

Educación y capacidades: hacia un nuevo enfoque del desarrollo humano.

Madrid: Dykinson. 338 pp.

El libro ha sido coordinado por los profesores José Antonio Ibáñez-Martín y Juan Luis Fuentes y en él participan veintitrés profesores pertenecientes a doce universidades de Reino Unido, Italia, México y España, los cuales abordan, desde la perspectiva de la filosofía de la educación, el tema de la Educación de las Capacidades Humanas. La perspectiva desde la que se enfoca el tema la señalan los coordinadores en la introducción al concretar que la búsqueda de una sociedad digna se puede apoyar en la teoría de las capacidades o el enfoque del desarrollo humano. Las aportaciones de autores tan significativos como Martha Nussbaum o Amartya Sen coinciden en señalar que la mejora de una sociedad no se puede basar únicamente en el incremento de la renta nacional, sino que se requieren otras condiciones que permitan a las personas al-

canzar la plenitud de sus capacidades básicas. A partir de esta premisa se plantea la necesidad de profundizar en el concepto de capacidad, de determinar cuáles son las capacidades básicas y cuál debe ser la acción educativa que permita el «cultivo y crecimiento» de las mismas, utilizando las palabras de los propios autores.

Para alcanzar este objetivo se incorporan las aportaciones de los profesores señalados, llevando a cabo una encomiable tarea de organización y encuadre que ha permitido agrupar los temas en cuatro grandes ámbitos: en el primero se aborda el estudio de las capacidades desde los prismas de la diversidad, la ética, la universalidad y la vulnerabilidad; en el segundo se realizan análisis teóricos, epistemológicos y filosóficos sobre el componente ético y su relación con las capacidades; en el tercero se analizan las capacidades en relación con la responsabilidad social de las universidades y con las aportaciones de las investigaciones y experiencias sobre Aprendizaje-Servicio que se están llevando a cabo durante los últimos años; y en el último ámbito se

pone el acento en una de las dimensiones más sensibles de la teoría de las capacidades, como es la que afecta a aquellas personas que se encuentran en situaciones de especial vulnerabilidad.

En las próximas líneas intentaré extraer lo esencial de las aportaciones de los diferentes autores que han participado en esta obra, aglutinados en torno a uno de los temas más relevantes, como es el del desarrollo de las capacidades humanas y que, como señalan los coordinadores, tiene connotaciones en ámbitos tan diversos como el filosófico, el ético, el sociopolítico, el económico o el educativo.

La primera parte, con dos artículos de los profesores José Antonio Ibáñez-Martín y James C. Conroy, aborda el tema común de la capacidad para convivir y la superación del odio, pero desde diferentes perspectivas. El primero analiza las diferencias entre Sen y Nussbaum sobre la lista de capacidades, planteando una serie de interrogantes sobre la posición de Nussbaum que, sin dejar de reconocer la relevancia de sus aportaciones, le suscitan serias dudas sobre la capacidad de las mismas para responder a los retos más importantes de nuestra sociedad. El profesor Conroy realiza una reflexión sobre el *Brexit*, por el que han apostado grupos importantes de ciudadanos del Reino Unido, fundamentando sus razonamientos en la idea de que *nosotros no somos como ellos*. Tanto en los medios de comunicación como en las creencias populares, la variedad de emigrantes que entran en el Reino Unido, así como la variedad de motivos sociales, políticos, económicos, etc., son fundidos en una común identidad de *los otros*. El autor señala que esta

sospecha populista sobre *El Otro* tiene un paralelismo histórico con las tradicionales disputas habidas entre Gran Bretaña y los países del continente europeo, con el trasfondo del problema religioso que tanto odio y desencuentro ha generado. Para superar esta situación, el autor plantea que la enseñanza de la religión no sea una alineación con las creencias del *Otro*, sino que se lleve a cabo como un escrutinio profundo de nuestras propias creencias, sistemas, culturas y valores.

En la segunda parte, en la que se incorporan las aportaciones de siete autores, el profesor Giuseppe Mari plantea que para promover el crecimiento de las capacidades es necesario identificar la referencia humana en la educación, ya sea en los menores o en las personas adultas. En el profundo análisis que hace del término «competencia», señala la necesidad de entender la misma como algo que va más allá de la simple transmisión de conocimientos. El profesor Antonio Bernal pone de relieve el protagonismo que ha adquirido la educación, como *capacidad fértil* para el desarrollo de la persona. Entiende que las capacidades no están limitadas a las habilidades que posee una persona, sino que están vinculadas al entorno político, social y económico, de tal manera que lo que somos capaces de hacer y de ser configura nuestras posibilidades para poder elegir y actuar. El profesor emérito de la UNED, Emilio López Barajas, realiza un profundo análisis epistemológico sobre el significado y sentido del desarrollo humano. Este concepto requiere saber de la intencionalidad, y esta se relaciona con la voluntad y la libertad humana. El uso de estos conceptos por parte de políticos y administrativos

que desconocen los supuestos epistemológicos acerca del significado de conceptos como el de información, cognición o conocimiento puede tener consecuencias importantes, en forma de exclusión, de muchos en la carrera por el desarrollo. La profesora Ana Pagès aborda ciertos matices del concepto de *capacidad como ser* a partir del enfoque de Nussbaum y del papel que da a Aristóteles en este concepto, identificando e interpretando sus connotaciones implícitas. Entiende la autora que el concepto de *capacidad* debería ser ampliado con otras nociones complementarias como son *disposición* y *diligencia*. La profesora M^a del Rosario González plantea que la educación emocional debe contemplar la conexión existente entre ética, deseo y emoción, y su articulación con el conocimiento del bien, el juicio moral y el entrenamiento en la virtud. El conocimiento ético debe integrar las experiencias fundamentales, aquellas que afectan a la integralidad de la vida y que no pueden ser desoídas en una educación ética integral. La profesora Aurora Bernal analiza la relación existente entre el enfoque de las capacidades y la educación del carácter, concluyendo que desde ambos planteamientos se entiende la educación como una realidad imprescindible para la vida humana individual y social y, por lo tanto, para el desarrollo humano. Por ello postula una integración de ambas perspectivas al objeto de lograr un enfoque más completo de la realidad. Los profesores Juan Luis Fuentes y Jesús Albertos proponen la clarificación y diferenciación del concepto *educación del carácter* de otros afines como *educación moral*, *educación en valores*, *educación emocional* o *educación para la ciudadanía*, con los que se mezcla y en-

trecreza. Para ello se fijan como objetivo establecer los límites propios y distintivos de estas concepciones y especialmente entre *educación del carácter* y *educación para la ciudadanía*.

En la tercera parte, dedicada a la formación de capacidades en la universidad, las profesoras M^a G. Amilburu, Marta Ruiz Corbella y el profesor Juan García Gutiérrez realizan un estudio sobre la formación de las capacidades en la Educación Superior, incidiendo en la responsabilidad social de las universidades. Consideran que es necesario aportar conocimientos que ayuden a profundizar y reflexionar sobre la dimensión ética de nuestras actuaciones, pero también entienden que es importante generar experiencias que faciliten la vivencia de la responsabilidad social. Las profesoras Concepción Naval y Elena Arbués analizan la implantación de la metodología de Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior y sus bondades como portadora de diferentes competencias básicas y específicas, poniendo especial relevancia en su aportación al desarrollo de competencias profesionales, aquellas que mejoran las posibilidades de las personas para encontrar un empleo y mantenerlo. El profesor Francisco Esteban estudia el tema del desarrollo de capacidades que nutran el carácter de las personas en el contexto de la responsabilidad social de las universidades. Entiende que las universidades deberían formar en tres capacidades básicas que permitiesen educar a un alumnado socialmente responsable: la capacidad de reconocerse como aprendiz de la cuestión moral, la capacidad de abrazar las excelencias morales de la formación universitaria y la

capacidad de comprometerse a aprender algo en particular. La profesora Teresa Yurén y el profesor José Antonio Arnaz analizan la Formación Universitaria en la Responsabilidad Social, en el marco de la Agenda 2030 de la ONU. Esta propuesta, que pretende un futuro mejor para la humanidad, requiere de la participación de las personas y de las instituciones en las que se integran. La Educación Superior tiene una especial responsabilidad en el logro de un desarrollo humano sostenible.

Finalmente, en la cuarta parte, dedicada al desarrollo de capacidades en situaciones de vulnerabilidad, el profesor Fernando Gil analiza el tema de la educación y el desarrollo de capacidades en prisión, poniendo de manifiesto algunas de las dificultades existentes. Estas provienen de ámbitos muy diversos: el propio sistema penitenciario, el ambiente cultural que rodea a las personas, el mundo académico o las que provienen de los propios internos. A lo largo del texto se van desgranando las propuestas pedagógicas dirigidas a la mejora de las prácticas educativas penitenciarias que inciden en el desarrollo de las capacidades. Por su parte, el profesor Vicent Gozálviz reflexiona sobre discapacidad, educación y vida digna, analizando el concepto de justicia como elemento necesario para la construcción teórica de la educación inclusiva, adentrándose en el análisis crítico del enfoque de las capacidades y su repercusión en las personas con discapacidad intelectual y concluyendo con un alegato a favor de una teoría de la justicia revisada y capacitadora. Los profesores J. L. Sánchez, Juan M^a Díez y Sergio Pérez se plantean el desafío de pensar la discapacidad, descubriendo las

posibilidades y riquezas que encierra en sí misma para asumir la tarea del acompañamiento desde una nueva dimensión más profunda y humana. El profesor J. Alfredo Pérís aborda el tema de la filosofía de la maternidad en la filmografía de Mitchell Leisin, poniendo el acento tanto en lo decisiva que es para caracterizar a la mujer como en la dimensión espiritual de la misma. La profesora Sara Martínez analiza las bases filosóficas para la educación moral a través de la compasión. Para ello sigue la propuesta de Nussbaum de ir al corazón de la moralidad a través de la compasión. Finalmente la profesora Alicia García explica cómo se articula el enfoque de las capacidades descrito por Nussbaum, en *crear capacidades* desde la educación.

Cruz Pérez ■

Kristjánsson, K. (2015).
Aristotelian Character Education.
London: Routledge. 186 pp.

La relevancia del libro que reseñamos aquí viene avalada por varios factores. Por un lado, cabe destacar la trascendencia que ha tenido en el ámbito académico, evidenciada en las diferentes respuestas recibidas en la *Journal of Moral Education* por autores como Curren, Miller o Lapsley, así como la publicación de un *précis* del libro elaborada por el propio autor, junto a la respuesta a los autores anteriores. Por otro lado, destaca la pertinencia de un texto cuya temática está recibiendo una atención creciente en muchos países de todo el mundo. En efecto,

la educación del carácter está siendo objeto de estudio en los últimos años, como muestra del giro ético que, en palabras de Ibáñez-Martín, está presenciando la educación.

De hecho, aunque el título pueda parecer que nos está remitiendo a la historia de la educación en la Grecia clásica, una de las principales aportaciones del libro es su fuerte vinculación con la actualidad. El catedrático del Jubilee Centre for Character and Virtues de la Universidad de Birmingham es muy consciente del momento clave en que se publica este texto y, en consecuencia, escribe atendiendo a las necesidades del momento. Es por ello que tiene una naturaleza teórica, pero con claras aplicaciones prácticas, tratándose de un libro de filosofía de la educación con gran cercanía a la psicología y accesible a los educadores, pues si bien aborda cuestiones de calado, trata de hacerlo en un lenguaje accesible, claro, directo, con ejemplos de la vida cotidiana que facilitan su comprensión, sin quedarse en el mero ejercicio académico e intelectual. Este carácter filosófico es evidente también en el estilo de escritura, muy analítico y estructurado, y centrado en la refutación como método de trabajo.

Se trata de una defensa de la educación del carácter de base aristotélica pero actualizada –o, como el autor explica, reconstruida–, conforme a la práctica y evidencias contemporáneas, más allá de la mera interpretación de los escritos del filósofo griego. Toma como principio la consideración de los resultados de los estudios empíricos, entendiendo que el propio Aristóteles así lo haría si viviera en nuestro tiempo.

En el primer capítulo realiza un breve recorrido por el concepto de carácter desde la segunda guerra mundial, donde el pesimismo moral fue terreno abonado para acoger al modelo de Kohlberg frente al relativismo que parecía imponerse. No obstante, tras varias décadas de auge, esta visión racionalista cedió terreno ante lo que denomina el paradigma del *niño emocionalmente vulnerable*, que psicologizó el carácter y le privó de su contenido moral mediante conceptos como la inteligencia emocional. Según Kristjánsson, tras ello nos encontramos en la era de la plenitud del niño –*flourishing child*–, que pone la atención en el desarrollo humano en todo su potencial, incluyendo satisfacción subjetiva junto con criterios objetivos externos. Sirven también estas primeras páginas del libro para describir conceptos como carácter, virtud o la políticamente incorrecta noción de vicio, así como sus diferentes variantes, destacando aspectos como la necesaria concreción en cada una de las personas, la posibilidad de identificar un núcleo de virtudes que aparecen en la mayoría de los sistemas filosóficos y religiosos, así como la pertinencia de potenciarlas todas de forma conjunta.

