

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

CONTINUACIÓN DE LA ANTIGUA REVISTA DE ESCUELAS NORMALES

98 (37.3) DICIEMBRE 2023



ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado
(AUFOP)

***Revista Interuniversitaria
de Formación del Profesorado***

continuación de la antigua *Revista de Escuelas Normales*

Número 98 (37.3)

La «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales (RIFOP)», es el órgano de expresión de la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), entidad científico-profesional de carácter no lucrativo. Se edita en colaboración con la Universidad de Zaragoza, de cuyo catálogo de publicaciones propias forma parte.

Sede Social, redacción, administración y correspondencia
AUFOP

Editor

Cosme Jesús Gómez Carrasco
Universidad de Murcia. Facultad de Educación (cjgomez@um.es)

Páginas web

<https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP>

Diseño de portadas y diseño web

David López Ruiz (Universidad de Murcia, España)

ISSN: 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

DEPÓSITO LEGAL: Z-1573-87

CÓDIGOS UNESCO: «Preparación y empleo de profesores 5803»

© Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP). Reservados todos los derechos. Queda prohibida la reproducción total o parcial sin permiso escrito de la AUFOP. La Revista no se identifica necesariamente con los contenidos de los artículos publicados, que son responsabilidad exclusiva de los autores.

CONSEJO DE REDACCIÓN

Editor

Dr. COSME JESÚS GÓMEZ CARRASCO (Universidad de Murcia, España)

Editores Asociados

Dr. ALVARO CHAPARRO SAINZ (Universidad de Almería, España)

Dra. SILVIA GARCÍA CEBALLOS (Universidad de Zaragoza, España)

Dr. JAIRO RODRÍGUEZ MEDINA (Universidad de Valladolid, España)

Dra. ARAITZ USKOLA IBARLUZEA (Universidad de País Vasco, España)

Secretario

Dr. TOMÁS IZQUIERDO RUS (Universidad de Murcia, España)

Equipo de redacción

Dra. MARTA MARTÍNEZ RODRÍGUEZ (Universidad Autónoma de Madrid, España)

Dra. BELÉN CASTRO FERNÁNDEZ (Universidad de Santiago de Compostela, España)

COMITÉ EDITORIAL

Dr. LUIS ALBERTO ALVES (Universidad de Oporto, Portugal)

Dra. INMACULADA AZNAR DÍAZ (Universidad de Granada, España)

Dr. VÍCTOR BENITO ARIAS GONZÁLEZ (Universidad de Salamanca, España)

Dra. BEATRICE BORGHI (Universidad de Bolonia, Italia)

Dra. MARÍA PILAR CÁCERES RECHE (Universidad de Granada, España)

Dr. PEDRO JOSÉ CANTO HERRERA (Universidad Autónoma de Yucatán, México)

Dra. JASONE CENOZ IRAGUI (Universidad del País Vasco, España)

Dr. RAMÓN COZAR GUTIERREZ (Universidad de Castilla-la Mancha, España)

Dr. RODRIGO MANOEL DIAS DA SILVA (Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil)

Dr. ANDRÉS ESCARBAJAL FRUTOS (Universidad de Murcia, España)

Dr. FRANCISCO JAVIER HINOJO LUCENA (Universidad de Granada, España)

Dr. ALEX IBÁÑEZ ETXEBERRIA (Universidad de País Vasco, España)

Dr. JUAN JOSÉ LEIVA OLIVENCIA (Universidad de Málaga, España)

Dr. STÉPHANE LÉVESQUE (Universidad de Ottawa, Canadá)

Dra. MARÍA DEL MAR LORENZO MOLEDO (Universidad de Santiago de Compostela, España)

Dr. JAVIER JERÓNIMO MAQUILÓN SÁNCHEZ (Universidad de Murcia, España)

Dr. CARLOS ENRIQUE MUÑOZ LABRAÑA (Universidad de Concepción, Chile)

Dr. ROBERT J. PARKES (Universidad de Newcastle, Australia)

Dr. SEBASTIÁN PLÁ (Universidad Nacional de México, México)

Dra. HENAR RODRÍGUEZ (Universidad de Valladolid, España)

Dr. DANIEL SCHUGURENSKY (Arizona State University, EE.UU.)

Dra. APOLLINE TORREGROSA (Universidad de Ginebra, Suiza)

COMITÉ CIENTÍFICO

Dr. FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ (Universidad de Oviedo, España)
Dra. MARÍA LUISA BELMONTE ALMAGRO (Universidad de Murcia, España)
Dr. JUAN BENITO MARTÍNEZ (Universidad de Murcia, España)
Dr. JUAN JOSÉ CÁCERES ARRANZ (Universidad de Valladolid, España)
Dr. CESAR COLL (Universidad de Barcelona, España)
Dr. JOHN ELLIOT (University Of East Anglia, Norwich, Reino Unido)
Dra. JASONE CENZO IRAGUI (Universidad del País Vasco, España)
Dra. MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza, España)
Dr. ANTONIO GARCÍA CORREA (Universidad de Murcia, España)
Dr. EMILIO GARCÍA GARCÍA (Universidad Complutense de Madrid, España)
Dr. COSME J. GÓMEZ CARRASCO (Universidad de Murcia, España)
Dr. JOSÉ GIMENO SACRISTÁN (Universidad de Valencia, España)
Dr. JOSÉ RAMÓN FLECHA GARCÍA (Universidad de Barcelona, España)
Dra. NITA FREIRE (The Paulo And Nita Freire Project For Critical Pedagogy)
Dr. HENRY GIROUX (Mcmaster University, Canadá)
Dr. DANIEL LÓPEZ STEFONI (Universidad de Los Lagos, Chile)
Dra. ANA BELÉN MIRETE RUIZ (Universidad de Murcia, España)
Dr. PETER MC LAREN (University Of California, Los Ángeles, EE.UU.)
Dr. JAVIER JERÓNIMO MAQUILÓN SÁNCHEZ (Universidad de Murcia, España)
Dr. PEDRO MIRALLES MARTÍNEZ (Universidad de Murcia, España)
Dr. JESÚS PALACIOS (Universidad de Sevilla, España)
Dr. CARLOS ENRIQUE MUÑOZ LABRAÑA (Universidad de Concepción, Chile)
Dr. ÁNGEL PÉREZ GÓMEZ (Universidad de Málaga, España)
Dr. STEPHEN KEMMIS (Deakin University, Australia)
Dr. MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO (Universidad de Valladolid, España)
Dr. ROBERT STAKE (University Of Illinois, Chicago, EE.UU.)
Dr. TOMÁS SOLA MARTÍNEZ (Universidad de Granada, España)
Dra. SANDRA RACIONERO PLAZA (Universidad de Barcelona, España)
Dra. HENAR RODRÍGUEZ NAVARRO (Universidad de Valladolid, España)
Dr. JESÚS ALBERTO ECHEVERRY SÁNCHEZ (Universidad de Antioquía, Colombia)
Dr. GABRIEL GALARZA LÓPEZ (Universidad de Bolívar, Ecuador)
Dr. RENATO GRIMALDI (Università Degli Studi di Torino, Italia)
Dr. JUAN MILA DEMARCHE (Universidad de la República de Montevideo, Uruguay)
Dra. ERICA ROSENFIELD HALVERSON (University of Wisconsin-Madison, EEUU)
Dr. LUIS ALBERTO ALVES (Universidad de Oporto, Portugal)
Dr. FRANCISCO JAVIER HINOJO LUCENA (Universidad de Granada, España)
Dr. JUAN JOSÉ LEIVA OLIVENCIA (Universidad de Málaga, España)
Dr. STÉPHANE LÉVESQUE (Universidad de Ottawa, Canadá)
Dr. ROBERT J. PARKES (Universidad de Newcastle, Australia)
Dr. SEBASTIÁN PLÁ (Universidad Nacional de México, México)
Dr. DANIEL SCHUGURENSKY (Arizona State University, EE.UU.)
Dra. APOLLINE TORREGROSA (Universidad de Ginebra, Suiza)
Dra. BEATRICE BORGHI (Universidad de Bolonia, Italia)
Dr. PEDRO JOSÉ CANTO HERRERA (Universidad Autónoma de Yucatán, México)
Dr. RODRIGO MANOEL DIAS DA SILVA (Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil)
Dr. MARIANO RUBIA ABI (Universidad de Valladolid, España)

ÍNDICE DE IMPACTO DE LA REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (RIFOP)

La RIFOP tiene el sello de calidad FECYT desde junio de 2016. Por otra parte, está indexada en el «Emerging Sources Citation Index (ESCI)», la nueva edición de Web of Science, desde el número 87 (30.3) Diciembre 2016. Desde 2020 los artículos están incluidos en la base de datos de SCOPUS.