El autor proporciona diez razones por las cuales Aristóteles está recibiendo una atención renovada en los educadores del carácter, que a la vez definen esta concepción: 1) base ontológica de realismo o naturalismo moral, 2) teoría detallada de la plenitud como fin último del ser humano, 3) reconocimiento del valor intrínseco de la plenitud humana, 4) lenguaje sobre la virtud accesible a educadores y educandos, 5) establecimiento de un punto medio en las virtudes que señala el objetivo, 6)

lugar relevante otorgado a las emociones, 7) reflexión holística y crítica de las virtudes, 8) atención a la comunidad en la formación del carácter, 9) identificación de diferentes niveles de desarrollo moral que incluyen conductas, emociones y cogniciones, y 10) superación de la dicotomía entre educación moral directa e indirecta.

Avanzando al capítulo 2, expone una serie de mitos sobre la educación del carácter, tratando de rebatirlos mediante argumentos filosóficos y datos de estudios empíricos, así como partiendo de autores clave en la educación moral contemporánea, lo que demuestra su conocimiento experto en el ámbito. No mantiene, sin embargo, una postura dogmática, reconociendo en ocasiones algunas carencias de la educación del carácter que es pertinente subsanar, y en consecuencia postula su neoaristotelismo como una necesaria reconstrucción de los planteamientos del filósofo griego.

Estos dos primeros capítulos, de carácter introductorio, dejan abiertas varias cuestiones y problemas que se abordan en el resto del libro. El primero y, para Kristjánsson, el más importante, es el que alude a la evaluación de la educación del carácter. Sorprende en un filósofo una preocupación tan clara por la evaluación, lo que considera una necesidad para el fortalecimiento y continuidad de esta concepción educativa. Tras analizar minuciosamente y con un planteamiento crítico los métodos más comunes de evaluación, aboga por la combinación de estrategias que deben considerar tanto los clásicos pretest-posttest con grupos de control, los autoinformes, la triangulación, los dilemas morales y los métodos de observación

etnográficos, junto con otros más innovadores como el *big data*, el análisis lingüístico y la neurociencia.

El cuarto capítulo, quizá el más complejo del libro, se centra en el escasamente estudiado cultivo de la *phronesis*, el cual implica una contradicción, pues requiere un pensamiento crítico que se entrena en sus primeros momentos mediante la habituación irreflexiva. Su reconstrucción aristotélica defiende que la *phronesis* tiene una tarea muy compleja de organizar la vida buena que no puede reducirse a una mera adquisición de habilidades, pues requiere de una comprensión teórica profunda de lo que significa dicha vida buena de acuerdo con el conocimiento empírico de la naturaleza humana y su aspiración teleológica a la felicidad o *eudaimonía*. Por ello, defiende la necesidad de ambas cosas en la educación de la *phronesis*: habilidades que permiten afrontar situaciones particulares, pero también una visión teórica general que facilite el acceso a los universales. En consecuencia, concluye que la educación del carácter debe promoverse tanto transversalmente en todas las asignaturas como de forma específica en una concreta.

La pertinente pregunta sobre si la educación del carácter puede deshacer los efectos de una mala crianza es objeto de estudio del capítulo quinto. Frente al pesimismo aristotélico por la ausencia de habituación, Kristjánsson propone reconsiderar la prioridad de la vida contemplativa en un mundo imperfecto, lo que puede aceptar otros modos de vida más adecuados, como por ejemplo aquellos que consisten en ayudar a quienes se encuentran en situación de necesidad. Esta reconstrucción es conseguida con éxito por

el autor partiendo de otras ideas aristotélicas que permiten admitir el cambio moral en la persona, al mismo tiempo que se mantiene su vinculación a la filosofía del peripatético. Entiende que es posible que quienes han tenido una mala educación adquieran una vida buena moralmente a través del contacto con modelos virtuosos y la reflexión sobre los fines de la vida humana. El proceso será duro y complejo, al descubrir la distancia que tiene que recorrer, y requerirá de una buena dosis de inteligencia y capacidad para pensar en términos abstractos sobre los fines de la vida humana. Es decir, podrá hacerlo mediante la contemplación filosófica y no solo con la prudencia, pues es necesario mirar más allá de la regulación de las virtudes.

En el sexto capítulo se aborda el diálogo socrático como método en la educación moral, respondiendo a las acusaciones vertidas sobre la educación del carácter por su supuesto desprecio a la relación dialógica. El lugar privilegiado que ocupa la *phronesis* en el pensamiento aristotélico y la necesidad de su cultivo mediante la interacción entre educador y educando son dos de los argumentos fundamentales que plantea el autor para cuestionar tal idea. Además, la noción aristotélica de la amistad también nos ayuda a discutir esta aparente dicotomía, pues la interacción y diálogo entre caracteres amigos maduros constituye un elemento que contribuye a la excelencia personal, o, en palabras del autor: «Friendship is thus an important, perhaps the most important, school of virtue» (p. 125).

La formación del profesorado ocupa el séptimo capítulo y, más concretamente, la dimensión moral de su profesión.

Advierte que, aunque esta dimensión es reconocida por los educadores, reclaman procedimientos para poder otorgarle valor educativo, pues sienten una inseguridad y carencia de recursos que no es atendida en su formación inicial. Mediante un provocador ejemplo de un profesor chino que huyó de la escuela para salvar su vida ante un terremoto, dejando a sus alumnos solos frente al peligro, plantea los riesgos de lo que denomina «constructivist-cognitive paradigm» en la concepción de la identidad del profesorado y de su dimensión afectiva. Como consecuencia de lo anterior, propone una medida que no está exenta de controversia y que consiste en tener en cuenta el carácter para la aceptación de candidatos en la formación del profesorado, lo que resulta conflictivo por las dificultades de evaluación expuestas por el propio autor en el tercer capítulo del libro. Junto a ello, recomienda que el carácter sea un tema central en la formación del profesorado, que supone un trabajo más reflexivo de autoconocimiento y una evaluación más crítica desde una perspectiva moral, y permite descubrir los valores que yacen en el propio carácter antes de aventurarse en la tarea de transmitir valores a otros.

El último y conclusivo capítulo se queja de la escasa consideración del carácter en las políticas educativas, dominadas por cuestiones como la gestión del aula y la adquisición de resultados. Afirma que para cambiar esta situación es necesario influir en los ciudadanos, pues en cuanto los políticos descubran que aquellos apoyan realmente concepciones como la educación del carácter, cambiarán sus políticas. Otro de los obstáculos más importantes que Kris-

tjánsson encuentra es la carencia de un modelo satisfactorio de educación moral, aplicable y aceptado por la gran mayoría de educadores. Quizá sea demasiado optimista cuando formula cuatro condiciones que permitirían que esto fuera realidad: debería atender a las necesidades del momento actual, establecerse en un consenso político entre la izquierda y la derecha y ser apoyado por una teoría filosófica y psicológica. Según él, la educación del carácter reúne todas condiciones excepto la última, pues la psicología no constituye aún un apoyo firme a la ética de la virtud ni a la educación moral, debido a varias razones cuya responsabilidad es compartida entre educadores y psicólogos.

Entre las múltiples y ricas aportaciones de este libro, apenas recogidas aquí, voy a terminar destacando su visión optimista y esperanzadora de la educación. Una educación que, afortunadamente, ha recobrado el interés por las cuestiones morales, a lo que el autor contribuye ampliamente sentando algunas bases imprescindibles para que perdure en el tiempo. ¿Le acompañamos en esta tarea?

Juan Luis Fuentes ■

Barraca Mairal, J. (2017).

Originalidad e Identidad Personal. Claves antropológicas frente a la masificación.

Madrid: Editorial San Pablo. 149 pp.

En este profundo y esclarecedor ensayo, el autor trata de encontrar una respuesta a una de las preguntas que, con toda probabilidad, más veces se han formulado los hombres: ¿quién soy yo? Una

pregunta que de forma inevitable interpela al propio cuestionador.

El Prof. Barraca acomete sus indagaciones sobre esta cuestión en cuatro grandes bloques. En el primero aborda la complejidad de la identidad de la condición humana y pone un especial énfasis al señalar algunos de los factores que en la sociedad actual parecen más relevantes. Son factores que pueden contribuir a enmascarar y oscurecer la identidad personal, confundiendo así a quienes, desde la más profunda sinceridad, han optado por aventurarse a saber quiénes son.

Desde la honda y crítica perspectiva de la antropología realista, el autor pasa revista a algunos de los factores lacerantes que acaso obstaculizan o desfiguran el encuentro consigo mismo. Confieso que, tal vez con la intención de animar al potencial lector de esta publicación, he tratado de exteriorizar algunos de los interrogantes que su lectura ha suscitado en mí.

¿Puede conducirse la propia vida en la ignorancia de quien se es o se quiere llegar a ser? ¿Qué aporta la propia experiencia al conocimiento de la identidad personal? ¿Es preciso reflexionar sobre lo que constituye la trama de la existencia cotidiana? ¿Puede la masificación de una sociedad globalizada disolver la singularidad personal y transformarla en apenas un número más, solo útil para el cálculo estadístico? ¿Cómo distinguir la verdadera identidad del protagonismo del yo, la búsqueda de aprobación social o el narcisismo? ¿Somos sensibles a los intentos de manipulación, personal y colectiva? ¿Sabemos identificarlos? ¿Disponemos de los suficientes recursos para enfrentarnos a ellos?

En el segundo bloque, el filósofo se abre al estudio de la relación y el diálogo entre el yo y el tú. El encuentro con el otro contribuye, desde el origen, al conocimiento de la propia identidad. La dimensión social de la identidad de la persona es un ingrediente que no es renunciable en este proyecto de conocimiento personal.

En realidad, no hay yo sin tú. ¡Cuántas veces el encuentro con el tú es lo que realmente permite profundizar en el conocimiento del yo! ¿Es la relación interpersonal autoconstitutiva de la identidad personal? ¿Qué cabe inferir del hecho de que la persona sea un ser relacional y esencialmente dialógico? ¿Es que acaso no puede moldear el yo propio la relación con el Otro? ¿Puede haber identidad personal sin la experiencia de querer y ser querido?

En el tercer bloque, el Prof. Barraca afronta el problema de la originalidad del ser humano. Esta originalidad personal nos remite a la cuestión acerca del origen personal, que se funda sobre la unicidad singular de cada ser humano. La apelación que hace el autor a la paternidad manifiesta a las claras esta originalidad: «El hijo —escribe— es siempre único, aunque no sea el único hijo. [...] Ningún padre ama o puede siquiera amar con un amor idéntico a todos sus hijos, [...] ama a cada uno con un amor diferente, incomparable e irrepetible, personalísimo» (p. 71). De esta originalidad y su desarrollo depende el itinerario vital por el que cada persona opta. Consecuencia de esa elección será la biografía personal que resulte. Esta originalidad radical es primordial y no es una realidad centrípeta ni clausurada, como tampoco gira en torno al propio yo, aunque este sea en parte consecuencia de aquella.

Esta originalidad es creativa y se abre a cuantos necesitan de ella, al mismo tiempo que ella busca ser acogida, reconocida y valorada por los demás. La forma en que se proyecta y comunica a los demás no cabe en ninguna categoría, esquema, tópico, generalización, modelo, etc., por la sencilla razón de la poderosa vinculación existente (antropológica y ontológica) entre el ser personal y la originalidad biográfica.

Por esta causa, ninguna institución (familia, escuela, empresa, etc.) pueden sacrificar, aplastar o aniquilar la originalidad personal, en aras de alcanzar el supuesto bien común. Al intentarlo se incurriría en la contradicción de hurtar a la persona lo más valioso que tiene, aquello que precisamente aporta a los otros y al bien común. Esto tiene especial vigencia en el ámbito de la educación, porque «la tarea educativa radica, fundamentalmente, en acertar a ayudar a que se despliegue la vida de una forma orgánica y en sintonía profunda con la propia originalidad personal» (p. 101).

Lamentablemente, sin embargo, la sociedad de masas no parece ser demasiado sensible al deber de respetar la originalidad y el itinerario biográfico y creativo, libremente elegido por las personas. La masa anónima e indiferenciada, por el contrario, reduce los sujetos a números, lo que aplasta y disuelve lo más radicalmente humano que hay en ellos.

Al olvidarse del misterio de la persona —lo que suele interpretarse como algo no sometido a la razón y, por tanto, irracional—, la desnuda de su valor irrepetible: poner sus dones a merced de su vocación en el servicio a los otros. Un recurso ne-

fando por el que pierden todas las personas y el bien común, sin que con ello nadie gane nada.