Más información en nuestra página web:
<https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/Indexacion>

Coordinador
MARTA MARTÍNEZ RODRÍGUEZ
ÁNGELA MORALES FERNÁNDEZ

Número 98 (37.3)
ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

ÍNDICE

Formación del Profesorado en Didáctica de la Expresión Musical

Prescriptions and the practical epistemology of music teachers:
the case of “orchestra à l’école” (orchestra in schools)

<i>Pascal Terrien</i>	11
Danza en Educación Musical: ¿cómo formar a partir de un currículo “deformado”?	
<i>Gregorio Vicente-Nicolás, Raquel Pastor Prada y Judith Sánchez-Marroquí</i>	31
Capital y educación musical: Análisis desde la controversia	
<i>Rolando Angel-Alvarado</i>	53
Percepciones del profesorado de música sobre el valor y uso del patrimonio musical en su práctica docente	
<i>Marta Martínez-Rodríguez y Eva Rodríguez Vera</i>	71
Play Box: un artefacto sonoro para abordar la experimentación sonora en las aulas. Estudio exploratorio basado en una intervención de creación electroacústica en la formación inicial de profesorado	
<i>Adolf Murillo Ribes y María Elena Riaño Galán</i>	93
Formación inicial en la mención en música en primaria: desafíos y perspectivas actuales	
<i>Roberto Cremades-Andreu</i>	117

Estudio comparado de la formación inicial del profesorado de Educación Musical en la Unión Europea <i>Ángela Morales Fernández e Isabel María Montaraz Moral</i>	137
Australian music education training and teaching practice: and investigation of ICT resourcing and application in the face of future challenges <i>Dawn Joseph y Bradley Merrick</i>	165
Conexiones cognitivas entre expresión corporal y formación rítmica en Educación Primaria. Un estudio con docentes de música en Chile <i>José Álamos Gómez, Jesús Tejada Giménez y Luz Moreno García</i>	187

MisCELÁNEA

El profesorado en la dirección escolar: la construcción de la identidad profesional y su impacto en la organización <i>Elena Hernández de la Torre y Mariana Altopiedi</i>	203
Estudio de aproximación al contexto actual y la formación profesional: mediación artística y diversidad funcional <i>David López-Ruiz y Ana del Amor Martínez</i>	223
Formación del futuro profesorado de educación secundaria en pensamiento histórico: análisis de niveles y discursos <i>Jorge Sáiz Serrano</i>	243
La contextualización matemática: Un enfoque educativo efectivo en la formación didáctica del profesorado de educación primaria <i>Juan José García Martínez y José María Campillo Ferrer</i>	261
A socialização com a profissão na formação inicial de professores em Portugal <i>Fátima Sousa-Pereira, Carlinda Leite y Paulo Marinho</i>	283
Variables explicativas del rendimiento académico en Educación Primaria: implicaciones para la Formación del Profesorado <i>Elena Escolano-Pérez y Fernando Martín-Bozas</i>	303

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

continuación de la antigua **Revista de Escuelas Normales**

Coordinador

MARTA MARTÍNEZ RODRÍGUEZ

ÁNGELA NORALES FERNÁNDEZ

Número 98 (37.3)

ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

INDEX

Teacher Training in Didactics of Musical Expression

Las prescripciones y la epistemología práctica de los profesores de música: el caso de la orquesta escolar

Pascal Terrien..... 11

Dance in Music Education: how to educate from a “deformed” curriculum?

Gregorio Vicente-Nicolás, Raquel Pastor-Prada y Judith Sánchez-Marroquí..... 31

Capital and music education: Analysis from controversy

Rolando Angel-Alvarado..... 53

Perceptions of music teachers on the value and use of musical heritage in their teaching practice

Marta Martínez-Rodríguez y Eva Rodríguez Vera..... 71

Play Box: a sound artefact to approach sound experimentation in the classroom. Exploratory study based on an electroacoustic creation intervention in initial teacher training

Adolf Murillo Ribes y María Elena Riaño Galán..... 93

Pre-service music training at primary school: challenges and perspectives

Roberto Cremades-Andreu..... 117

Comparative study of the initial training of Music Teachers in the European Union	
<i>Ángela Morales Fernández e Isabel María Montaraz Moral.....</i>	137
Formación y práctica docente en educación musical australiana: investigación de los recursos y la aplicación de las TIC de cara a los desafíos futuros	
<i>Dawn Joseph y Bradley Merrick.....</i>	165
Cognitive connections between body movement and rhythmic training in Primary Education. A study with music teachers in Chile	
<i>José Álamos Gómez, Jesús Tejada Giménez y Luz Moreno García.....</i>	187
 Miscelánea	
Teachers in principal charges: professional identity construction and its impact in organizational resilience	
<i>Elena Hernández de la Torre y Mariana Altopiedi.....</i>	203
Artistic mediation and functional diversity: an approach study to the current context and professional training	
<i>David López-Ruiz y Ana del Amor Martínez.....</i>	223
Training pre-service secondary teachers in historical thinking: analysis of levels and discourses	
<i>Jorge Sáiz Serrano.....</i>	243
Design and evaluation of a didactic innovation based on mathematical contextualization	
<i>Juan José García Martínez y José María Campillo Ferrer.....</i>	261
Socialisation with the profession in initial teacher education in Portugal	
<i>Fátima Sousa-Pereira, Carlinda Leite y Paulo Marinho.....</i>	283
Explanatory variables of academic achievement in Primary Education: implications for Teacher Training	
<i>Elena Escolano-Pérez y Fernando Martín-Bozas.....</i>	303

Prescriptions and the practical epistemology of music teachers: the case of “orchestra à l'école” (orchestra in schools)

Pascal TERRIEN

Datos de contacto:

Pascal Terrien
Aix-Marseille Université
pascal.terrien@univ-amu.fr

Recibido: 30/06/2023
Aceptado: 03/12/2023

RESUMEN

This study focuses on research into the work of music teachers and visiting music teachers in a primary school in France between 2018-2021. Their teaching activities are part of the "Orchestre à l'école" (Orchestra in schools) scheme. This scheme enables children from working-class and sometimes disadvantaged backgrounds to access and develop skills in instrumental and orchestral playing at different times of the week. The observations were made at the request of the music teachers, who wanted to take stock of their work after several years. The pedagogical quality of these music and music teaching professionals, the institutional framework and the friendly atmosphere of the project enabled this participatory research to take place under the best possible conditions. The study focuses on the effects of the prescriptions given by the instrumental teachers on their practical epistemology. The hypothesis is that the polymorphous nature of the prescription, of the instruction, has as much effect on the pupils as on the teacher's practical epistemology. To verify this hypothesis, the analysis of the data collected during this participatory research concerns the transcripts of simple self-confrontation interviews conducted with the teachers. After a review of the literature on the concepts of prescription and practical epistemology, the article describes the main methodological aspects and undertakes an analysis of interview snippets, before proposing a discussion. While the top-down prescription reveals the teacher's practical epistemology, the pupils' bottom-up prescriptions seem to reveal what makes it evolve.

PALABRAS CLAVE: practical epistemology; school orchestra; prescription; music didactics; music pedagogy.

Las prescripciones y la epistemología práctica de los profesores de música: el caso de la orquesta escolar

RESUMEN

Este estudio se centra en la investigación sobre el trabajo de los profesores de música y los músicos visitantes en una escuela primaria de Francia entre 2018 y 2021. Sus actividades docentes forman parte del programa "Orchestre à l'école". Este programa permite a los niños de clase trabajadora, y a veces desfavorecidos, acceder y desarrollar la práctica instrumental y orquestal en diferentes momentos de la semana. Las observaciones se realizaron a petición de los profesores de música, que querían hacer balance de su trabajo después de varios años. La calidad pedagógica de estos profesionales de la música y de la enseñanza musical, el marco institucional y el ambiente cordial del proyecto permitieron que esta investigación participativa se desarrollara en las mejores condiciones posibles. El estudio examina los efectos de las prescripciones establecidas por los profesores de instrumento sobre su epistemología práctica. La hipótesis es que el carácter polimorfo de la prescripción, de la instrucción, tiene tanto efecto sobre los alumnos como sobre la epistemología práctica del profesor. Para verificar esta hipótesis, el análisis de los datos recogidos durante esta investigación participativa se refiere a las transcripciones de las entrevistas simples de autoconfrontación realizadas a los profesores. Tras repasar la bibliografía sobre las nociones de prescripción y epistemología práctica, el artículo describe los principales aspectos metodológicos y desarrolla un análisis de fragmentos de entrevistas, antes de proponer un debate. Si la prescripción descendente revela la epistemología práctica del profesor, las prescripciones ascendentes de los alumnos paracen revelar lo que la hace evolucionar.

PALABRAS CLAVE: epistemología práctica; orquesta escolar; prescripción; didáctica de la música; pedagogía musical.

Introduction

Teachers' practical epistemology or pragmatic approach to epistemology guides their pedagogical action (Amade-Escot, 2014; Östman & Wickman, 2014; Schön, 2011; Terrien et al., 2023). Generally based on the experience of musical and pedagogical practice, it reflects the teacher's values, conceptions and also beliefs about what should be done during an instrument lesson to enable the pupil to learn. Drawing on a combination of scientific, academic and experiential knowledge, the music teacher develops a didactic approach that structures the learning of his or her pupils. This pedagogical progression enables the teacher to organise the acquisition of the musical knowledge and skills needed to master instrumental playing. Once this planning has been thought out, it will be subject to the constraints of the didactic environment (Brousseau, 1998; Terrien, 2017). Among these, the formulation of a prescription, of instruction, is perhaps the most insidious. Indeed, the scientific literature on

prescriptions (instructions) shows that they are two-sided and can be under-defined (Rayou, 2018; Rivière, 2006). The nature of the utterance may seem clear and precise to the teacher, but there is always something implicit in it (Bernstein, 2021; Terrien & Huart, 2018;). Consequently, does the prescription, which engages the pupil in an activity, and which is based on the teacher's conceptions of musical knowledge or practice, not ultimately influence his/her reflection on his/her practical epistemology? The hypothesis would be that if a prescription has a two-way movement (top-down/bottom-up) then the teacher's practical epistemology of musical knowledge or practice will evolve in real time.

To answer this question, and to verify the hypothesis, this study focuses on the functions and nature of the prescriptions given during instrument lessons and the activities they elicit in the participants (pupils and teacher). The analysis of the scope of the prescriptions is based on transcripts of lessons and simple self-confrontation interviews with teachers.

This article begins with a reminder of the main research works on prescription and practical epistemology (pragmatic approach to epistemology) before presenting the context and methodology applied for this study. After commenting on the results of the data collected in this study, there is a discussion of the hidden consequences of prescriptions on the epistemology of the music teachers who worked in this orchestra in schools scheme.