En este bloque el lector puede encontrar la ayuda necesaria para responder a algunas de las preguntas que ahora formulo y que acaso le atañan de un modo personal: ¿es la originalidad algo que se confunde con lo estrambótico y extraño? ¿Pueden calificarse de originales algunos de los comportamientos de los usuarios en las redes sociales? ¿Está la originalidad al servicio exclusivo del protagonismo del yo? ¿Sirve de algo la originalidad, si la persona no se conoce a sí misma? ¿Cabe la posibilidad de que la persona se «reinvente» a sí misma? ¿Totalmente? ¿No hay tal vez «invariantes» personales que jamás podrán ser modificados? ¿Es la originalidad una mera imagen fantástica para escapar de sí o lucrar la atención de los espectadores a los que la persona imita y se adapta? ¿No será que la originalidad está más bien al servicio de la identidad personal, de la continuidad y fidelidad a la propia vocación, al proyecto de vida por el que con libertad se optó? ¿Puede delegarse la propia libertad? ¿Puede hacerse la propia vida al dictado de las modas, usos y costumbres cambiantes? ¿Acaso no es cada cual el padre de sus actos y el autor de su vida personal?

Por último, en el cuarto bloque, el Prof. Barraca reúne la identidad y originalidad personal en diálogo con la justicia. «Todos los valores importan a la hora del desarrollo de la propia identidad, todos ellos alimentan nuestra originalidad», escribe. De todos ellos, pone un especial énfasis en la justicia, «clave de cualquier esfuerzo educativo. Esto, por cuanto la justicia rige el

orden que subyace en el encuentro mutuo de las diferentes originalidades e identidades aliadas en las diversas relaciones humanas y, también, en las educativas, las orientadas al desarrollo integral de los sujetos» (p. 109).

¿Puede establecerse alguna relación entre la justicia y el desarrollo personal? En mi opinión, algunos tienen un concepto de justicia muy restringido, que se limita a solo lo material. La consideran, probablemente, como una sola e inmensa tarta que hay que distribuir entre todos, en porciones exactas e idénticas. Sin embargo, el desarrollo personal, por ejemplo, es un bien espiritual más valioso que los bienes materiales, y también tiene relación con la justicia. Su desarrollo depende en buena parte del uso que cada persona haga de su libertad.

Las personas vienen a este mundo con un conjunto de diversos rasgos positivos, que le han sido regalados (dones), todos valiosos, pero muchos de los cuales están aún en un estado potencial. Es preciso desarrollarlos, de manera que se actualicen y sean todo lo activos y eficaces que puedan llegar a ser.

Podrá sostenerse que esos dones son personales y pertenecen radicalmente a sus respectivos propietarios. De aquí que alguna afirmación, como la siguiente, no sea infrecuente escuchar: «estos valores son míos y puedo hacer con ellos lo que me plazca». Son escasas las objeciones que pueden ponerse a la anterior afirmación. En efecto, esos valores, con que ha sido dotado ese sujeto, son suyos y solo a él pertenecen. Y como tal poseedor puede hacer con ellos lo que le plazca.

Pero, si lo observamos desde la dimensión social de su persona, entonces sí que cabe objetar, y objetar algo importante y con toda seriedad. Si ese sujeto desarrolla esos valores será más competente, resolverá con facilidad graves problemas y servirá mejor a los demás. Supongamos que ese sujeto está especialmente dotado para la enseñanza. En la medida en que desarrolle esos valores (conocimientos, empatía, capacidad de buscar la verdad, fluidez verbal, comunicación, motivación, etc.) incrementará también su eficacia como profesor y la posibilidad de hacer más felices a sus futuros alumnos.

Los valores de que dispone, ciertamente, son suyos. Las consecuencias de que los desarrolle o no, en parte son suyas y en parte no. Si no desarrolla su capacidad de buscar la verdad, es probable que encuentre serias dificultades para transmitir la a sus alumnos; si no amplía sus conocimientos, es posible que les trasmita su propia ignorancia, y así sucesivamente.

Los valores de que está dotado el citado profesor siguen siendo suyos, pero no todas las consecuencias de lo que ha hecho o dejado de hacer con ellos. Muchas de esas consecuencias afectan, de forma grave, a sus alumnos: la pereza para buscar la verdad, la desmotivación por el conocimiento, etc.

En definitiva, el profesor del ejemplo anterior se ha servido de unos bienes iniciales (el regalo de los dones que ha recibido, ciertas perfecciones perfectibles) que no ha sabido, querido o podido desarrollar y que, en consecuencia, son perfecciones venidas a menos, es decir, imperfecciones (disvalores) que, en cambio, sí transmitirá

a sus alumnos (personas, que no son de su propiedad y que tenían derecho a una mejor educación).

En este sentido, su comportamiento cabría calificarlo de injusto, porque ha minusvalorado o arruinado sus valores iniciales; porque en tanto que persona, no se ha desarrollado en toda su estatura; porque en tanto que profesor, ha transmitido a la siguiente generación la deficiencia que acusa en los valores recibidos que no ha cultivado. Este modo de comportarse impide «dar a cada uno lo que le es debido», que es lo propio de la justicia.

A fin de cuentas, los valores no desarrollados le han impedido crecer como persona. Ha transformado la «perfección perfectible» inicial en que los valores consistían en un relativo deterioro o ausencia de los valores finales disponibles (imperfección personal).

Por el contrario, si hubiera hecho crecer sus valores iniciales, ahora sería una persona valiosa (encarnaría una cierta plenitud de valores que, con esfuerzo, ha conquistado a partir de lo dado); facilitaría a sus alumnos el aprendizaje de lo que les enseña («con él aprender es fácil», dirían); contribuiría a que se sintieran más seguros y confiados en sus propias capacidades (lo que mejoraría su autoestima y autoconcepto), y hasta es posible que algunos de ellos acaso traten de imitarle o se inspiren en su ejemplo a la hora de descubrir su propia vocación.

Según parece, contagiar a los alumnos la pasión por la verdad y la justicia es un buen principio sobre el que asentar el arte de educar. Pero de muy poco servirá una exposición erudita de estos valores si

el profesor no los encarna en su persona. Encarnar esos valores no es otra cosa que incorporarlos a la vida cotidiana como hábitos de comportamiento. Importa más aquí la conducta que la exposición teórica, por brillante que esta fuere.

Cuando un valor se encarna en la persona se transforma en virtud. Un valor encarnado no es más que lo que conocemos con el término de virtud. Crecer en virtudes es una de las formas más originales de desarrollar y proyectar la originalidad inicial. Cuanto mayor sea el crecimiento en el ámbito de las virtudes, más densa y consistente será la identidad personal.

En esta breve publicación, Javier ha sabido presentarnos una apretada y clara síntesis de una de las cuestiones que más afecta al hombre contemporáneo. En realidad, la cuestión es tan vieja como el mismo hombre. Lo nuevo tal vez sea el modo en que el hombre actual rehúsa afrontar estas cuestiones, a pesar de sentirse interpelado por ellas. A través de estas páginas, su autor abre nuevos horizontes a la persona, lo que es muy de agradecer. A ello se suman dos importantes méritos más: la claridad de su exposición, sin problematizar en exceso estas cuestiones, y –lo que es todavía más relevante– el esfuerzo por tratar de apuntarnos algunas soluciones. Mi agradecimiento más sincero por todo lo que me ha enseñado a través de este texto.

Recomiendo la lectura reflexiva de este ensayo del Profesor Barraca a profesores y alumnos, psicólogos y pedagogos, psiquiatras y psicoterapeutas, y a todos los profesionales que de una forma u otra tengan que habérselas con lo más valioso del mundo: la atención y el servicio a las personas.

Mi agradecimiento, de un modo especial, a la editorial San Pablo por el cuidado, la corrección y el buen gusto manifestado en la impresión y edición de esta publicación.

Aquilino Polaino-Lorente ■

Renzulli, J. S. y Reis, S. M. (2016).

Enriqueciendo el currículo para todo el alumnado.

Madrid: Ápeiron Ediciones. 260 pp.

¿Qué importancia tiene el desarrollo del talento? ¿Puede, de hecho, ser atendido? ¿Cuál es el mayor reto de un profesor? ¿Se puede mejorar el modelo actual de enseñanza? Estas y otras muchas son preguntas que surgen a cualquier persona interesada en el mundo educativo o inmersa en él. *Enriqueciendo el currículo para todo el alumnado*, escrito por Joseph S. Renzulli y Sally M. Reis, permite al lector no solo contestar ampliamente cada una de estas cuestiones, sino también descubrir todo un modelo para el enriquecimiento del alumnado que abre el horizonte hacia un mundo de posibilidades educativas que permiten alcanzar la finalidad de la educación y de la acción educativa: dar a cada alumno lo que necesita para un aprendizaje óptimo. El modelo SEM (*Schoolwide Enrichment Model*), a través del conocimiento en profundidad de las fortalezas de los alumnos, les ofrece la posibilidad de adquirir nuevos conocimientos y habilidades que hacen que su formación sea completa, y que ellos mismos redescubran la ilusión de aprender.

Joseph S. Renzulli, profesor en la Universidad de Connecticut y director del National Research Center on the Gifted and Talented, lleva varias décadas dedicado al estudio y desarrollo del talento. Entre sus numerosas publicaciones, se encuentran libros como *Light Up Your Child's Mind: Finding a unique Pathway to Happiness and Success* o artículos como el publicado en 1978, *What Makes Giftedness*. Entre sus méritos cabe destacar que fue designado *Board of Trustees Distinguished Professor* en la Universidad de Connecticut y Doctor Honoris Causa en Leyes por la McGill University de Montreal. Uno de sus grandes logros es la creación del programa *Confratute* para la formación del desarrollo y del talento, del que Sally M. Reis es codirectora. Sally M. Reis, Vicerrectora de Asuntos Académicos y profesora en la Universidad de Connecticut, trabaja también como investigadora en el National Research Center on the Gifted and Talented. Autora de más de 140 artículos, 11 libros y 50 capítulos de libros, Reis centra su investigación en los grupos especiales de alumnos con altas capacidades. Además, colabora con equipos editoriales como *Gifted Child Quarterly*, y ha sido la presidenta de la National Association for Gifted Children (NAGC). Ha sido galardonada con el título *Distinguished Scholar of the National Association for Gifted Children*, y ha sido nombrada, al igual que Renzulli, *Board of Trustees Distinguished Professor* por la Universidad de Connecticut.

Enriqueciendo el currículo para todo el alumnado es un libro cuya lectura resulta más que conveniente para cualquier educador. En sus ocho capítulos se puede apreciar el carácter teórico de la obra, que

profundiza con orden, claridad y sencillez en el modelo SEM, aportando una sólida base teórica. Por otro lado, y aportándole un mayor valor al texto, presenta un claro afán práctico de tal manera que, al finalizar la lectura, se cuenta con ideas nítidas y aplicables al aula o al centro escolar, recomendaciones y experiencias reales que hacen que la lectura de este libro tenga una inmediata repercusión sobre el educador y su forma de llevar a cabo su práctica educativa.

El primer capítulo de este libro introduce de manera breve el porqué y el qué del desarrollo del talento y del enriquecimiento. Junto a ello, los autores establecen ya desde el inicio una serie de conceptos e ideas clave como el trabajo con problemas de la vida real, el cambio de rol del profesorado o la importancia de un aprendizaje que vaya más allá del meramente deductivo (didáctico), dejando una idea bien definida del aprendizaje y enseñanza enriquecidos. Con este tipo de aprendizaje «el papel del estudiante se transforma del de alguien que aprende una lección al de un investigador en primera persona, y el papel del profesor cambia del de instructor y diseminador de conocimiento al de una combinación de asesor, facilitador de recursos, mentor y guía personal» (p. 31). Además, la presentación de los objetivos que se persiguen en el desarrollo del modelo SEM se establece como horizonte y como base de todas las actuaciones que se llevan a cabo en el desarrollo del modelo. «Las escuelas deberían ser lugares enriquecedores en los que la mente, el espíritu y los valores de cada estudiante se expandan y desarrollen una atmósfera agradable, interesante y que plantee retos» (p. 33).

Con esto llegamos a la segunda parte del libro, donde se ofrece una visión general del modelo. La introducción del modelo de los tres anillos, que define la alta capacidad como «la interacción entre tres aspectos básicos: estar por encima de la media a nivel de aptitud, alto nivel de creatividad y alto compromiso con el trabajo» (p. 45), y bajo el principal objetivo del modelo, «promover un aprendizaje final divertido y desafiante en un amplio abanico de diferentes tipos de escuelas, niveles educativos y alumnado diverso desde un punto de vista demográfico» (p. 39), se presenta el Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela o SEM. En él, se identifica al alumnado con talento a través las «puntuaciones en test, nominaciones de profesores, padres e iguales, y ejemplos de potencial creativo o productividad» (p. 49) bajo el Modelo de Identificación de la Puerta Giratoria (RDIM), actualmente conocido como Sistema de Identificación de Renzulli (o modelo RIS). Con esto, los alumnos seleccionados pasan a formar parte de una *cantera de talento* a través de la cual acceden a una variedad de servicios adaptados a sus intereses y estilos de aprendizaje. En este capítulo se encuentran brevemente recogidos los tres componentes del modelo SEM a partir de los cuales se ofrecen formas de aprendizaje enriquecido a los alumnos con talento, que son: las modificaciones en el currículo ordinario, los clúster de enriquecimiento y el continuo de servicios especiales. A través de estos se ofertan diversos servicios que componen *la cartera de servicios*: la evaluación de las fortalezas individuales, las técnicas de modificación del currículo y la enseñanza y aprendizaje enriquecidos. De esta manera se «proporciona un plan detallado para desarrollar

el talento y las capacidades así como para fomentar la productividad creativa de los alumnos» (p. 66).

Con la visión de conjunto que ofrecen los dos primeros apartados del libro, nos adentramos en el tercer capítulo, que centra la atención del lector en el continuo de servicios especiales, y trata de plasmar cómo debe llevarse a cabo la implementación de estas opciones educativas en función de cada alumno y de sus necesidades. Es por ello que los autores destacan la importancia de tener claro el *continuo de potencialidades* (o input) de los alumnos, a través del cual se agrupan las aptitudes, intereses y estilos de aprendizaje de los mismos. Después, se ofrecen una serie de métodos organizativos que permiten el desarrollo de las potencialidades previamente destacadas (proceso). Finalmente, se obtiene un *continuo de rendimiento* (output), donde quedan demostrados los aprendizajes desarrollados por los alumnos. En este contexto, resulta de utilidad el agrupamiento de los alumnos, en gran medida utilizado en el modelo SEM por su flexibilidad y por la práctica cooperativa que se establece entre los alumnos que forman parte de un mismo grupo. A lo largo del capítulo se establecen aspectos tan importantes como los criterios a la hora de formar los grupos y el manejo de estos o el esencial papel del profesor para un adecuado rendimiento por parte de los alumnos.

«La equidad no es el resultado de experiencias de aprendizaje idénticas para todos los alumnos sino que, más bien, se trata del resultado de un amplio espectro de experiencias diferenciadas que tienen en cuenta las fortalezas únicas de cada alumno» (p. 69). Con esta afirmación que-

da definida la razón de ser del «Portfolio del talento», cuarto capítulo de este libro y primer componente de la cartera de servicios. El modelo SEM se fundamenta, entre otras cosas, en la convicción de que es necesario conocer las fortalezas de los alumnos para poder construir a partir de ahí el aprendizaje más apropiado para el estudiante. Es por ello que, a través de este portfolio, se trata de conocer los puntos fuertes en tres áreas: aptitudes, intereses y estilos de aprendizaje, de los que recogen información a través de diferentes métodos como las escalas SRBCSS o el *interest-al-zyer*.

Continuando con la presentación de los servicios que se ofrecen a través del modelo SEM, llegamos al capítulo 5, «Compactación y diferenciación del currículo», a lo largo del cual los autores tratan de ofrecer al lector una visión pormenorizada de la diferenciación y compactación del currículo, explicando cómo llevar a cabo, paso a paso, la modificación curricular. «La compactación del currículo es una estrategia de diferenciación que incorpora contenidos, procesos, productos, gestión de la clase y el compromiso personal de los profesores para atender las diferencias tanto de los individuos como de los pequeños grupos» (p. 126). El interés de este capítulo está, entre otros aspectos, en las guías que aporta sobre cómo llevar a cabo un proceso de compactación curricular, incluyendo ejemplos, preguntas frecuentes y recomendaciones diversas.

Con el sexto capítulo llegamos al tercer componente de la cartera de servicios que se ofrece en el modelo SEM, el aprendizaje y la enseñanza enriquecidos. «El aprendizaje enriquecido tiene como

objetivo sustituir el aprendizaje pasivo y dependiente por un aprendizaje independiente y comprometido» (p. 165). Este objetivo se ve alcanzado con el Modelo Triádico de Enriquecimiento «diseñado para fomentar la productividad creativa de los más jóvenes mediante la presentación de diversos temas y áreas de interés, y el entrenamiento para que sean capaces de aplicar el contenido avanzado, habilidades de proceso y metodología» (p. 166) propias del área de interés que hayan escogido. El modelo triádico de enriquecimiento se compone de tres tipos: Tipo I (actividades exploratorias de carácter general), Tipo II (actividades de entrenamiento grupal en el desarrollo de destrezas y habilidades) y Tipo III (investigaciones individuales o en pequeño grupo sobre problemas reales), ampliamente explicado a lo largo del capítulo. El Modelo Triádico de Enriquecimiento puede implementarse a través de *clusters* de enriquecimiento, «grupos de estudiantes de distintos cursos y edades que comparten intereses comunes y que se juntan durante periodos de tiempo especialmente planificados para proseguir sus intereses» (pp. 189-190).

Por supuesto, el Modelo Triádico de Enriquecimiento tiene muchas más formas de empleo y puede servir de base para el desarrollo de distintas áreas de contenido. Un ejemplo de esto es el capítulo 7, donde se explica el Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela en la lectura o SEM-R (*The Schoolwide Enrichment Model in Reading*). «El SEM-R se focaliza, a través de tres fases diferenciadas, en el enriquecimiento de todos los estudiantes a través de la implicación en una lectura libremente elegida y que supone un

desafío, acompañada de la formación en habilidades tanto de pensamiento de orden superior como estratégicas» (p. 205). Merece la pena detenerse en la lectura de este capítulo y del modelo propuesto, pues según avala la investigación, sus efectos son muy positivos en los alumnos.

Finalmente, llegamos al último capítulo del libro, «La implementación del Modelo SEM de Enriquecimiento para toda la Escuela mediante el uso de un nuevo recurso *online* para el enriquecimiento y la diferenciación». En este último apartado, los autores hacen referencia al *Renzulli Learning*, que no es otra cosa que la versión electrónica del modelo SEM. En el creciente apogeo del uso de Internet y de cursos *online*, *Renzulli Learning* se presenta como una oportunidad para favorecer la enseñanza y aprendizaje enriquecidos de una forma más cercana y adaptada a los últimos avances, «combinando la fortaleza de la evaluación *online* con la tecnología de los motores de búsqueda» (p. 214).

Esta obra se presenta como una interesante lectura, que introduce al lector en una nueva visión de las posibilidades educativas que se pueden dar dentro del aula, y de la importancia del desarrollo del talento en las escuelas. No se trata de atender al alumno medio; tampoco de responder solo a las necesidades del alumnado de más nivel, o al de menos. El desarrollo del talento supone encontrar y exprimir las potencialidades de cada alumno. Ese es el verdadero fin de la educación, el verdadero papel de la educación y la más clara definición del desarrollo del talento.

Patricia Olmedo Ariza ■

Prats, E. (2015).

Teorizando en Educación: entre erudición, poesía y opinionitis.

Barcelona: UOC. 173 pp.

Solemos empezar a leer los libros por la página uno y continuar pacientemente por la senda que los autores nos indican sin mayor problema. Hay casos, como cuando los textos son una colección de artículos independientes, en los que es casi indiferente por dónde empezar, pero hay otros casos en los que el autor juega con el lector y propone un orden que casi oculta, o al menos esconde, el sentido último del texto. Este puede ser uno de estos casos, pues parece que el texto tiene sentido porque hay un capítulo tres y que todo el texto es un diálogo y una respuesta a lo planteado en el tercero de los cuatro capítulos que componen esta obra de Prats. Trastocaré el orden del libro para presentarlo empezando por el capítulo tres; luego continuaré por el uno para terminar con el que en nuestra opinión es el mejor de todos, que es el segundo.

Vivimos tiempos en los que el pensamiento pedagógico no está de moda, parece incluso más bien que es el objetivo a batir en cualquier tertulia o artículo de opinión. Desde luego para muchos no es un área de conocimiento que haya alcanzado el estatuto de ciencia y es el reino donde viven cómodas las opiniones, pues no tienen un conocimiento científico con el que confrontarse. Pululan así numerosos textos que se dedican a desprestigiar el trabajo de la pedagogía como si fuese pura ideología y fuese imposible hacer ciencia. Como si todo conocimiento estuviese al mismo nivel y resultase imposible estable-

cer una jerarquía objetiva de valor. Este es el problema de base que el autor trata de analizar en el tercer capítulo de este libro.

Sucede con las actividades prácticas, y la educación lo es, que siempre hay problemas para encajar la teoría y la práctica. Muchos estudiantes, por ejemplo, acusan a la universidad de falta de formación práctica y exceso de teoría olvidando que toda práctica contiene teoría y que hay dos tipos de personas en relación con este asunto: los que saben qué teoría guía su práctica y quienes no lo saben, pero evidentemente la tienen. Se dibuja así la idea de que las teorías pueden ser explícitas o implícitas y que seguramente todos los que damos clase, en cualquiera de los niveles en los que trabajemos, sobrevivimos con una mezcla de las dos. Como reconoce el autor, todos los que ahora somos profesores hemos sido alumnos y hemos ido adquiriendo de manera inconsciente creencias pedagógicas que permanecen ocultas incluso para nosotros mismos.

Este creer que podemos enseñar sin tener teoría educativa provoca un cierto desprecio a este mundo que no sirve para explicar lo que debo hacer y que puede, incluso, conducirnos a la confusión. Es posible, para los que así piensan, enseñar sin teoría pedagógica, pues solo la práctica docente y el conocimiento de la materia bastarían para enseñar.

Pero eso no es cierto; las teorías, como antes dijimos, siempre existen, solo que no suelen ser explicitadas. Es precisamente el carácter de fuente de ideas implícitas sobre la educación el que Enric reconoce en la actual literatura antipedagógica: «no se trata de anatematizar estos libros, sino

de saber recoger precisamente algunas de sus tesis principales y observar cómo desde la Pedagogía, ahora en mayúsculas, estamos intentando, hace ya algunas décadas, romper con discursos simples que reducen la realidad a categorías poco digeribles» (p. 147). En efecto, la lectura de estos textos nos puede permitir redescubrir o afrontar aquellos problemas prácticos con los que lidia la profesión docente, haciéndolo ahora desde una teoría sistemática y no desde la *opinionitis*. Pero es que, además, estos libros de *antipedagogía* muestran sin querer la realidad de un conocimiento que no es el de las disciplinas sino el de su enseñanza, asuntos que, como siempre hemos sabido en pedagogía, son distintos. Sin embargo, ese no es su único valor, hay más, pero para descubrir ese algo más hubiera sido deseable una disección más precisa y rigurosa de las tripas de esos manuales de *antipedagogía*, mostrando así que no solo tienen valor por su explicitación de lo implícito sino también porque los hay de diferente nivel y porque algunos pueden acertar en algunos diagnósticos. El tratamiento general de los mismos que se hace en el texto nos impide distinguir el grano, que lo hay, de la paja, que también abunda. Por utilizar la terminología filosófica, en la actual literatura antipedagógica no solo hay *doxa* sino también *endoxa*. Ciertamente muchos de esos libros son reactivos, respiran un aire de «trinchera» y se escriben «desde la trinchera», y ese origen lastra mucho sus posibilidades y su valor, pero no podemos dejar de reconocer en ellos reflexiones valiosas e incluso brillantes en algunos casos.

Frente al capítulo tres sitúa Enric Prats otros dos capítulos. Uno, el primero,

dedicado a repasar los paradigmas tradicionales desde los que teorizar sobre la educación. Un capítulo interesante para quien quiera informarse de las principales escuelas de teoría educativa vistas sobre todo a través de los ojos de teóricos catalanes pero más prescindible para los expertos en el campo. Hubiera ganado el capítulo situándolo después del tercero, dedicado a las pedagogías amarillas, las ideas pedagógicas implícitas y la *opinionitis*, pues hubiese obligado al autor a escribirlo de otra manera actualizando, de manera forzosa, el interesante patrimonio de la teoría de la educación.

El último de los capítulos de los que damos cuenta es el segundo, titulado «La mirada poética: cuando la ficción teoriza sobre educación». Es para nosotros la parte más interesante del libro, por varios motivos. Primero porque establece una relación que, aunque no es nueva, sigue siendo fructífera entre ficción y teoría. La ficción, cuando es buena, nos permite resaltar la complejidad de los fenómenos educativos y brinda al análisis teórico enormes posibilidades. Enric Prats analiza en este capítulo tres obras y lo hace armado con una cuarta que sirve como una especie de llave interpretativa que permite extraer conocimiento pedagógico de obras que no son estrictamente de pedagogía. Las tres obras que utiliza/analiza el autor son: *El profesor* de Charlotte Brontë (1857), *Me casé con un comunista* de Philip Roth (1998) y *Wilt* de Tom Sharpe (1976), y como llave interpretativa la autobiográfica obra de Pennac *Mal de escuela* (2007).

A través del recorrido por las distintas páginas de los libros formamos la mirada

sobre los problemas clásicos de la relación educativa, la burocracia escolar, el papel de las disciplinas académicas, el idealismo del profesor, la realidad hipercompleja de las aulas, los escolares, la adolescencia, la autoridad y tantos temas clásicos de la reflexión teórica de la educación. Un capítulo escrito desde una buena selección de textos.

Termina el libro con un cuarto capítulo que es más bien un epílogo que reivindica la necesidad de la teoría educativa, pues «sin educación no hay humanización» (p. 168).

David Reyero ■

Segura Peraita, C. (Ed.) (2017).

El método socrático hoy. Para una enseñanza y práctica dialógica de la filosofía.
Madrid: Escolar y Mayo. 180 pp.