Prescription and practical epistemology

Forms of prescription

A prescription, also known as a pedagogical instruction, is most often an injunction issued by an authority, the teacher, or a supervisor or educational manager, to a learner (Rivière & Guichon, 2014). It is a prelude to action (Rivière, 2006). It is generally contextualised to a situation. In the case of a lesson, it may represent an ideal for the organisation of pupil activity by the teacher (Daguzon & Goigoux, 2007). Nevertheless, the utterance of a prescription is not always explicit, intentional and unidirectional (Rayou, 2018; Rossi et al., 2012). While it has the function of communicating information, this can be unclear (Bernstein, 2021). In the latter situation, "we are typically in the realm of under-prescription, where the invention of both the objectives to be achieved and the means of achieving them rests entirely with the worker, without the latter being able to apply known rules, derived from history, to construct one or the other" (Daniellou, 2002, p. 2). It can therefore be seen that the formulation of a prescription can be infinite (Bernstein, 2021, p. 16). The prescription may in fact be multiple, internal, external, implicit, explicit, bottom-up, top-down, intentional, unintentional (Bernstein, 2021), because it is interconnected to an infinite number of implicit prescriptions linked to the environment and the situation. This is how forms of regulation come into being between the prescriber (the teacher) and the prescribed (the pupil or group of pupils), leading to infinite variability in understanding and realisation (Bernstein, 2021). It is a question of "choosing the right level of language, knowing that he/she [the teacher] can reformulate and simplify, while placing the cursor where it needs to be: between an overly long explanation and simplification,

while avoiding an elliptical style" (Zakhartchouk, 2004, p. 74). The pupils' questioning about the meaning of the instruction indicates the distance in their relationship to the musical knowledge or practices based on this knowledge. The teacher's reformulation attempts to clarify the implicit part of the prescription. A study of prescriptions in music education shows the extent to which those written in instrumental tutor books leave plenty of room for the implicit (Terrien & Huart, 2018). A prescription, however explicit it may seem, always has an implicit element.

Rivière describes the two functions of a prescription: setting out a task and carrying out activities (2008, p. 31). The task requires the pupil to engage in the activity. A prescription sets goals to be achieved, and often procedures to be followed. The statement must be meaningful for the pupil and enable him/her to determine his/her activity. The prescription contains the terms of the didactic contract between the pupil and the teacher, but it can also devolve the methods of action to the pupils (Bernstein, 2021; Brousseau, 1998). The prescription is the starting point for the pupils' engagement in the activity. In education, the prescription has a strong link to the epistemology of knowledge or the practice of this knowledge (Goigoux, 2007; Vergnaud, 1999). Indeed, the task that the pupils have to perform is based on a history of knowledge or practices relating to this knowledge (Johsua, 1996). This history may be documented and epistemologically founded, or it may be implicit and hidden by tradition.

In addition to these two defined or undefined forms of prescription, Six distinguishes two movements: top-down prescriptions and bottom-up prescriptions (Six, 1999). Top-down prescriptions come from the prescriber, the teacher, to the prescribed, the pupil, and bottom-up prescriptions come from the pupils to their teacher (Espinassy & Terrien, 2018). Daniellou explains that bottom-up prescriptions come "from matter, from the living, from the psyche, from collectives" (2002, p. 10). In a music lesson, the matter is the knowledge, the living is represented by the pupils, the psyche is what the pupils think about the knowledge, and "collectives" are what they do together with this knowledge (Bernstein, 2021). Thus, the difficulties involved in mastering a technical and musical skill on the instrument, the relationship that pupils have with specific knowledge, what they can do with others. Observing the pupil's verbal and/or gestural responses to the teacher's prescription provides information on the pupil's skills at a given moment and reveals his or her ability to solve the task set. It is in the interplay of this two-way movement between top-down and bottom-up prescriptions that the practical epistemology of the teacher and the pupils can be discerned. We can therefore hypothesise that the verbalisation of a prescription and the responses given to it provide information on the participants' state of knowledge, on their practical epistemology.

Epistemology and practical epistemology

Work on practical epistemology stems from practical philosophy and "pays serious attention to practices as a basis for theorising" (Claveau, 2020, p. 68). Reflections on the history of the development of knowledge and its practices (Kuhn, 1970; Foucault, 1969) have guided studies on the social foundations of knowledge since the 1960s. This orientation of research on the epistemology of science questions the social and shared

dimension of the constitution of knowledge by taking account of the practices relating to this knowledge. This leads to different levels of understanding and discussion about knowledge, which underlines the complexity of the knowledge and the practices associated with it (Claveau, 2000; Goldman & Whitcomb, 2011).

The nature of practical epistemology is therefore based on layers of discourse from different stakeholders: those in the field, those in research and those in engineering. Each group of stakeholders forms a community that aims to eliminate the incommensurable aspect of the discourse. Even so, the members of these communities may find it difficult to understand each other, to create intersubjectivity around the definition of a concept or notion. It is by clarifying what is implicit in the discourse and practices that the collective (teacher, trainer, researcher) works on the epistemic dimension of knowledge. Practical epistemology makes it possible to grasp "the increasingly strong emergence of certain indeterminate areas of practice that fall outside the categories of technical rationality" (Schön, 2011, p. 202). This first approach addresses the concept of practical epistemology at its entry point. In other words, the values, beliefs, and conceptions on which teachers base the didactic content of their teaching represent the sum of acquired experience and knowledge and guide their didactic reflections and pedagogical actions (Amade-Escot, 2014; Östman & Wickman, 2014; Sensevy, 2007; Terrien, 2010; 2022).

However, Brousseau shows that the didactic environment is a system that is antagonistic to the system being taught (Brousseau, 1998, p. 93) and that this has an impact on the teacher's practical epistemology. Studies arising from this second approach study practical epistemology at its exit point, i.e. after the lesson. They take into consideration the transformation of the teacher's practices through interactions with pupils (Amade-Escot, 2014; Schön, 2011; Sensevy, 2007). These studies broaden the understanding of the notion of practical epistemology by taking account of pupil action. Indeed, if a pupil also has beliefs, values, and conceptions about knowledge, then it is possible that these are not shared by other pupils, and that they have as much impact on the didactic environment as on the teacher's actions. The teacher's practical epistemology is distinct from the pupils' practical epistemology. It is the tensions between the two that create what we call the didactic palimpsest¹, which allows us to observe practical epistemology at its exit point.

Östman and Wickman's work on the Pragmatic Approach on Epistemology (2014) studies the changes undergone by teachers' and pupils' knowledge in the interplay of confrontations and interactions. They describe changes in the relationships to each other's knowledge, based on: "a more social and transactional epistemological concept, which is more a consequence of ongoing communication, action, and practice. As such, it necessarily also includes values" (Östman & Wickman, 2014, p. 375).

There are other works in French on the epistemology of music education (Güsewell et al., 2019; Leroy, 2003; Marchand 2009; Terrien, 2015, 2022; Tripier-Mondancin et al., 2015), and in English (Allsup, 2020; Cleaver & Ballantyne, 2014; Conway, 2014; Nielsen, 2010). All of them question the fundamental concepts of the knowledge and practice of music teaching. This research highlights points of uncertainty or confusion

¹ We use the term didactic palimpsest to refer to the set of relationships that intersect, overlap and merge between subjects in a didactic environment (Terrien, 2017).

about knowledge or musical practice by questioning the beliefs, conceptions and values of teachers and their pedagogical practices. Their analyses reveal the non-axiomatic² dimension of musical knowledge, where the principles of isomorphisms³ could partly resolve learning (Güsewell et al., 2017, 2019; Terrien, 2012). They situate music teaching in a permanent paradigm of musical performance including for the acquisition of theoretical knowledge. The concept of practical epistemology proves useful for understanding the conceptual foundations of teachers' didactic activity. While a study of the practical epistemology of music teachers explains their values, beliefs and conceptions, the non-axiomatic dimension of musical knowledge can explain the implicit aspects of their prescriptions. And conversely, a study of teachers' prescriptions should reveal their practical epistemology.

Consequently, this study proposes to observe how the practical epistemology of a teacher evolves in contact with the activities of his/her pupils. The analysis of a lesson situation in an *orchestre à l'école* scheme should verify the following hypothesis: if the top-down didactic prescription reveals the teacher's practical epistemology, then the pupils' bottom-up prescriptions should reveal what makes it evolve. This study would thus make it possible to distinguish the evolution of the teacher's practical epistemology at the beginning, before the lesson, and at the end, after the lesson.

Research context and methodology

This is participatory research commissioned by the head of an "Orchestre à l'école" (OAE) project on behalf of his team of teachers. It was carried out between 2018 and 2021. The visiting music teachers wanted to take stock of their eight years of teaching practice in a primary school. Two meetings were held with the team in June and September to explain the framework of the participatory research, and to note the expectations of the music teachers and the school. These discussions enabled the various participants to agree on the conditions and framework of the participatory research, and on what each of them undertook to do. Another information meeting was held with the pupils and the various participants at the beginning of September 2018. Each group of participants was informed in advance about the ethical charter for research in ecological situations⁴.

² Unlike the axiomatic presentation of knowledge in mathematics (Brousseau, 1998, 47), the vast majority of musical knowledge cannot be presented axiomatically, because it is based on practices embodied in the experience of a body that is experienced. This is probably one explanation for the limitations of musical instrument tutor books, where everything that can be experienced by the individual is very rarely made explicit. It is also possible that this non-axiomatic dimension of musical knowledge makes any didactic research into music impossible.

³ Isomorphism is considered here as a convergence of behaviour (Raisky, 1996; DiMaggio and Powell, 1983). "Professional knowledge, itself a model of professional practices, and the knowledge at work in didactic action must be organised along the same lines; their internal logic, i.e. the issue of values and aims which determines them, will be the same" (Raisky, 1996, 54).