El interés por la figura de Sócrates como modelo de actitud vital e intelectual y el análisis del llamado «método socrático» no han dejado de estar presentes a lo largo de toda la historia del pensamiento occidental. La reciente traducción al español de *La muerte de Sócrates* de Romano Guardini (Ediciones Palabra, 2016), así como la publicación de *Sócrates, hoplita de la polis* de Eduardo Esteban, *Éloge de Socrate* de Pierre Hadot, *¿Matar a Sócrates?* de Gregorio Luri o *Sócrates. La muerte del hombre más justo*, dejan constancia de esa renovada vigencia. A esta conmemoración socrática permanente se incorpora ahora la edición de este volumen colectivo coordinado por Carmen Segura Peraita, profesora de filosofía en la Universidad Complutense de Madrid.

Las nueve aportaciones que componen este libro confluyen en un objetivo común: estudiar las posibilidades de aplicación del método socrático en la actualidad, tanto en las aulas de secundaria y bachillerato como en el nivel de la enseñanza universitaria, así como en otros ámbitos de la sociedad (empresas, asociaciones, organismos públicos...). Se trata, por tanto, de reconstruir y actualizar la práctica del método socrático en un entorno que en principio se le presenta como abiertamente hostil, dada la obsesión utilitarista y pragmática que preside el mundo actual.

Al hablar de «método socrático» no se alude tanto a unas técnicas y procedimientos concretos que respondan a una idea unívoca y rigurosa (de hecho, no existe un acuerdo unánime sobre qué significa y en qué consiste) sino más bien a una actitud, a una manera de ver el mundo y de comprender la realidad. La ironía —el reconocimiento de la propia ignorancia— y la mayéutica —el arte de ayudar a dar a luz— serían los dos momentos fundamentales de esta disposición existencial que lleva al profesor a comprometerse con la educación moral de sus alumnos, fomentando su madurez intelectual mediante el diálogo, el autoanálisis y la reflexión.

En «Recuperar el método socrático en la educación contemporánea», Astrid Acha expone su experiencia personal en un colegio al intentar implantar el método socrático como profesora de la asignatura de Filosofía y Ciudadanía. Comienza explicando brevemente las dos fases del método en el contexto del aula: la *ironía* es una fase deconstructiva, negativa o de preparación que consiste en hacer preguntas al estudiante del tipo «¿qué es X?», cuyas res-

puestas van siendo refutadas por el maestro (las objeciones no se basan en decir lo contrario de lo que enuncia el alumno, sino en decirlo de un modo diferente) y cuyo objetivo es que este pueda reconocerse ignorante de algo que creía saber (en este reconocimiento de nuestra ignorancia o de los límites de nuestro conocimiento residiría la primera sabiduría verdadera, similar a la *docta ignorantia* de los clásicos); por su parte, la *mayéutica* es una fase constructiva, positiva y de indagación que «consiste en guiar las respuestas del alumnado hacia la definición universal mediante razonamientos inductivos» (p. 13), de modo que el maestro opera como orientador que enseña a los alumnos a avanzar por sí mismos. Si la primera fase se corresponde con la metáfora del pez torpedo, a la segunda le aviene la imagen de la partera que ayuda a dar a luz a los niños.

Las principales dificultades para implantar el método socrático en las aulas residen en el elevado número de alumnos, la escasa cercanía y confianza que existe entre el profesor y los estudiantes, el supuesto estatuto del docente como autoridad en plena posesión del conocimiento, las exigencias curriculares y la necesidad de evaluación de unos contenidos y de un temario concreto. Sin embargo, los profesores deben esforzarse por llevar a las aulas el afán de examinarse a uno mismo y a los demás, la búsqueda de la definición universal y la finalidad pedagógica de conformar buenas personas. El propósito último debe ser fomentar el pensamiento autónomo y crítico entre sus alumnos, así como propiciar su madurez intelectual y moral.

Desde una perspectiva eminentemente práctica, y situado en el contexto del

asesoramiento o la consultoría filosófica, Dries Boele explica en «Los beneficios del diálogo socrático» el éxito que ha logrado en Holanda el diálogo socrático como forma de abordar en grupo temas como la responsabilidad, la confianza mutua o los valores éticos, ya sea con individuos particulares, en empresas o en la formación de profesionales. Comienza Boele explicando en qué consiste esta práctica y cuáles son sus resultados, después analiza la concepción de la filosofía en que se fundamenta y finalmente enumera sus principales beneficios. La conclusión final que extrae es que el diálogo socrático, cuyos lemas fundamentales serían «conócete a ti mismo» y «atrévete a usar tu inteligencia», puede considerarse un ejercicio de ética personal y una herramienta eficaz para desarrollar el arte de vivir.

En «El secreto del método socrático: fracasos y éxitos», Beatriz Bossi reflexiona sobre las habilidades (y debilidades) mayéuticas desplegadas por Sócrates en algunos diálogos platónicos como el *Gorgias*, el *Banquete* y el *Fedro*, con el fin de establecer en qué sentido pueden servirnos de inspiración en la tarea de enseñar. Su conclusión es la necesidad de atender no solo a la vertiente intelectual de los alumnos sino también a la emocional, de modo que el maestro demuestre que domina su arte de dar a luz no solo un discurso sino un nuevo modo de vivir.

Más allá de su carácter destructivo, ya ampliamente estudiado por Martha Nussbaum, Laura Candiottto analiza en «La antigua y la nueva vergüenza. El potente reconocimiento de la impotencia a través del diálogo socrático» el uso que hace Sócrates del sentimiento de ver-

güenza para lograr la purificación de sus interlocutores, y se plantea si se debería rechazar la imagen del profesor inspirada en Sócrates, viéndolo como un «profesor malo» que humilla a sus alumnos. Para ello se centra en el análisis de los sentimientos y el papel que la «inteligencia emocional» desempeña en cualquier proceso compartido de construcción del conocimiento. Desde la perspectiva del diálogo socrático, se podría reinterpretar incluso la compasión a la luz de la necesidad de convertir la vergüenza en una especie de amor al prójimo.

Por su parte, en «El uso del método socrático en el análisis de los textos» Juan José García Norro se propone «elaborar un procedimiento que facilite el aprendizaje activo y el descubrimiento por parte del estudiante de algunos de los contenidos que constituyen una materia de estudio» (p. 93). A causa del excesivo número de alumnos que suele copar las aulas, el trabajo oral tiene que ser necesariamente complementado por el trabajo con textos escritos, que muchas veces puede servir de labor previa para la reflexión y la posterior puesta en común durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Entender el texto es solo el comienzo de esta labor; el alumno debe poner en relación aquello de lo que habla el texto con fenómenos y circunstancias de su vida cotidiana, comprendiendo que se está tratando de algo que le afecta (a pesar de la antigüedad del autor o de la aparente distancia de lo que cuenta); finalmente, se requiere que el estudiante tome posición respecto al tema tratado, que «arguya en contra o a favor de las propuestas del texto, que encuentre nuevas ilustraciones

de lo que en él se dice, que aplique lo que recomienda a otras situaciones análogas, etc» (p. 99). El ejemplo práctico desarrollado paso a paso por el profesor García Norro sobre «La concepción de la democracia de la Atenas clásica» resulta enormemente ilustrativo.

En «Pregunta, purificación y temple de ánimo», Carmen Segura trata de definir la diferencia entre instrucción y educación, expone una reflexión sobre la naturaleza del diálogo y termina con una propuesta de práctica orientada al comentario de los textos filosóficos. Por su parte, José Sánchez Tortosa explica la puesta en marcha del «Proyecto Telémaco», un intento de aplicar las nuevas tecnologías al desarrollo del método dialéctico entre los estudiantes. Y Kristof Van Rossem expone en «Cómo dirigir un diálogo socrático», el caso concreto de su experiencia en la dirección y guía del diálogo socrático con estudiantes universitarios, definiéndolo como «una conversación en la que uno o más participantes investigan: a) la verdad de las afirmaciones de su propia experiencia o de la experiencia de otra persona, y b) el valor de los argumentos que se dan en esas proposiciones» (p. 140).

Por último, en «Preguntar cosas que ya se saben cómo son. Proceder socrático y enseñanza de la filosofía», Guillermo Villaverde López cuestiona la viabilidad de poner en práctica el método socrático en las aulas, si bien reivindica la figura de Sócrates como apoyo para introducir a los alumnos en temas importantes como: «a) en qué consiste la filosofía en general; b) en qué consiste la actitud teórica/científica, y qué relación hay entre filosofía y ciencia; c) en qué consiste la actitud mo-

ral, y d) en qué sentido el diálogo racional (el “juego lingüístico de la validez”) está relacionado con b) y c)» (p. 173).

En conclusión, el método socrático se revela en este libro colectivo como un potente antídoto frente a las visiones estrechas que reducen la educación a la mera instrucción técnica, pues persigue despertar en los estudiantes un verdadero y permanente deseo de saber, de tal modo que sean ellos mismos los protagonistas activos de su propia formación. Así, siguiendo la imagen clásica de la partera, el profesor se convierte en un mentor que acompaña y guía a los estudiantes y se compromete existencialmente en su formación integral y en su desarrollo moral, personificando la dimensión ética de la verdadera educación, puesto que, en último término, educar es enseñar a vivir.

Ernesto Baltar ■

Una visita a la hemeroteca

En los últimos años hemos presenciado un creciente interés por la educación del carácter en diferentes partes del mundo. Aunque son ya varias décadas en las que la preocupación por el cultivo de las virtudes se ha hecho un hueco en los proyectos educativos y en la práctica diaria de muchos educadores, no ha sido hasta los últimos diez años cuando se ha extendido en el ámbito académico el estudio sobre esta temática.

Uno de los focos más potentes, tanto en lo que concierne a su producción investigadora como a su repercusión social, es el Jubilee Centre for Character and Virtues de la Universidad de Birmingham.

Dirigido por el profesor James Arthur, reúne a investigadores de la talla de David Carr y Kristjan Kristjánsson y en su aún corta trayectoria como centro –fue establecido en 2012–, cuenta con numerosas publicaciones y proyectos de investigación que abarcan áreas variadas como la educación, la psicología, la enfermería y los negocios, entre otras. Anualmente, organiza en el Oriel College de Oxford un congreso que en el año 2018 alcanza su sexta edición y se centra en el rol de las virtudes en la esfera pública.

En su página web, traducida también al español y al chino, pueden encontrarse informes en abierto en los que con un lenguaje accesible se trata de dar a conocer al gran público las contribuciones de considerar el carácter en la educación y en las profesiones en general. Sin embargo, no es nuestro objetivo reseñar estos materiales, sino que como corresponde a esta sección pondremos la atención en cuatro artículos recientemente publicados por los tres catedráticos citados.

Arthur, J. (2016).

Convergence on Policy Goals: Character Education in East Asia and England. *Journal of International and Comparative Education*, 5 (2), 59-71.

El primer artículo que vamos a analizar aquí alude a una de las aspiraciones de la educación del carácter y la plenitud humana: la transculturalidad. En él, el director del Jubilee Centre for Character and Virtues dirige la mirada hacia el este asiático a fin de analizar los puntos

fundamentales de la evolución de las propuestas de educación del carácter que se están desarrollando en distintos países y comparar con la situación en Inglaterra, para identificar problemas comunes y soluciones aplicadas.

Expone cómo, a pesar de que la formación del carácter se encuentra tradicionalmente en la legislación de muchos de estos países, en los últimos años se observa un notable desarrollo en formas diversas. Ante ello, resulta pertinente preguntarse si este crecimiento tiene relación con los excelentes resultados que sus estudiantes vienen obteniendo en PISA, en cuanto que el carácter tiene entre sus objetivos la plenitud y excelencia a todos los niveles de la persona, lo que incluye las virtudes intelectuales y las morales e instrumentales que contribuyen al éxito académico. Sin embargo, la respuesta a dicha pregunta quedará para investigaciones posteriores, al no haber aún suficientes evidencias empíricas que lo demuestren.

Uno de los problemas que Arthur encuentra en su estudio son las reticencias a aprender de las prácticas educativas de otros países debido a las diferencias culturales existentes. Si bien reconoce la vinculación que el núcleo básico de ideas que fundamentan la educación del carácter en esos países asiáticos tiene con el confucianismo, su desarrollo en la práctica educativa es muy diverso y comparten muchos principios con la visión aristotélica del carácter, como, por ejemplo, un equilibrado colectivismo.

Entre las principales críticas que el autor realiza a la formación del carácter en el amplio conjunto de países analiza-

dos, en comparación con Inglaterra, se encuentra su aún escasa atención a las condiciones que, como explica Kristjánsson en su libro *Aristotelian Character Education*, constituyen el punto de partida para que esta concepción educativa se mantenga en el tiempo, a saber: 1) su concordancia con las percepciones públicas de los problemas actuales, 2) un amplio consenso político sobre los beneficios de la educación del carácter, 3) una sólida base filosófica, y 4) el apoyo de la evidencia empírica psicológica.

Con respecto a Inglaterra, si bien afirma que se cumplen las tres primeras condiciones, debiendo avanzarse en la cuarta, se sitúa en la línea crítica de la filosofía de la educación contemporánea y apunta riesgos importantes para el desarrollo de la educación del carácter en la cultura dominante de la rendición de cuentas, los estándares y el propósito de medir cada comportamiento humano.