⁴ AVIS131 National Consultative Ethics Committee for Health and Life Sciences. <https://www.ccne-ethique.fr/fr/publications/avis-131-cadre-ethique-de-l-experimentation-pedagogique-en-situation-reelle>
<http://www.orchestre-ecole.com/>

Background

Orchestre à l'école (OAE/orchestra in schools)⁵ is a scheme that brings together different categories of participants: visiting music teachers, teachers, pupils, and parents. The aim of the scheme is to create a social link between schools and families through musical practice, so that they can get to know each other. Several partners (the school inspectorate, the local education authority, local government and local associations) are involved, providing financial and social support for the scheme. The school in this study is in a highly disadvantaged socio-demographic environment⁶. The specific nature of this OAE is based on the joint participation of pupils, teachers, parents, the school's administrative staff, people from local associations and visiting music teachers. The aim of the OAE is to develop pupils' citizenship skills, i.e., autonomy, initiative, openness to others, respect for others, the ability to work as part of a team, a sense of responsibility, and the ability to live together in the community.

Several types of instrumental activities are organised in the pupils' weekly timetable: group instrument lessons (violin, cello, flute, clarinet, trumpet, percussion), sectional rehearsals, orchestra rehearsals, and time spent working in small groups of learners in complete autonomy.

Working methods

Various data collection methods used in the ergo-didactics of the arts (Espinassy & Terrien, 2018) were used: ethnological observations by immersion in the teaching environment; video recordings; simple and/or cross-confrontation interviews (Clot et al., 2000; Clot & Leplat, 2005) with the visiting music teachers, teachers, and parents. The protocol for the self-confrontation interviews was based on the participants' choice of extracts from the videos recorded during the sessions. The video recordings (lessons and self-confrontation interviews) were transcribed. For this study, only extracts from lesson sessions and simple self-confrontation interviews were taken and analysed. These analysed data were shared with the participants and were the subject of action reports (Bednarz et al., 2015; Carboneau et al., 2017) for discussion and debate.

Data collection method:

This study focuses on group instrument lessons (flute and clarinet). Each group was made up of 7 participants: 1 teacher, 5 pupils and 1 parent.

The exchanges between the teacher and the pupils are transcribed in full. The sentences are broken down into clauses. The verbal or gestural prescriptions or instructions of the teacher or the pupils are classified chronologically by time phase of the lesson. All the attitudes of the participants have been taken into consideration and added to the table.

⁵ <http://www.orchestre-ecole.com/>

⁶ The area where the OAE scheme is located is one of the poorest working-class neighbourhoods in a former mining town in the south of France. The families had developed a form of rejection of school. Links with the institution were weakened. The relationship with culture was virtually non-existent.

The tables below present extracts of top-down instructions - from the teacher to his/her pupils and from one or more pupils to another - and bottom-up prescriptions - from the pupils to the teacher and from the pupils to each other. Two other columns consider the quality of the prescriptions: a defined or under-defined prescription (Bernstein, 2021). Thus, this table describes four categories of prescription: top-down (PD)/bottom-up (PR); defined (D)/under-defined (SD). For each of these categories, a teacher (P) and pupil (E) column is completed according to the nature and function of the prescription.

Table 1

Extract from a table of clarinet course requirements: Top-down/bottom-up; defined/sub-defined

Top-down prescription (PD) teacher => students	defined		sub-defined		Bottom-up prescription (PR) students => teacher
	P	E	P	E	
1. Clarinet teacher					1. Clarinettists
0.00				1	0.00 Students assemble their instruments independently.
					Once the instrument is set up, they play extracts of melodies.
					They talk loudly amongst themselves.
4.10 "Those who have set up their clarinet, sit down"	1				
7.05 (Teacher looks at his score on the floor)					4.25 They sit down on the teacher's command.
"OK, thank you and please be quiet.	1				
Are you ready?			1		7.20 They listen to the teacher's instructions about setting up for the beginning of the lesson.
Silence... Thank you"	1				
7.20 "I'd like it if, from now on, when we set up our clarinet, we sat down and avoided making all this mess. [...]			1		
It's normal for you to want to play, but we haven't been able to hear each other for the past few minutes.»					
7.40 "Today we're going to learn a new piece".			1		
			1		7.40 A pupil plays with the lid of his mouthpiece.
"You put it back on your clarinet	1				
and stop fidgeting, thank you"	1				
7.56 "I'm just going to take the time to check with you, because we don't know each other at all, I don't know your level at all.			1		
Can you finger a note, the one you want?"			1	1	8.09 response from student (Ey) to teacher: "It's upside down... no it's not upside down...".

Table 2

Extract from a table of flute course requirements: Top-down/bottom-up; defined/sub-defined

Top-down prescription (PD) teacher => students	defined		sub-defined		Bottom-up prescription (PR) students => teacher
	P	E	P	E	
2. Flute teacher					2. Flautists
0.00 the teacher supports the students in this phase of assembling the flute .../...			1		0.00 informal exchanges between students .../...
4.50 "So last week, we tried to refresh our memory by remembering the fingerings" .../...			1		4.50 The students all do it except Ae.
"Ae, well we're going to [pupil absent from previous lesson].					
Can you please finger a G "	1				
[Je, show [Ae] counting fingers]: "So, 1, 2, 3, 4"	1				
[Je, stand up for the first time and goes towards him] "It's a long time ago, look, here it is".					
[Je. take my hand and fingers and place them on the flute]	1				
"Very good, you remember the right hand, indeed the little finger. Perfect Ae"	1				
5.30 "Is the G OK for everyone?		1	1		5.35 Everyone plays a G except Ae.
So, we all do a G together"	1				
5.48 "Ae, but that goes for everyone too, try to behave like an orchestra, ok?			1		
6.21 "Ae, do you remember how to blow the air?			1	1	6.21 Ve and Qn: "In front", "In front".
Where do you blow?			1		
In front. Precisely... ; very good		1	1		Teacher and students alternate between G and A.
now we're going to do A"	1				
7.27 "And the air hole, is it big or small?"			1		
"Yes, it's small because the trick is to leave a big hole between the lips.		1	1		7.30 Ae: "And the air hole, is it big or small? Ae: "It's small".
You're going to wear yourself out because a lot of air is going to come out all at once, so you must reduce it a bit... "			1		
8.14 "We're going to do B flat"	1				

These extracts from the prescription tables show the variety of interactions between teachers and their pupils (Table 1 and 2). Prescriptions may relate to the atmosphere of the lesson (a request for silence), a reminder of acquired knowledge (a fingering reminder), a specific activity (playing a note), knowledge or practice (blowing into the instrument). These extracts also indirectly reveal the ways in which the teacher conducts the lesson, leaving more or less room for the pupils' initiatives.

Data analysis method

The first step was to analyse the transcripts of the lessons. This involved an a priori analysis based on a transcript of the exchanges between the teachers and their pupils, whether verbal, postural or gestural. The exchanges were analysed using a qualitative approach inspired by semantic analysis (Lebahar, 2007; Prieto, 1975).

The second analysis concerns the transcripts of the two teachers' simple self-confrontation interviews. The teachers spoke in the 1st person. The data collection takes into account their explanations of excerpts from situations that they have previously selected.

Each teacher focused on scenes that were unique to their teaching approach. The flute teacher, for example, focused on situations where her prescriptions and her affective relationship with the pupils were in tension, whereas the clarinet teacher was interested in the consequences of his prescriptions on the activities in the lesson. In the case of the former, the reflexive analysis of her prescriptions was masked by her relationship with a pupil in difficulty, whereas the reflexive analysis of the latter enabled him to uncover the foundations of his teaching practices. In both cases, these analyses reveal the practical epistemologies of the instrument teachers.

Analysis of lesson transcripts (1)

The first analysis concerns the clarinet lesson. The top-down prescriptions given by the teacher inform the pupils precisely what they have to do both in terms of their attitude and instrumental playing activities: "Go and sit down"; "both feet flat"; "let's play an A"; "let's play G# A G one after the other". The so-called defined bottom-up prescriptions come from the pupils and are their responses to the teacher's questions. They manifest themselves in instrumental playing, through signs of a request to speak (i.e. a raised hand), or a precise response to the teacher's question. For example, they may be addressed: 1) to the teacher in response to one of his questions or instructions (the pupil performs the task requested: play a note; go and sit down), 2) to another pupil, or 3) to the teacher and the pupil: "when you blow the clarinet, don't puff out your cheeks".

Under-defined top-down prescriptions are linked to very general instructions addressed to the group or to an individual pupil: "Are you ready?"; "Today we're going to learn a new piece"; "What can we say to him?"; "OK, you'll have to practise at home in front of a mirror". The pupils' under-defined bottom-up prescriptions manifest themselves in questioning glances at the teacher, in one or more attitudes that draw the teacher's attention.

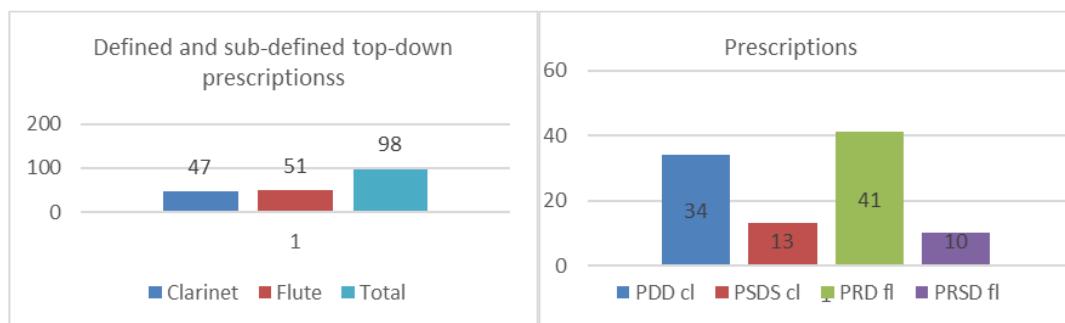
In the flute lesson, we see a different kind of prescriptive activity, focused on a pupil's difficulties. If the teacher asks the pupils about the knowledge acquired the previous week "remembering the fingerings", it's to help the pupil in difficulty (Ae) to make up for his shortcomings. Most of the prescriptions, whether verbal or postural, are aimed at supporting this pupil's activity during the lesson. Consequently, there are as many defined top-down prescriptions as there are under-defined ones. And there

are more defined bottom-up prescriptions than under-defined ones, because the pupils respond precisely to the teacher's injunctions to help their classmate. This lesson situation shows that prescriptions can play a role in supporting pupils in difficulty when the teacher uses them as a pedagogical tool.

Whether they are defined or under-defined, this analysis informs understanding of the concepts and the activities to be carried out. The table below describes the number of defined and under-defined top-down prescriptions (PDD and PDSD) and the number of defined and under-defined bottom-up prescriptions (PRD and PRSD) for the two 20-minute lessons.

Figure 1

Graphs of defined and under-defined top-down prescriptions (PDD/PDSD) and defined and under-defined bottom-up prescriptions (PRD/PRSD)



In these diagrams, the total number of top-down prescriptions for the two lessons is slightly lower than the total number of bottom-up prescriptions. That said, there are proportionally more defined prescriptions in the bottom-up category (PRD) than in the top-down category (PDD), which highlights the pupils' commitment to their activity. On the other hand, the number of under-defined prescriptions is more or less the same for both categories (PDSD; PRSD). These results also show how much scope teachers give their pupils.

This initial information is confirmed by the analysis of the verbatims of the simple self-confrontations carried out with the two teachers.

Analysis of interviews with the flute teacher (2)

This analysis of the self-confrontation interviews presents firstly that of the flute teacher and secondly that of the clarinet teacher. The flute teacher began her simple self-confrontation interview by returning to her first top-down prescription: "Can you finger a G, please? She explained that from the start of the session she focused on the pupil with the most difficulties (Ae). She noticed that the other pupils made up for this by talking to each other: "We see Ve and Qn asking about fingerings. They ask each other questions. Ve tries to ask me a question, but I don't answer him". The teacher thinks that this lack of attention to the group is one of the factors that contributed to

the group's lack of cohesion: "maybe that's why there's no cohesion in this group". She notes that "[...] the positive side is that they [the pupils] help each other, they ask each other questions [...] and they don't make mistakes". An analysis of the prescriptions for this lesson reveals the importance of affect in her teaching, even if this state of mind is detrimental to the work of the group. This belief in the need to pay attention to the pupil with the most difficulties shows that the teacher's practical epistemology is dominated by the affective dimension.

She explains that this focus on the pupil in difficulty invalidates all her prescriptions: "I explain how to position the lips to get the finest jet of air, and I don't make them do it! [...] I explain, and that's it, I don't get to the end [of my explanation]...". A little later in the interview, she justifies this behaviour: "maybe unconsciously I hear the others blowing their flutes, trying to show me and remind me that they're there ...", and she admits that she doesn't accomplish her teaching intention. The teacher's reflexive analysis enabled her to point out that she was "afraid of spending too much time with a child [in difficulty]", and yet that's what she did with Ae without achieving the desired result.

The teacher had also noted an extract in a didactic prescription concerning the positioning of the lips and the direction of the breath. Although the prescription was defined with precise learning objectives, the atmosphere in the group and the excessive disparity in the pupils' instrumental skill levels distracted the teacher from her initial aim. The atmosphere, the ethos, in the class and the group hinders the progress of the lesson. Even so, some pupils are able to recall and develop their instrumental knowledge and practice. The initial prescription based on an explanation of how to position the lips to guide the breath is thwarted by a series of interactions between pupils, and between pupils and their teacher. This disturbance leads the teacher to lose control of her teaching activity. The teacher's practical epistemology is impeded by the group's activities. However, during the simple self-confrontation interview, the teacher noticed that the pupils were helping each other and asking for her help: "They're helping each other now..."; "They're asking me how many fingers you need to use for the right fingering"; "I'm answering them". The bottom-up prescriptions from the pupils allow the session to continue and the teacher's teaching activity to pick up again.

The last example analysed during the interview was taken from a pupils' bottom-up prescription on a written document on fingering that the teacher had given out at the end of the lesson. The document given to the pupils didn't give them all the explanations they wanted. They asked the teacher for clarification. This situation seems to indicate that the teacher thought that a written prescription would be sufficient to inform the pupils. In studies on prescriptions in tutor books (Terrien, 2022; Terrien & Huart, 2017), results have demonstrated the under-defined and implicit dimension of a written prescription. A diagram or written explanation reveals only part of the knowledge about musical practice. Thus, the prescription may appear to be defined and yet have a large implicit component, often linked to the relationship that the subjects have with the knowledge (Beillerot, 1996; Johsua, 1996). The belief in the written word as a sufficient medium for the explanation of knowledge is one of the elements of the teacher's practical epistemology.

Analysis of interviews with the clarinet teacher (3)

The simple self-confrontation interview with the clarinet teacher reveals other aspects of the links between prescriptions and practical epistemology. In the first few minutes, the teacher explains what led to his choice of extracts: "something to do with instructions [prescriptions]".

The first prescription is associated with the behaviour of the pupils at the beginning of the lesson: "My attention was not on the group". This attitude on the part of the pupils is of the order of a under-defined bottom-up prescription, as it challenges the teacher's attitude. This sequence enabled him to justify his first top-down prescription: "From now on, when you've finished putting your clarinet together, you sit down and don't play". He explained that this allowed him to focus on the lesson and on what he had to do "to prepare for the session", that "it allows [everyone] to wait for each other and respect each other". The reflexive feedback on his attitude is uncompromising: "I'm revising in my corner [...]" ; "you could say that as soon as you enter the room something has to happen". He is very critical: "Even setting up the instruments is part of the session, so if the teacher, or at least the person responsible for ensuring that the session runs smoothly, is in his corner revising what's going to happen, he's not with his pupils...". He added a little later in the interview: "...I mixed up a lot of unrelated information at the same time, and the result is that it's not necessarily perceived as a rule [that will enable us to work together]". With this awareness, he puts forward the idea of a "rule" for working together.

This first-person analysis reveals the teacher's thoughts on how to conduct the beginning of a lesson. His prescription allows the pupils to be autonomous during the instrument assembly phase (an act of didactic devolution), while learning to respect certain rules of behaviour once this activity has been completed: "sit down and don't play". The instruction helps to teach the pupils to respect others, one of the five fundamental skills in the official curricula of the French Ministry of Education. This prescription also allows him to free up time "to prepare for his session", "to concentrate on what he has to do". His criticism of his management of the start of the lesson focused on his professional actions as a teacher. For him, the lesson begins when "we enter the classroom", and the teacher is "responsible for running the session". While the analysis of the situation suggests that the teacher has not prepared or defined the objectives of the group lesson, his reflections on the didactic situation show his ability to discuss them. His comments help us to better understand the utility of the prescription. He gives the pupils relative autonomy in setting up their instrument. He encourages collective behaviour to create a calm and serene atmosphere. He talks about the experience he has gained, his thoughts on professional behaviour, and his ideas on managing a group instrument lesson. For this teacher, group work must be subject to rules of procedure. This is one of the foundations of his practical epistemology concerning the management of a lesson: rules that must be institutionalised, integrated and acquired by all the members of the group, and observed. And these rules must be prescribed as clearly and as precisely as possible in

order to structure interpersonal relations in the teaching environment.

Another aspect of the organisation of this learning environment that he describes in this interview concerns the spatial management of the group and the ergonomic dimension of the teaching activity. The teacher comes back to the arrangement of the pupils to make it easier for them to work together. He arranged the group in a circle because "it means we can all see each other [...], it makes them [the pupils] more responsible [...], and it creates relationships between them". For the teacher, the circle arrangement smoothed out the "wide disparities in levels" between the pupils. This testimony reveals his views on the pedagogical values of the circle, to which he attributes a pedagogical quality.

However, the circle was not enough for him. It was necessary to create groups of two and three that work "in a supportive way". In this way, he trusts his pupils to manage small periods of group work independently. He explains that this system encourages the pupils' commitment and perseverance in the activities, and that it "works effectively".

This example shows the impact of the teacher's practical epistemology on the organisation and management of the learning environment. On the one hand, he believes in the pedagogical values of the circle, which encourages the work of group members, delegates responsibility in relation to work, reduces disparities in levels and helps to create better interpersonal relations. On the other hand, he emphasised that the circle arrangement was not enough and that he had set up a collaborative arrangement with groups of two and three pupils. To the spatial organisation, he adds a group teaching system that supports the pupils' activity, by developing each one's autonomy and commitment and perseverance with work, in a supportive spirit.

The analysis of the prescriptions formulated and explained by the teacher partly reveals his practical epistemology on the organisation of the didactic environment in a group learning situation. He bases his pedagogy on the ergonomic articulation of the learning environment (the circle) and on pedagogical management (organisation of group work).

A final aspect of this analysis of the interview concerns the pedagogical organisation and the meaning of his prescriptions. He goes back to one of them which, in his opinion, shows his way of managing his pedagogical relationship with the pupils: "We'll each have a turn when we've learnt the whole phrase". He explains why his statement makes no sense to his pupils: "I never tell them we're learning the first phrase of the piece". For him, he never explained the objectives of the work session. His pupils didn't know what they were learning or why they were learning it. He realised that he had never played the whole phrase to them beforehand. And above all, he points out: "What concerns me is that there's a big difference between what I had in my head at the time [and what he observes]". He makes this clear during the interview: "I'm going to teach them this piece, starting from the beginning and breaking it up into sections". In this interview extract, he goes back over his ideas and practices for learning a snippet of a musical phrase: 1) play the phrase to the pupils; 2) teach them by "sections" through imitation; 3) once they've learned it, have them play the phrase

individually; 4) then play it all together. A practical epistemology of learning linked to his experience as a music teacher that he does not apply to this sequence.

When the video was shown, the teacher was challenged by the situation because it did not correspond to his pedagogical concepts. He explains why and shows that his teaching practices are not as secure as he thought. It was the prescription "we'll each take a turn when we've learnt the whole phrase" that made him realise that he hadn't observed his own pedagogical phases and strategies in this sequence. In this extract from a simple self-confrontation interview, his attachment to his pedagogical conceptions, his practical epistemology, enabled him to identify his errors. The teacher's analysis of the meaning of a prescription and of his activity reveals the failings of his conceptions to him.