Más interesantes son las ideas que señalan que Inglaterra puede aprender de los países del este asiático y que se resumen fundamentalmente en dos. La primera alude a cuestiones prácticas de la enseñanza cotidiana del carácter, directas e indirectas, centradas especialmente en la figura de los maestros, lo cual supone el inconveniente de una mayor carga de trabajo que convendría considerar para que ello no implicara un colapso del sistema educativo. La segunda, de carácter más filosófico, supone el hecho de que, a pesar de las diferencias, todos los estudiantes son percibidos teniendo en cuenta su naturaleza humana compartida, lo que supone que todos deban ser tratados como iguales.

Kristjánsson, K. (2016).

Flourishing as the aim of education: towards an extended 'enchanted' Aristotelian account. *Oxford Review of Education*, 42 (6), 707-720.

Kristján Kristjánsson aborda la idea del florecimiento o plenitud humana desde una perspectiva aristotélica como objetivo de la educación. Avanzando el trabajo realizado en publicaciones anteriores, donde destaca el citado libro *Aristotelian Character Education*, publicado en 2015, pone en evidencia la importancia que el concepto de plenitud humana ha adquirido en la producción académica sobre la ética de la virtud, la psicología positiva y la filosofía de la educación.

Con un lenguaje más complejo que el utilizado en su libro, y dirigido en esta ocasión a un público más especializado, Kristjánsson plantea que la visión aristotélica de la plenitud humana posee muchas ventajas para los educadores y recuerda que no se puede conseguir sin ser moralmente bueno, haciendo realidad las virtudes morales. Sin embargo, según él, este concepto implica ir más allá de las concepciones de formación del carácter que parceladamente se centran en virtudes instrumentales como la resiliencia o en morales como la compasión, pero que dejan sin atender a las virtudes intelectuales. En consecuencia, propone superar ciertas perspectivas actuales que resultan excesivamente parciales, así como algunas propuestas del propio Aristóteles que merecen ser revisadas a la luz de las nuevas evidencias empíricas y normativas de las que el filósofo carecía, especialmente aquellas relacionadas con la psicología humana.

Resulta también de interés el análisis que realiza de Platón como complemento de las propuestas aristotélicas y admite que ciertos elementos de su filosofía pueden servir de apoyo para alcanzar la plenitud humana, especialmente, aquellos relacionados con la aspiración a lo bueno, lo verdadero y lo bello. Sin embargo, al profundizar en las propuestas platónicas encuentra obstáculos difíciles de salvar que chocan frontalmente tanto con la perspectiva aristotélica como con la neoaristotélica defendida por Kristjánsson, como su excesivo racionalismo y su totalitarismo político. El autor del artículo resulta muy explícito en sus palabras cuando afirma que: «By drawing on Plato, educators will quickly find themselves biting off more than they can chew» (p. 712).

Una característica notable de muchos autores del entorno anglosajón es su valentía en afrontar cuestiones clave, aquellas que, a pesar de su controversia e incluso de correr el riesgo de ser políticamente incorrectas, se sitúan en el núcleo de la cuestión y lo estudian en todas sus dimensiones. En este sentido, el artículo se pregunta si una visión ampliada del florecimiento humano requiere de un supernaturalismo o teísmo para atender las experiencias transpersonales o trascendentales que se requieren en este florecimiento. El autor argumenta que el teísmo proporciona fuentes valiosas de conocimiento de tales experiencias independientemente de su nivel de verdad, pero entiende que hay una forma de comprender la trascendencia que no descansa necesariamente en una visión religiosa del mundo. En la línea de la obra de otro neoaristotélico y promotor de la educación del

carácter como David Carr, su propuesta se encamina a potenciar esta autotranscendencia con las obras de arte occidentales clásicas inspiradas en creencias teístas. Esta trascendencia aporta algo más a la visión del florecimiento aristotélica y moderna: «teachers should expose students to experiences where they are most likely to come into contact with the ideals of truth, beauty, and goodness. Legends, fairy tales, and folk stories will provide an important initial resource in this regard. Radically put, if the transcendental urge is really part of the human *ergon*, teachers working within the paradigm of education for flourishing have a duty to help students experience emotions of aesthetic ecstasy and moral and intellectual elevation» (p. 714).

Kristjánsson, K. (2017).

Recent Work on Flourishing as the Aim of Education: A Critical Review.

British Journal of Educational Studies, 65 (1), 87-107.

El tercer artículo que proponemos constituye una continuación del anterior en cuanto que se centra en el concepto de plenitud humana, pero con una naturaleza más dialéctica al establecer un debate con propuestas que han aparecido en los últimos años sobre el tema en el ámbito educativo. Entre ellas identifica tres grupos de pensadores: uno que se define explícitamente como neoaristotélico y parte de las ideas del filósofo griego reconstruyendo algunos de sus planteamientos en función de las necesidades y avances actuales; un segundo grupo que evita citar a

Aristóteles, pero cuyos puntos esenciales tienen una base sólida que no se distancia en exceso de este autor, por lo que pueden complementarse y enriquecerse; y un tercer grupo, que es el principal objetivo de sus críticas, que posee como ejes fundamentales la autoestima y la inteligencia emocional.

La principal objeción que cabe realizar a este tercer grupo en su concepción de la plenitud humana reside, según Kristjánsson, en su enfoque subjetivo del bienestar, que es o bien esencialmente hedonista y no establece diferencias entre placeres (lo que supone, entre otras cosas, aceptar que las sensaciones proporcionadas por las drogas son un bienestar real), o bien lo que se conoce como *life-satisfaction account* (que entiende que una vida con pocas aspiraciones, pero cumplidas, puede ser considerada una vida plena).

Frente a ello, las propuestas que consideran la plenitud humana desde un punto de vista objetivo y subjetivo, tienen mayor sustento. Entre ellas, destaca nuestro autor el *PERMA model*, enraizado en la psicología positiva, que trata de introducir las virtudes en las visiones subjetivas del bienestar, o la *self-determination theory* (SDT), que también ha adoptado un giro aristotélico que acepta necesidades universales de autonomía, competencia y relación.

Así las cosas, la necesidad de reconocer indicadores externos y no solo internos es la primera condición de plenitud humana en términos aristotélicos, lo que incluye aspectos físicos, sociales, políticos y económicos. Aquí resulta importante señalar uno de los pilares del pensador griego, su

consideración de la influencia del contexto en el florecimiento, lo que deja fuera del control directo del individuo algunas cuestiones e introduce la idea de *suerte moral*. Es decir, la plenitud no solo depende de la voluntad de la persona, sino que en ella influye la crianza e implicación de los padres, el buen gobierno y las leyes, condiciones económicas suficientes, buena salud, belleza física, fortaleza de carácter, familia y amigos, etc. Ahora bien, como acertadamente señala Kristjánsson, esto no significa que la suerte sea condición suficiente para la plenitud humana, relegando a un segundo lugar al esfuerzo cuando aquella es favorable. Más bien al contrario, el esfuerzo debe ser mayor cuando la suerte favorece al individuo, pues le permite acceder a mayores niveles de excelencia moral. En palabras del autor: «Abundant moral luck even places extra demands on us, both because the higher the ape climbs, the more he is liable to show his tail, and because a person blessed with external riches has the potential to become not only a *phronimos* (a paragon of ordinary virtue), but a *megalopsychos* (a paragon of extraordinary virtue) whose privileged position commits him ethically to the role of a public benefactor. One always needs to cut one's coat according to one's cloth, large or small, in order to flourish» (p. 7).

Una consecuencia pedagógica relevante de esta idea es si el educador debe ocuparse de alguna manera de estos aspectos externos a la voluntad humana, pero tan importantes para alcanzar su plenitud. El propio autor se cuestiona si ello no supondría sobrecargar aún más una profesión ya sobrecargada, con no pocas responsabilidades en la educación del carácter de

los estudiantes. Su respuesta es bastante razonable y, si bien reconoce la incapacidad de los educadores para ocuparse de todos estos factores externos, no les exime de alzar la voz frente a las injusticias. A ello quizá podría añadirse algo más como la necesaria coordinación con otros profesionales socioeducativos y la especial atención que debe ponerse en estos casos a virtudes como la resiliencia.

Junto a los criterios objetivos y subjetivos del florecimiento humano, la segunda condición identificada por el autor es el sentido de significado y el propósito de las acciones, pues no podrá considerarse una vida plena y excelente a aquella que aparentemente esté caracterizada por buenas obras, pero cuyo objetivo sea inmoral. Nos encontramos aquí uno de los pilares aristotélicos que responde de manera contundente a las críticas que le acusan de un conductismo acrítico, cuestión en la que entraremos con más detalle en el último artículo que analizamos a continuación.

Por último, Kristjánsson proporciona una visión del florecimiento humano para la que reclama evidencias empíricas que la apoyen. Esta visión se encuentra vinculada a la naturaleza humana y por ello produce placer al individuo cuando se completa; es una actividad más que un estado y no solo se posee, sino que además se expresa; como claramente se observa en Aristóteles y contrariamente a algunas críticas recibidas, no tiene una única dimensión individual, sino también y en buena medida social, ya que se alcanza en relación con los otros; es compatible con una forma moderada de pluralismo moral, pero no lo es con el relativismo moral y cultural; supone permear el currículum

al completo y las decisiones que se toman en la escuela; y, en definitiva, es el fin último de los seres humanos y el objetivo de toda acción educativa que merezca este nombre.

Carr, D. (2016).

Virtue and Knowledge.

Philosophy, 91 (3), July, 375-390.

El cuarto y último texto que proponemos aquí profundiza en uno de los aspectos señalados por Kristjánsson como parte de la plenitud humana que promueve la educación del carácter, a saber, la integración de los diferentes tipos de virtudes, en este caso, el conocimiento y la virtud moral, o dicho de otro modo, pone la atención en la dimensión moral del conocimiento. Así pues, el profesor David Carr realiza una fundamentación epistémica de la deliberación moral, teniendo en cuenta ideas platónicas, reflexiones de la filósofa y novelista Iris Murdoch y ejemplos literarios.

Según plantea, la deliberación moral requiere del conocimiento con sentido de la realidad, lo que se observa con claridad en la figura de Sócrates, quien no considera el conocimiento una mera intuición o habilidad técnica que produzca resultados prácticos, sino como un conjunto de verdades racionales sobre uno mismo y el mundo que le rodea. Esto supone que el error moral pueda no residir únicamente en el comportamiento sino también en la apreciación incorrecta de la realidad o, en otras palabras, la acción correcta puede no ser suficiente para ser moral, si no va acompañada de un adecuado conocimiento de la realidad.

La posibilidad del conocimiento de la realidad ha sido discutida desde el tiempo de Platón hasta la actualidad, cuando la ética moderna se divide entre los defensores del subjetivismo y relativismo moral, por un lado, y los que apoyan teorías más objetivistas pero conciben el compromiso moral como la observancia racional de normas generales no excesivamente convincentes. En respuesta a estos dos extremos surge la moderna neoraristotélica ética de la virtud a mediados del siglo xx, que enfatiza la dimensión práctica de la razón como elemento más característico en su moral, llegando a asemejar en algunos casos las prácticas morales con habilidades técnicas. Sin embargo, el propio Aristóteles rechazaba esta identificación por la presencia de la *phronesis*, que es diferente de la *techne*, donde la primera se dirige al ordenamiento de los fines del ser humano mientras la segunda alude a la producción de artefactos de distinto tipo. Además, como explica Carr, la ética de la virtud se ha centrado demasiado en la distinción aristotélica entre la sabiduría teórica y la práctica, donde la segunda se aleja de la búsqueda de la verdad y de las raíces teóricas de la virtud moral, lo que ha tenido gran repercusión en muchos autores contemporáneos que entienden que la sabiduría práctica debe centrarse en las circunstancias particulares sin hacer referencia al conocimiento de las normas de carácter general sobre la plenitud humana. No obstante, para Carr, si indagamos en la *Ética Nicomáquea* encontramos razones para percibir la sabiduría teórica y práctica más cercanas entre sí, como, por ejemplo, el problema de la incontinencia, que para Aristóteles es resultado de una visión equivocada de los deseos, lo

que implica no solo acción práctica sino también reflexión y conocimiento teórico.

Para desarrollar su argumento sobre el conocimiento virtuoso, resultan pertinentes los ejemplos que plantea acudiendo a Murdoch, de claras raíces platónicas, y a las narraciones clásicas. Murdoch evidencia el hecho de que la ignorancia no exime de responsabilidad cuando es autoimpuesta y voluntariamente decidida, y refuerza la relevancia del conocimiento para la virtud moral sin que dicho conocimiento garantice por sí mismo la conducta moral, aunque pueda encaminar a la persona hacia ella, situándola en mejor posición de actuar moralmente.

A propósito de la leyenda británica de Arturo, Carr expone el problema de la percepción sesgada de la realidad, entre otras cosas, por el egocentrismo del observador. Sin embargo, propone la experiencia, entendida como historia personal continua, como promotora del conocimiento moral, especialmente por sus características dolorosas y el aprendizaje de los errores, algo que ha caído en el olvido de algunas corrientes de formación moral contemporáneas que simplifican en exceso el aprendizaje moral, donde no se trata únicamente de evitar situaciones incómodas, sino de comprender su significado y la manera de afrontarlas.