Discussion

This study of the prescriptions of two teachers based on the a priori analysis of the activities of a lesson and on the analysis of simple self-confrontation interviews offers the possibility of tracing the practical epistemology of the teacher. It reveals that the prescriptions are the manifestation of the teacher's practical epistemology. They say something about their conceptions of knowledge (breathing) or of the practice of this knowledge (breath in the flute; fingerings) (Bernstein, 2021), about their beliefs in forms of group practice (the circle; support between members of a group) (Daguzon & Goigoux, 2007; Rossi et al., 2012), and about the values of collective musical practice (Terrien et al., 2023). This study shows that the teacher's practical epistemology, beliefs, conceptions, and values have an impact on how the prescription is formulated. An under-defined top-down prescription requires verbal reformulations by the teacher. In return, pupils' lack of understanding, as expressed by their attitudes, postures and glances towards the teacher or between peers, represent under-defined bottom-up prescriptions that the teacher must interpret (Güsewell et al., 2017, 2019).

These prescriptions also reveal the state of the teacher's knowledge of a concept. Clumsy wording reveals epistemological weaknesses in instrumental or musical knowledge and know-how. When they look back on their practice, they note the gap between "what they had in mind", their representation of a piece of knowledge or a situation, and the consequences of their prescriptions for the pupils (Ibid.). They recognise that an under-defined prescription leaves space for activity that does not meet the intended learning outcomes. Analysis of the teaching situations by the teachers makes them aware of the importance of the wording of a prescription, and of what it commits them to. For example, the flute teacher became aware of the extent to which affect, the attention paid to one pupil, prevented her from taking the work of others into consideration. By commenting on her activities, she reveals her practical epistemology, particularly as regards what the relationships between the people involved in this lesson should be. When the clarinet teacher looks back on his lesson, he realises that these prescriptions put the organisation of his lesson and his practical epistemology to the test.

Diversity in the verbalisation of prescriptions demonstrates the vitality of the lesson, the attention that each participant pays to the activity, and the goodwill that can prevail between the members of the group (Rayou, 2018). The pupils' bottom-up prescriptions indicate their commitment and provide information about what they have already learned. A top-down prescription that elicits a metacognitive effort from the pupils about what they have previously learnt enables them to verbalise their knowledge and describe their practice of the clarinet or flute. It creates a space for intersubjectivity, enabling the group to express and demonstrate their communal musical and instrumental practice.

The bottom-up prescription is a sign of the pupils' commitment to their musical activity. It is also a sign of their perseverance in their work. It is an expression of support for the group's activity through mutual aid, dialogue and goodwill.

Conclusion

This analysis of prescriptions provides information on the foundations of teachers' practical epistemology. Their formulation reveals the teachers' pedagogical orientations, the unconsidered aspects of a teaching situation, and the constraints weighing on the teaching environment. This study shows how a teacher's top-down prescription is the manifestation of their conceptions of knowledge and practice, whether musical or pedagogical.

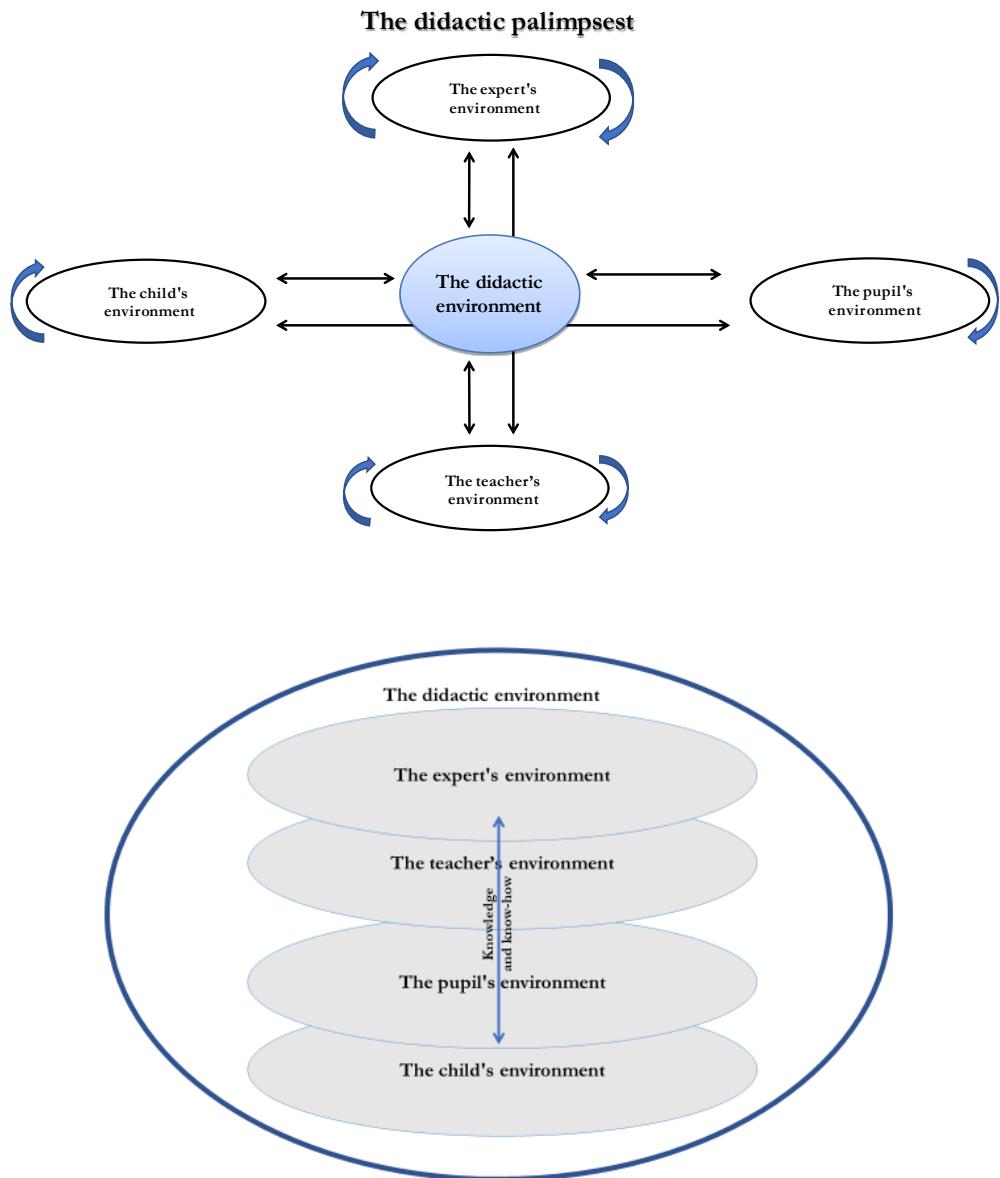
This study also reveals that the teacher's practical epistemology is constantly evolving. From the didactic conception of the lesson, with its identified and declared objectives, to its pedagogical implementation, with the interactions between the members of the group, the feedback expressed by the bottom-up prescriptions, and the adjustments made by the teacher in real or delayed time, the teacher's practical epistemology evolves, is refined and enriched. It shows that the practical epistemology at the entry point is different from that at the exit point. Listening to pupils, keeping a critical distance from events, and reflecting on activities all feed into the teacher's professional experience.

However, this study also has limitations due to the very small number of teachers who agreed to take part, the small number of extracts chosen by the teachers, and the time allowed for the interviews, which was constrained by the environment. Similarly, the environment in which the *Orchestre à l'école* scheme is implemented must necessarily have an impact on data collection and analysis.

Nonetheless, the study of prescriptions provides information on the constraints weighing on the teaching environment and makes it possible to identify some of them. As the analysis of the interviews reveals, the performer's experience is not the same as that of the teacher. A musician may have a conception of his/her activity as a performer and not be able to transform it into a pedagogical activity, just as a child may master instrumental skills that are constrained by a prescription linked to the didactic situation and not be free in his/her performance. These constraints are those described by the concept of the didactic palimpsest illustrated below (fig. 2a and b).

Figure 2a and b

Diagram of the didactic palimpsest (Terrien, 2017)



These constraints have as much impact on the formulation of prescriptions as on the practical epistemology of teachers. Consequently, it is conceivable that the analysis of the prescriptions will not only reveal the practical epistemology of the teacher and that of his/her pupils.

Bibliography

- Allsup, R. E. (2020). Epistemology and qualitative research in music education. In C. Conway (Ed.), *Approaches to Qualitative Research: An Oxford Handbook of Qualitative Research in American Music Education* (pp. 37-55). Oxford University.
- Amade-Escot, C. (2014). De la nécessité d'une observation didactique pour accéder à l'épistémologie pratique des professeurs. *Recherches en éducation*, 19, 1-13. <https://doi.org/10.4000/ree.8284>
- Bednarz, N. Rinaudo, J. L. & Roditi, E. (2015). La recherche collaborative. *Carrefours de l'éducation*, 39(1), 171-184. <https://doi.org/10.3917/cdle.039.0171>
- Beillerot, J. (2000). Le rapport au savoir. In N. Mosconi & C. Blanchard-Laville (Eds.), *Formes et formations du rapport au savoir* (pp. 39-57). L'Harmattan.
- Bernstein, E. (2021). *Quel impact peut-avoir la prescription dans l'engagement d'un élève ?* Mémoire de fin d'études au Certificat d'aptitude (C.A.) du professorat de musique. Conservatoire nationale supérieur de musique et de danse de Paris.
- Brousseau, G. & Balacheff, N. (1998). *Théorie des situations didactiques: Didactique des mathématiques 1970-1990.* La pensée sauvage.
- Carboneau, H., Castonguay, J., Fortier, J., Fortier, M. & Sévigny, A. (2017). La recherche participative. Mieux comprendre la démarche pour mieux travailler ensemble. *Participation sociale des ainés*, CRSH 2013-2017.
- Claveau, F. (2020). L'épistémologie pratique n'est pas un oxymore. In F. Lacroix (Ed.), *La philosophie pratique: un passage obligé pour penser la société* (pp. 67-86). Les Presses de l'Université Laval. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1h0p4ph>
- Cleaver, D. & Ballantyne, J. (2014). Teachers' views of constructivist theory: A qualitative study illuminating relationships between epistemological understanding and music teaching practice. *International Journal of Music Education*, 32(2), 228-241. <https://doi.org/10.1177/0255761413508066>
- Clot, Y. & Leplat, J. (2005). La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. *Le travail humain*, 68(4), 289-316. <https://doi.org/10.3917/th.684.0289>
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, (2-1). <https://doi.org/10.4000/pistes.3833>
- Conway, C. M. (2014). *The Oxford handbook of qualitative research in American music education*. Oxford University Press.
- Daguzon, M. & Goigoux, R. (2007). L'influence de la prescription adressée aux professeurs des écoles en formation initiale: construction d'un idéal pédagogique. *Les Actes du Congrès International d'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation* (pp. 1-11).
- Daniellou, F. (2002). Le travail des prescriptions. *XXXVème Congrès SELF*, (pp. 9-16).
- Espinassy, L. & Terrien, P. (2018). Une approche ergo-didactique des enseignements artistiques, en éducation musicale et arts plastiques. *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, (spécial 1). <https://doi.org/10.4000/ejrieps.293>
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris, Gallimard.

- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, (1-3), 47-69. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.232>
- Goldman, A. I. & Whitcomb, D. (2011). *Social Epistemology: Essential Readings*. New York, Oxford University Press.
- Güsewell, A., Joliat, F. & Terrien, P. (2017). Professionalized music teacher education: Swiss and French students' expectations. *International Journal of Music Education*, 35(4), 526-540. <https://doi.org/10.1177/0255761416667472>
- Güsewell, A., Vivien, R. & Terrien, P. (2019). *L'héritage pédagogique de Veda Reynolds: sur les traces d'un style*. L'Harmattan.
- Johnsua, S. (1996). Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques. In C. Raisky & M. Caillot (éds), *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs* (pp. 37-59). De Boeck.
- Kuhn, T. S. (1970). *La Structure des révolutions scientifiques*. Flammarion.
- Lebahar, J.-C. (2007). *La conception en design industriel et en architecture. Désir, pertinence, coopération et cognition*. Lavoisier.
- Leroy, J. L. (2003). *Vers une épistémologie des savoirs musicaux*. L'Harmattan.
- Marchand, C. (2009). Pour une didactique de l'art musical. *Pour une didactique de l'art musical*. L'Harmattan.
- Nielsen, S. G. (2012). Epistemic beliefs and self-regulated learning in music students. *Psychology of Music*, 40(3), 324-338. <https://doi.org/10.1177/0305735610385509>
- Östman, L. Wickman, P.-O. (2014). A Pragmatic Approach on Epistemology, Teaching and Learning. *Science Education*, 98(3), 375-382. <https://doi.org/10.1002/sce.21105>
- Prieto, L. J. (1975). *Pertinence et pratique. Essai de sémiologie*. Editions de Minuit.
- Rayou, P. (2018). Pédagogie explicite. *Recherche & formation*, 87, 97-107. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.3546>
- Rossi, S., Lubin, A., Lanoë, C. & Pineau, A. (2012). Une pédagogie du contrôle cognitif pour l'amélioration de l'attention à la consigne chez l'enfant de 4-5 ans. *Neuroéducation*, 1(1), 29-54. <https://doi.org/10.24046/neuroed.20120101.29>
- Rivière, V. (2006). *L'activité de prescription en contexte didactique. Analyse psycho-sociale, sémiо-discursive et pragmatique des interactions en classe de langue étrangère et seconde* [Doctoral dissertation]. Université de la Sorbonne nouvelle-Paris III.
- Rivière, V. (2008). Dire de faire, consignes, prescriptions... Usages en classe de langue étrangère et seconde. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 44, 51-59.
- Rivière, V. & Guichon, N. (2014). Construction de bilans rétroactifs par des apprentis tuteurs de langue en ligne: régimes d'action et dynamiques sociocognitives. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 56, 118-135.
- Schön, D. A. (2011). La recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In J. M., Barbier (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 201-222). Presses Universitaire de France.
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In

- G., Sensevy & A., Mercier (Eds.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 13-49). Presses Universitaires de Rennes.
- Six, F. (1999). *De la prescription à la préparation du travail: apports de l'ergonomie à la prévention et à l'organisation du travail sur les chantiers de bâtiment*. Document pour l'habilitation à Diriger des Recherches. Université Charles de Gaulle Lille, 3.
- Terrien, P. (2012). Pour une didactique de l'enseignement musical. In M.L., Elalouf, A., Robert, A., Belhadjin & M.F., Bishop (Eds.), *Les didactiques en question (s). Etat des lieux et perspectives pour la recherche et la formation* (pp. 170-179). De Boeck Supérieur.
- Terrien, P. (2015). *Réflexions didactiques sur l'enseignement musical: approches théoriques, études de cas, épistémologie et histoire des pédagogies*. Delatour France.
- Terrien, P. (2017). *De la musicologie à la didactique de l'enseignement musical: vers une musicologie didactique*. Mémoire de synthèse, Volume I, Thèse d'habilitation à diriger des Recherches (HDR) sous la coordination du Professeur Gilles Boudinet, Université Lyon 2 Lumière.
- Terrien, P. (2021). Éducation musicale: épistémologie pratique et décrochage scolaire. En E. Roy & L. Papon, *Créer pour éduquer en faveur de la persévérance scolaire* (pp. 65-83). Delatour.
- Terrien, P. (2022a). Une histoire de l'enseignement du violon en France à travers ses méthodes. In C. Fritz & S. Moraly (Eds), *Le violon en France du XIXe siècle à nos jours* (pp. 105-131). Sorbonne Université Presses.
- Terrien, P. (2022b). Épistémologie des pratiques d'un enseignement: le cas de la musique. In S., Chatelain, F., Joliat & P., Terrien (Eds), *Pratiquer/enseigner la musique: voies polyphoniques* (pp. 19-53). Delatour.
- Terrien, P. & Huart, E. (2018). György Kurtág's Játékok: a tool to learn the piano. *ÍMPAR: Online Journal for Artistic Research*, 2(1), 34-48. <https://doi.org/10.34624/impar.v2i1.808>
- Terrien, P., Joliat, F., & Chatelain, S. (2023). Didactique et enseignement musical: l'épistémologie pratique. *Journal de recherche en éducations artistiques*, 1, 39-53. <https://doi.org/10.26034/vd.jrea.2023.3579>
- Tripier-Mondancin, O., Maizières, F. & Tricot, A. (2015). L'articulation théorie-pratique en éducation musicale Apports de la psychologie cognitive. *Spirale-Revue de Recherches en Éducation*, 56, 33-48. http://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2015_num_56_1_1004
- Vergnaud, G. (1999). À quoi sert la didactique? *Sciences humaines. Hors-série*, 24, 48-51.
- Zakhartchouk, J. M. (2004). Quelques pistes pour «enseigner» la lecture de consignes. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 1, 71-80.

Danza en Educación Musical: ¿cómo formar a partir de un currículo “deformado”?

Gregorio VICENTE-NICOLÁS
Raquel PASTOR-PRADA
Judith SÁNCHEZ-MARROQUÍ

Datos de contacto:

Gregorio Vicente-Nicolás
Universidad de Murcia
govicente@um.es

Raquel Pastor-Prada
Universidad Autónoma de Madrid
raquel.pastor@uam.es

Judith Sánchez-Marroquí
Universidad de Murcia
jsm12@um.es

Recibido: 03/07/2023

Aceptado: 05/12/2023

RESUMEN

Música y Danza aparece denominada por primera vez en España como área de la Educación Artística en Educación Primaria en la regulación de la LOMLOE. El principal objetivo de esta investigación es describir y comparar los contenidos sobre movimiento y danza establecidos en la nueva normativa nacional y autonómica de Educación Primaria. El método de estudio se caracteriza por un análisis documental de enfoque mixto que combina análisis cualitativo y cuantitativo. La muestra estuvo formada por 19 currículos, entre los que se incluyen el Real Decreto 157/2022 y los 18 documentos normativos que establecen el currículo de Educación Primaria en las comunidades y ciudades autónomas. La recogida de la información se realizó mediante un instrumento elaborado *ad hoc* con cuatro categorías de análisis. Los resultados reflejan que algunas comunidades reproducen completamente el currículo estatal y otras deciden modificarlo de diferentes formas, bien incluyendo nuevos apartados o aspectos no recogidos en el Real Decreto, o bien realizando cambios en los elementos curriculares que lo componen. Además, se presenta una clasificación de imprecisiones o incoherencias detectadas en los contenidos referidos al movimiento y danza, así como una descripción de los aspectos positivos más relevantes que las comunidades y ciudades autónomas han incorporado en sus propias normativas.

PALABRAS CLAVE: Danza; Movimiento; Currículo; Educación Primaria; Educación Musical; Formación del Profesorado.

Dance in Music Education: how to educate from a “deformed” curriculum?

ABSTRACT

Music and Dance appears for the first time in Spain as an area of Artistic Education in Primary Education regulated by the LOMLOE. The main objective of this study is to describe and compare the contents on movement and dance established in the national and regional regulations for Primary Education. The method is characterised by a documentary analysis with a mixed methodology combining qualitative and quantitative analysis. The sample consisted of 19 curricula, including the Royal Decree 157/2022 and the 18 regulatory documents that establish the Primary Education curriculum in the autonomous communities and cities. The information was collected using an *ad hoc* instrument with four categories of analysis. The results show that some regions completely reproduce the state curriculum and others decide to modify it in different ways, either by including new sections or aspects not included in the Royal Decree, or by making changes in the curricular elements of which it is composed. In addition, a classification of inaccuracies or inconsistencies detected in the contents of movement and dance is presented, as well as a description of the most relevant positive aspects that the autonomous communities and cities have incorporated into their own regulations.