Los métodos de Sócrates presentados por Platón en sus diálogos, donde el maestro va refutando ordenadamente las definiciones aportadas por su interlocutor, parecen acercarnos a la idea del conocimiento moral y, al mismo tiempo, alejarse de la postura aristotélica por su excesiva abstracción y desvinculación de la experiencia práctica, en cuanto que no

es suficiente con conocer la virtud sino que es necesario ser bueno, practicarla. Sin embargo, como explica nuestro autor, la virtud implica el ordenamiento de los apetitos y los afectos, por lo que el conocimiento moral no debe encaminarse exclusivamente al descubrimiento de las verdades sobre nosotros mismos o el mundo, aunque también se requiere este conocimiento, pues es difícil ser bueno si no se sabe lo que es la bondad. Por ello, las visiones platónica y aristotélica, según Carr, son compatibles y hacen posible la idea de conocimiento virtuoso.

Finalmente, concluye afirmando que el progreso moral es posible sin la experiencia en primera persona, pues precisamente la literatura la hace accesible. Austen, Dickens o Hardy son buenos ejemplos de ello, a los que Carr acude en repetidas ocasiones a lo largo de sus numerosas publicaciones, donde experimentar directamente la dureza de situaciones de aprendizaje moral no resulta imprescindible. Por ello, es necesario incluir más literatura –podríamos añadir, buena literatura– en la educación moral de las personas, en cuanto que constituye una prometedora fuente de conocimiento virtuoso.

Sirvan estos cuatro artículos como muestra del aumento significativo de la producción científica y la solidez filosófica que muestra la educación del carácter, lo que parece indicar que no se trata de una simple moda más, sino que previsiblemente se irá consolidando con un referente internacional en la educación moral que, sinceramente, resulta cada vez más necesario en la pedagogía contemporánea.

Juan Luis Fuentes ■

Una visita a la red

En esta visita traemos algunas referencias interesantes de apoyo al profesorado. Si bien todas ellas ponen su foco en la dotación de recursos educativos digitales, diferenciaremos dos escenarios diversificados y sustancialmente valiosos para la actividad docente de cualquier etapa educativa. De un lado encontramos Educanave (<https://goo.gl/ZfiQVR>), una propuesta española que combina los materiales didácticos con la interacción de sus usuarios. La plataforma dispone de segmentación por etapa curricular: educación infantil, primaria y secundaria, encontrándose un apartado exclusivo interesante dedicado a juegos. En todas sus secciones es posible encontrar actividades interactivas para que los alumnos participen de forma autónoma o en grupos bajo el concepto de *game based learning*. En función de la etapa educativa, la taxonomía y categorización interior de recursos queda diferenciada o bien por competencias o por materias concretas.

Dentro del ámbito anglosajón, encontramos dos plataformas cargadas de recursos didácticos y experiencias. La primera de ellas es TeachersFirst (<https://goo.gl/tCf6Wm>), plataforma web que dispone de recursos para el aula, recursos profesionales y, sobre todo, ofrece el diálogo como canal dentro de su comunidad de profesores, padres y alumnos, lugar donde es posible intercambiar experiencias educativas entre todos sus miembros. Mención especial merece su sección de recursos para el aula, pues presenta una categorización amplia diversificada entre lengua e idiomas, matemáticas, ciencias, arte o historia, donde es posible locali-

zar multitud de recursos externos como juegos, noticias, experiencias o artículos. Bien es cierto que, a diferencia del anterior portal indicado, esta web no pone su foco en la interacción, sino en la disposición propia de materiales para su uso externo a la plataforma.

Por último, y para finalizar nuestra visita, encontramos TeachThought (<https://goo.gl/Z5oVhP>), una plataforma fundada por un exmaestro de inglés, Terry Heick, cuyo objetivo principal es el fomento de capacidades y desarrollo del profesorado. En ella es posible encontrar una

amplísima relación de artículos categorizados por aspectos como el pensamiento crítico, el aprendizaje, la enseñanza o las nuevas tecnologías. De forma adicional, resulta recomendable su sección gratuita de *podcasts*, descargables tanto desde iTunes como desde Google Play, así como vía *online*, donde el usuario encontrará entrevistas y reflexiones de profesionales de la enseñanza sobre temáticas relacionadas con la investigación, la docencia, las nuevas metodologías o la reflexión pedagógica.

Javier Bermejo ■



Índice del año LXXV

Estudios y Notas

José Luis Álvarez Castillo, María Jesús Martínez Usarralde, Hugo González González y Mariana Buenestado Fernández

El aprendizaje-servicio en la formación del profesorado de las universidades españolas
nº 267, pp. 199-217

Pedro Aramendi Jauregui, Rosa Arburua Goienetxe y Karmele Bujan Vidales

Los procesos de aprendizaje de los estudiantes en riesgo de exclusión educativa
nº 267, pp. 219-237

Antonio Bernal Guerrero y Katterina Luz König Bustamante

Percepciones de adolescentes sobre la educación según la identidad personal
nº 267, pp. 181-198

Julio Cabero-Almenara, Verónica Marín-Díaz y Begoña E. Sampedro-Requena

Aportaciones desde la investigación para la utilización educativa de los MOOC
nº 266, pp. 7-27

Giovani Lemos de Carvalho Júnior, Manuela Raposo-Rivas, Manuel Cebrián-de-la-Serna y José Antonio Sarmiento-Campos

Análisis de la perspectiva pedagógica de los MOOC ofertados en lengua portuguesa
nº 266, pp. 101-119

Carlos Castaño-Garrido, Urtza Garay e Inmaculada Maiz

Factores de éxito académico en la integración de los MOOC en el aula universitaria
nº 266, pp. 65-82

Irsa Cisternas, Marisol Henríquez y Jorge Osorio

Énfasis y limitaciones de la enseñanza de la comunicación oral: un análisis del curriculum chileno, a partir del modelo teórico declarado
nº 267, pp. 323-336

Roberto Cremades-Andreu y Desirée

García-Gil

Formación musical de los graduados de Maestro en Educación Primaria en el contexto madrileño

nº 268, pp. 415-431

Josep M. Duarte, Rosabel Roig-Vila, Santiago

Mengual-Andrés y Miguel-Ángel Maseda Durán

La calidad pedagógica de los MOOC a partir de la revisión sistemática de las publicaciones JCR y Scopus (2013-2015)

nº 266, pp. 29-46

Ana Eizagirre Sagardia, Jon Altuna Urdin e

Idoia Fernández Fernández

Prácticas de éxito en el desarrollo de competencias transversales en centros de Formación Profesional del País Vasco

nº 267, pp. 293-308

Patrick Freer y Alfonso Elorriaga Llor

El desarrollo de la voz masculina durante la adolescencia: una pedagogía basada en la investigación

nº 268, pp. 463-480

Tatiana García-Vélez y Antonio Maldonado

Rico

Reflexiones en torno a la inteligencia musical

nº 268, pp. 451-461

Sara González Gómez, Bernat Sureda

García y Francisca Comas Rubí

La renovación escolar del Ayuntamiento de Barcelona y su difusión fotográfica (1908-1936)

nº 268, pp. 519-539

Enrique G. Gordillo

Educación diferenciada y coeducación: continuar el debate y proteger la ciencia

nº 267, pp. 255-271

Michael Kopp y Martin Ebner

La certificación de los MOOC. Ventajas, desafíos y experiencias prácticas

nº 266, pp. 83-100

Esther Luna González, Berta Palou Julián

y Marta Sabariego Puig

Reflexiones sobre el proceso de integración de la juventud extranjera en Cataluña: un enfoque socioeducativo

nº 267, pp. 275-291

Vicente Llorent-Bedmar, Verónica

Cobano-Delgado y María Navarro-

Granados

Liderazgo pedagógico y dirección escolar en contextos desfavorecidos

nº 268, pp. 541-564

Elvira Martínez Besteiro y Ana Julián

Quintanilla

Relación entre los estilos educativos parentales o prácticas de crianza y la ansiedad infanto-juvenil: una revisión bibliográfica

nº 267, pp. 337-351

Ángela Morales

Presentación: La educación musical una mirada del pasado al futuro

nº 268, pp. 389-398

Ángela Morales, Enrique Ortega, Elena Conesa y Cecilia Ruiz-Esteban

Análisis bibliométrico de la producción científica en Educación Musical en España

nº 268, pp. 399-414

Jesús Manuel de Sancha Navarro

Música en Secundaria: interés por los contenidos, según el alumnado y el profesorado de 4º de ESO

nº 268, pp. 433-450

Benedict Oyo, Billy Mathias Kalema y John Byabazaire

Los MOOC para profesores en ejercicio: el caso de Uganda y las lecciones para África

nº 266, pp. 121-141

Susana Toboso Ontoria, Inmaculada Tello Díaz-Maroto y Francisco José Álvarez García

Formación musical universitaria en un contexto de enseñanza blended-learning

nº 268, pp. 497-515

Miguel Román Álvarez

Tecnología al servicio de la educación musical

nº 268, pp. 481-495

Esteban Vázquez-Cano, Eloy López

Meneses y María Luisa Sevillano García

La repercusión del movimiento MOOC en las redes sociales. Un estudio computacional y estadístico en Twitter

nº 266, pp. 47-64

Ana Romero y Consuelo Martínez Priego

Topografía de las relaciones interpersonales en la postmodernidad: amistad y educación

nº 267, pp. 309-322

Rafael Sáez Alonso

La prioridad del método en la investigación pedagógica

nº 267, pp. 239-254

Reseñas bibliográficas

Ballester, Ll. y Colom, A. J.:

Walter Benjamin: Filosofía y pedagogía
(Alberto Sánchez Rojo).

nº 266, pp. 152-155

Grupo SI(e)TE. Educación:

Repensar las ideas dominantes en la Educación
(María Julia Diz López).

nº 267, pp. 368-371

Barraca Mairal, J.:

Originalidad e Identidad Personal. Claves antropológicas frente a la masificación
(Aquilino Polaino-Lorente).

nº 268, pp. 578-582

Ibáñez-Martín, J. A.:

Horizontes para los educadores. Las profesiones educativas y la promoción de la plenitud humana
(Fernando Gil).

nº 267, pp. 359-365

Cano García, E. y Fernández Ferrer, M. (Eds.):

Evaluación por competencias: la perspectiva de las primeras promociones de graduados en el EEES

(Laia Lluch Molins).

nº 266, pp. 161-164

Ibáñez-Martín, J. A. y Fuentes, J. L. (Coords.):

Educación y capacidades: hacia un nuevo enfoque del desarrollo humano
(Cruz Pérez).

nº 268, pp. 571-574

Esteban F. y Román, B.:

¿Quo vadis, Universidad?
(Jordi Planella).

nº 267, pp. 374-376

Kristjánsson, K.:

Aristotelian Character Education
(Juan Luis Fuentes).

nº 268, pp. 574-578

Llano, A.:

Otro modo de pensar

(María del Rosario González Martín).

nº 266, pp. 149-152

Renzulli, J. S. y Reis, S. M.:

Enriqueciendo el currículo para todo el alumnado

(Patricia Olmedo Ariza).

nº 268, pp. 582-586

Marina, J. A.:

Despertar al diplodocus. Una conspiración educativa para transformar la escuela y todo lo demás

(Aída Valero).

nº 267, pp. 371-374

Segura Peraita, C. (Ed.).

El método socrático hoy.

Para una enseñanza y práctica dialógica de la filosofía

(Ernesto Baltar).

nº 268, pp. 588-591

Orden Jiménez, R. V., García Norro, J. J. e

Ingala Gómez, E. (Coords.):

Diotima o de la dificultad de aprender filosofía

(Ernesto Baltar).

nº 266, pp. 164-168

Touriñán López, J. M.:

Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación

(Juan García Gutiérrez).

nº 266, pp. 155-158

Prats, E.:

Teorizando en Educación: entre erudición, poesía y opinionitis

(David Reyero).

nº 268, pp. 586-588

Vázquez-Cano, E., López-Meneses, E.

y Barroso, J.:

El futuro de los MOOC: retos de la formación on-line, masiva y abierta

(Noelia Margarita Moreno Martínez).

nº 266, pp. 158-161

Pring, R.:

Una filosofía de la educación políticamente incómoda

(Vicent Gozálviz).

nº 267, pp. 366-368

Instrucciones para los autores

A. Objeto de la revista

La **revista española de pedagogía** se creó en 1943 y siempre ha sobresalido por su búsqueda de la excelencia. De hecho, ha sido la primera revista de investigación pedagógica en español que ha entrado en las bases de datos internacionales más relevantes. Acepta solo trabajos originales y de alta calidad, de cualquier parte del mundo, siempre que hagan avanzar el saber pedagógico, evitando las meras encuestas de opinión, y tengan un interés general. Los artículos deben seguir los criterios éticos comúnmente aceptados; concretamente, ante el plagio y la falsificación de datos, se penalizará al autor rechazando sus originales. Solo se aceptarán artículos con más de tres autores si se proporciona una razonada explicación, debiéndose certificar en todo caso la colaboración intelectual de todos los firmantes, no de mera recogida de datos. Publica tres números al año.

B. Idiomas usados en la revista

El idioma originario de la revista es el español, lengua culta que usan cientos de millones de personas en el mundo entero. Ahora bien, responder a los requerimientos de un mundo globalizado exige no limitarse al español sino usar también el inglés, para poner a disposición de la comunidad científica internacional los artículos que publicamos, del mismo modo que tradicionalmente hemos publicado algunos artículos en inglés. Por ello, la política de la revista es imprimirse en su totalidad en español y publicar en la web de la revista (www.revistadepedagogia.org) los artículos en español y en inglés. Los artículos se reciben en cualquiera de los dos idiomas. En el caso de que se acepte su publicación, se llegará a un acuerdo económico con los autores para instrumentar el procedimiento que garantice el uso en ellos de un correcto lenguaje académico, acudiendo a la traducción por expertos profesionales nativos de cada una de las lenguas.

C. Requisitos de los originales

C.1. La publicación de los artículos de investigación ha de ajustarse al *Publication Manual of the American Psychological Association* (APA) (www.apastyle.org), de donde aquí recogemos algunos puntos básicos, que deben seguirse por los autores estrictamente.

1) La extensión de los originales, incluyendo todos los apartados, será entre 6000 y 7500 palabras, que se escribirán, a doble espacio, en folios numerados y fuente Times New Roman.

2) En la primera página se pondrá (en minúsculas) el título del artículo en español (en redonda, a 24 puntos y negrita) y en inglés (en cursiva a 18 puntos); el nombre del autor o autores (nombre en minúsculas y apellidos en mayúsculas), a 11 puntos y también negrita, antecedido por la abreviatura Dr., en caso de sea doctor, y seguido, en redonda, sin negritas, de su categoría profesional y su lugar de trabajo (Profesor Titular. Universidad de Valencia), así como su email, entre paréntesis, sin negrita y en cursiva. A continuación, se pondrá un Resumen, a 10 puntos y negrita, seguido del cuerpo del resumen, de entre 200 y 300 palabras (letra 10, sin negrita, sangrando la primera línea) en español, ajustándose en lo posible al formato IMRYD (introducción, objetivo, método, resultados, discusión y conclusiones). Después se recogen los Descriptores, entre 5 y 8, a 10 puntos. Se recomienda acudir a Tesoros internacionales como el de la UNESCO o ERIC.

Conviene recordar la importancia que tiene estudiar bien el título y el resumen de los artículos. Después vendrá el texto del artículo, a 12 puntos.

3) El inicio de cada párrafo irá sangrado con 0,5 cm. El texto no irá justificado. Los epígrafes deben ir a 14 puntos en negrita, en minúsculas y en línea propia, no sangrados. Los subepígrafes

irán a 12 puntos en negrita, en minúsculas y en línea propia, no sangrados. Por último, los subepígrafos de menor nivel se establecerán a 12 puntos en normal, en minúsculas y en línea propia, no sangrados.

4) Siguiendo el modelo APA, la lista de Referencias Bibliográficas estará al final del artículo, por orden alfabético de apellidos, sangrando la segunda línea, y se escribirán del siguiente modo:

- Libros:

Taylor, C. (1994). *La ética de la autenticidad*. Barcelona: Paidós.

Taylor, C. & Pérez, J. (Eds.) (2001). *Multiculturalism*. Montreal: Delachaux.

- Artículos de revista:

Siegel, H. (2002). Philosophy of Education and the Deweyan Legacy. *Educational Theory*, 52 (3), 273-280.

- Capítulo dentro de un libro colectivo:

Mendley, D. M. (2005). The Research Context and the Goals of Teacher Education. En M. Mohan y R. E. Hull (Eds.), *Teaching Effectiveness* (pp. 42-76). New Jersey: Educational Technology Publications.

- Referencias de una página web:

OCDE (2000). *Methodology for Case Studies of Organizational Change*. Recuperado de <http://bert.eds.udel.edu/oecd/cases/CASES11.html>. Se debe poner entre paréntesis la fecha en que se recuperó.

En el caso de que el número de autores sea superior a siete, se pondrán los primeros seis autores en la referencia, puntos suspensivos y el último autor.

5) Las Referencias Bibliográficas presentes al final del artículo responden a todo lo que se cita en el texto, a través de un procedimiento abreviado, distinto de las notas a pie de página. Concretamente, si la referencia es una cita literal, el texto se pone entre comillas y, generalmente a

su término, se coloca entre paréntesis el apellido del autor, el año y el número de página donde se encuentra el texto: (Taylor, 1994, p. 93). Cuando la cita no sea literal, y por tanto no está entre comillas, se omitirá la página: (Taylor, 1994). Cuando el autor se incluye en el texto no se recogerá en el paréntesis: De acuerdo con Taylor (1994, p. 93), la cultura... Cuando una idea se apoye en varios autores, se separarán por punto y coma: (Taylor, 1994; Nussbaum, 2012).

Para citar varias obras de un mismo autor, se pondrán únicamente los años tras el autor, añadiendo letras, en su caso, para distinguir publicaciones del mismo año: (Taylor, 1994, 1996a, 1996b).

En las obras de 2 a 5 autores se citan todos en la primera ocasión, y únicamente el primero añadiendo en las siguientes: *et al.* Cuando son 6 o más autores se pondrá siempre el primer autor añadiendo: *et al.*

Las citas textuales irán en texto normal, si tienen menos de 40 palabras. Si la cita tiene 40 palabras, o más, se pondrán en párrafo separado, sin comillas, en una línea aparte, con sangría de 0,5 cm y en un cuerpo un punto menor. A continuación de la cita, se añade entre paréntesis el autor, el año y la página. Se reproduce textualmente el material citado, incluyendo la ortografía y puntuación.

Se procurará limitar el uso de notas a pie, que tendrán numeración correlativa, siguiendo el sistema automático de Word, y se situarán después del artículo y antes de la Bibliografía.

6) Cuando se quiera llamar la atención sobre alguna palabra, se usarán las cursivas, sin usar el subrayado ni la negrita.

7) Debe limitarse en el texto el número de listas, esquemas, tablas y gráficos, que recibirán el nombre de tablas o gráficos. En todo caso, será necesario que se encuentren en el lugar que ocupan en el artículo y siempre en blanco y negro. En las tablas, las columnas se alinean usando los tabuladores (y solo un tabulador por cada columna). Cuando se citen en el texto (p. e.: «según vemos

en el Gráfico 1 sobre materias troncales»), solo la primera letra irá en mayúscula, mientras que sobre la misma Tabla o Gráfico toda la palabra irá en versalitas, a 12 puntos y con números arábigos, seguida de un punto, poniendo el título en normal: p. e.: GRÁFICO 1. Número de materias troncales.

El texto dentro de la Tabla llevará el mismo tipo de letra que el texto común, sin cursivas ni negritas ordinariamente y a tamaño 9. La fuente de la Tabla o Gráfico irá debajo de estas, sin espacio de separación, citando Fuente, dos puntos, apellidos, coma y año o elaboración propia.

Las ecuaciones aparecerán centradas, separadas del texto principal por dos espacios en blanco. Deben estar referenciadas en el texto indicando el número de ecuación; por tanto, se acompañarán de numeración arábiga alineada a la derecha y entre paréntesis en la misma línea.

C.2. Además de artículos de investigación, la **revista española de pedagogía** desea mantener el pulso de la actualidad publicando, en variados formatos, otros trabajos e informaciones relevantes en la ciencia pedagógica. Por ello publica reseñaciones de libros, noticias de actualidad, comentarios breves sobre problemas educativos, análisis de los lectores a los artículos publicados en el último año, etc. Todos ellos se mandarán a la revista según el procedimiento señalado en el próximo apartado. Las reseñaciones, siempre sobre libros recientes y publicados en editoriales relevantes, tendrán entre 1200 y 1700 palabras, y se enviarán junto con un ejemplar del libro reseñado. Irán encabezadas por los datos del libro según el siguiente modo:

Villardón-Gallego, L. (Coord.) (2015). *Competencias genéricas en educación superior*. Madrid: Narcea. 190 pp.

Los Comentarios tendrán entre 600 y 1500 palabras, con una bibliografía máxima de cinco referencias. Los análisis de artículos publicados tendrán un máximo de 600 palabras, y desde la revista se remitirán al autor del artículo analizado para que estudie una respuesta, que no tendrá más de 500 palabras.

D. Correspondencia con los autores y evaluación de los originales

Los trabajos se enviarán en papel y por triplicado al Director de la **revista española de pedagogía**, C/ Almansa, 101, 28040 Madrid. En dos de las copias no constarán los datos de la identidad del autor y se evitarán en ellas las autorreferencias que revelen el nombre del autor. En la otra se pondrá, además, una biografía del autor, de unas cuatro líneas. En esa biografía siempre estará: la máxima cualificación académica obtenida y la universidad donde la consiguió, el nivel académico actual y la institución donde trabaja, junto con algún otro dato que considere muy relevante, así como el email y teléfono de contacto para la revista. El envío se comunicará a la siguiente dirección de email: director@revistadepedagogia.org una semana después de haberse realizado, y en este email se adjuntará un archivo de Word con el texto que se ha enviado en papel, sin datos de autoría. Junto con el archivo, se enviará un documento de declaración de autoría y cesión de derechos, que puede descargarse en la web de la revista. Este email será respondido en el plazo de unos quince días. No se admite el envío de ningún original solo por email.

El sistema de evaluación busca la objetividad y la neutralidad. Por ello se sigue el principio del «doble ciego», de forma que no se da a conocer a los evaluadores la identidad del autor del artículo que enjuician, ni se comunica al autor el nombre de los evaluadores. En el proceso de evaluación se recurrirá a evaluadores externos para garantizar un juicio experto.

Debido al elevado número de originales recibidos, y para evitar demoras innecesarias que podrían dificultar la publicación en otras revistas de los trabajos no aceptados, se realizará una primera valoración, basada en la adecuación de los trabajos recibidos al objeto de la **revista española de pedagogía**, anteriormente expuesto. En caso de que esta adecuación no alcance el nivel requerido, los autores recibirán una notificación en el plazo aproximado de un mes para que puedan disponer del trabajo. La ausencia de esta

notificación significará que el artículo ha iniciado el proceso completo de valoración según el procedimiento ya señalado. Ordinariamente la revista no publicará artículos del mismo autor en un plazo de dos años, ni en ese plazo volverá a tocar temas que se hayan tratado en un número monográfico.

El plazo establecido para la finalización de este proceso de valoración es de tres meses, a contar desde el email de recepción del artículo. Si pasado este plazo no se ha comunicado la aceptación del artículo, el autor podrá dar otro uso al trabajo. Conviene tener en cuenta que los expertos evalúan no a autores, cuya identidad desconocen, sino artículos concretos. Ello significa que un autor cuyo artículo no ha sido seleccionado puede volver a presentar otros trabajos más adelante. No se devolverán los artículos recibidos.

Cuando un artículo es aceptado, el autor enviará en papel el texto definitivo del trabajo, adjuntando una explicación de cómo ha incorporado las observaciones que, en su caso, se le hayan hecho llegar por la revista, junto con la cesión de derechos de autor. Al email ya señalado, *director@revistadepedagogia.org*, mandará un archivo en Word, editable, con el texto enviado.

La publicación de artículos no da derecho a remuneración alguna. Es necesario el permiso de la revista para cualquier reproducción. Los autores recibirán 20 separatas de su artículo y un ejemplar del número. Los autores de las recensiones de libros recibirán tres separatas y un ejemplar del número. Estas separatas pueden enviarse a otros autores especialistas en la materia, como medio eficaz para la difusión y el avance del conocimiento pedagógico.

E. Difusión de los trabajos publicados

Una vez publicados los trabajos en la **revista española de pedagogía**, los autores pueden contribuir a las tareas de difusión, tanto apoyando las que realiza la propia revista como mediante sus propias iniciativas. Concretamente:

1) La **revista española de pedagogía** cuenta con perfiles en las principales redes sociales (Facebook, Twitter y LinkedIn), donde difunde los trabajos que en ella se publican, por lo que es recomendable que los autores sigan a la revista en estas redes y compartan sus publicaciones.

<https://www.facebook.com/revistadepedagogia>

<https://twitter.com/REPedagogia>

<https://www.linkedin.com/company/revista-espanola-de-pedagogia>

2) Asimismo, nuestra revista forma parte del blog académico Aula Magna 2.0 (<http://cuedespyd.hypotheses.org/>), donde se publican periódicamente entradas sobre temas de interés para la investigación educativa, así como reseñas de artículos, que contribuyen a su difusión.

3) Es también recomendable la utilización de las redes sociales académicas (ResearchGate, Academia, repositorios de las universidades, etc.), subiendo los artículos cuando el periodo de embargo (un año) haya transcurrido.

4) Los artículos tienen un periodo de embargo antes de su disponibilidad libre en la web. Estos artículos pueden ofrecerse inmediatamente en abierto, tras un acuerdo económico con la revista.

(Versión mayo, 2017)