KEYWORDS: Dance; Movement; Curriculum; Primary Education; Music Education; Teacher Training.

Introducción

Numerosas investigaciones resaltan la importancia de la danza y el movimiento en la percepción, expresión y comprensión de la música (García-Carvajal et al., 2013; Vicente-Nicolás, 2013). El ritmo corporal y el movimiento mejoran la función ejecutiva (Bentley et al., 2022) y las habilidades auditivas (Skoe et al., 2023), especialmente en la codificación de patrones rítmicos (Phillips-Silver & Trainor, 2005). Las actividades de movimiento y danza pueden mejorar la interacción social, principalmente si están enfocadas en prácticas cooperativas, favoreciendo la capacidad de los estudiantes para interpretar el movimiento corporal y beneficiando el clima de bienestar en el aula (Ginman et al., 2022; Ruiz & Cifo, 2021). Además, la danza favorece la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales (Stamou et al., 2023).

La incorporación del movimiento y la danza en el aula de música no solo beneficia aspectos relacionados con la percepción, el ritmo, la socialización o la creatividad, sino también el rendimiento académico o el bienestar de la persona, entre otros. En esta línea, estudios constataron que los estudiantes que realizaban actividades de danza obtenían mejores resultados académicos (Gara & Winsler, 2019) o señalaban la influencia de la danza en la cognición y el bienestar físico, psicológico y social a largo plazo, al conectar el binomio cuerpo-mente (Kempermann, 2022; Kokkonen, 2014). La

práctica de la danza aumenta la calidad de vida, pero también puede beneficiar los procesos educativos si atendemos a conceptos como *embodied mind* o *embodied knowledge* (Bresler, 2004) que vinculan cuerpo y cognición en un proceso dinámico a través del movimiento, y aplican ese conocimiento encarnado a los procesos de enseñanza y aprendizaje, específicamente dentro de la enseñanza musical, reivindicando la naturaleza experiencial, corporal, emocional, social, y también cognitiva, de la música en la educación (Alerby & Ferm, 2005; Bresler, 2004).

Sin embargo, la realidad en las aulas de música de nuestro país difiere mucho de estas premisas. Según el estudio de Salvador et al. (2022), la mayor parte de las sesiones de música en Educación Primaria son clases magistrales en las que los estudiantes están sentados mientras el profesor está hablando, aunque esta situación es menos acusada en el alumnado de cursos inferiores, quienes realizan más actividades de movimiento que los de cursos superiores. En el estudio realizado por Ruiz-Ariza et al. (2018) para conocer la opinión del alumnado de Educación Secundaria sobre el empleo de la expresión corporal en la clase de música, en el cual participaron 2.017 estudiantes, los resultados muestran que un 81.9% del alumnado no realizan este tipo de actividades, y su práctica desciende en las aulas a medida que avanza la edad de los jóvenes, al tiempo que disminuye su motivación hacia la expresión corporal. A luz de estos datos, los autores del estudio recomiendan incrementar aquellas prácticas docentes que impliquen movimiento corporal en las clases de música de secundaria, especialmente en los cursos inferiores, por tratarse del alumnado con mayor receptividad y motivación hacia este tipo de contenidos. Asimismo, concluyen afirmando que un mayor empleo de la expresión corporal aumenta la percepción del alumnado sobre la mejora en las relaciones personales, especialmente entre el género femenino.

Danza en el currículo de Educación Primaria

Pese a todos los beneficios educativos analizados, la danza, desde su incorporación al currículo de la Educación Primaria con la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, no ha conseguido un espacio disciplinar propio dentro de la ordenación curricular de estas enseñanzas, estando tradicionalmente incluida en las asignaturas de Educación Artística (Música) y Educación Física. Más recientemente, con la Ley Orgánica 3/2020 por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOMLOE) aparece el área de *Música y Danza*, lo que podría sugerir que ambas disciplinas se hallan en una situación de igualdad dentro de la normativa. Sin embargo, basta con un análisis general para advertir que no es así. La palabra danza solo aparece en esta área una vez más dentro del bloque de *Saberes Básicos* referido a la *Música y artes escénicas y performativas*, por lo que su peso dentro de la materia no puede considerarse equitativo, como ocurría en ordenaciones curriculares anteriores (Vicente-Nicolás, 2022).

Esta situación no difiere respecto a la mayoría de las ordenaciones curriculares europeas y de otros continentes (Cañabate Ortiz et al., 2016). En países como Irlanda, la danza se incluye casi exclusivamente en el currículo de Educación Física y, de esta forma, puede quedar descontextualizada y marginada (Dullea, 2022).

Vicente-Nicolás (2022) analiza la concreción de los contenidos de movimiento y

danza dentro del currículo de Educación Primaria y destaca como aspecto positivo el hecho de que la normativa incluya un bloque específico sobre movimiento y danza. Por el contrario, detecta imprecisiones e incoherencias curriculares relacionadas con la falta de claridad en la definición de conceptos, inadecuada secuenciación de determinados contenidos o ausencia de orientaciones metodológicas sobre movimiento y danza. López Núñez et al. (2020) describen el tratamiento que realizan los currículos autonómicos sobre la danza en Educación Física y afirman que el 90% incluyen la danza en todos los cursos, realizan una progresión de los contenidos e incorporan danzas de su propia comunidad, pero también ponen de manifiesto las diferencias entre estos currículos y la falta de coherencia de los elementos curriculares.

Estas imprecisiones, incoherencias o ausencia de concreciones metodológicas analizadas en los currículos autonómicos de Educación Primaria en relación con la inclusión de la danza y el movimiento, pueden llevar a una desigual implementación de estas actividades, pues los docentes pueden encontrar dificultades para la comprensión y la aplicación de las exigencias del currículo a la práctica de aula.

Movimiento y Danza en la formación inicial del profesorado

Las consecuencias de la falta de claridad y precisión en la normativa curricular respecto al ámbito de la danza también alcanzan a la formación inicial del profesorado. Diversos autores confirman su exigua presencia en los planes de estudios universitarios de grado y posgrado (Bustos Valle, 2019; López Ríos & Vicente Nicolás, 2019), a su vez relacionada con la consideración de la danza como contenido escolar dentro de la educación musical (García-Carvajal et al., 2013; López Ríos & Vicente Nicolás, 2019).

Pastor Prada et al. (2022) analizan la formación y comprensión del concepto de danza educativa en 309 docentes de Primaria y Secundaria y, entre sus conclusiones, señalan la preparación insuficiente del profesorado, ya que solo el 29% manifiesta haber recibido bastante formación inicial en movimiento y danza, destacando con una mayor capacitación los docentes de Música y de Educación Primaria, porcentaje que se reduce hasta un 12.3% si hablamos de formación continua o complementaria.

En este sentido, Wong et al. (2023) afirman que los intereses de los docentes sobre formación dependen de la experiencia profesional que tengan. Así, en su estudio centrado en Educación Infantil, concluye que son los docentes con más de 15 años de experiencia en las aulas quienes muestran mayor preferencia por la danza. Este dato parece concordar con el estudio desarrollado por García-Carvajal et al. (2013) quienes concluyen que, aunque son los docentes de música más jóvenes, entre 22 y 35 años, los que muestran una concepción significativamente más positiva hacia la expresión corporal y la danza, son aquellos que tienen algo más de experiencia, de edades comprendidas entre los 35 y 45 años, los que realizan una mayor planificación de la expresión corporal en las clases de música.

Los datos sobre la escasa formación disciplinar del profesorado en relación con la danza y el movimiento resultan alarmantes y contradictorios si son comparados con los porcentajes significativamente mayores que se obtienen cuando se pregunta a los docentes sobre su autopercepción respecto a la capacitación profesional o su implementación práctica. En el estudio de Pastor Prada et al. (2022), el 46.9% de los

docentes encuestados se consideraban preparados para realizar actividades de danza y movimiento en el ámbito escolar, y un 51.4% afirmaron llevar a la práctica *bastantes* o *muchas* sesiones de danza y movimiento en sus clases, siendo los docentes de Música y de Educación Primaria los que en mayor medida implementaban estas sesiones. Esto nos lleva a cuestionar si todos estos docentes se encuentran suficientemente cualificados para la práctica de estas actividades y, en consecuencia, si la calidad docente en la implementación de estos contenidos curriculares puede verse mermada. Por otro lado, llama la atención que, pese a estos datos, una amplia mayoría de los docentes considera que la danza y el movimiento son actividades necesarias e importantes para el alumnado de Educación Primaria pues contribuyen al desarrollo integral del alumnado y a la mejora de habilidades transversales (Cañabate Ortiz et al., 2016; Pastor Prada et al., 2022).

A partir del estado de la cuestión recogido en esta sección introductoria, el presente estudio se propone como objetivos principales: (1) describir los contenidos sobre movimiento y danza establecidos en la normativa vigente de Educación Primaria en España y (2) determinar las semejanzas y diferencias de estos contenidos musicales definidos en los 18 currículos de Educación Primaria de cada comunidad/ciudad autónoma.

Método

El método del estudio se caracteriza por un análisis documental con una metodología mixta que combina análisis cualitativo y cuantitativo. Según Pedersen et al. (2020), los análisis de documentos en Ciencias Sociales abarcan la revisión e interpretación de documentos existentes (libros, informes, literatura gris...) y pueden realizarse tanto cualitativa como cuantitativamente en combinación con análisis computacional de textos o estrategias de codificación tradicionales. Se utiliza un método comparativo para determinar divergencias y similitudes entre objetos, lo que implica observar, analizar e interpretar elementos que permiten descubrir significados y construir conocimientos (Jiménez, 2021). La información que se analiza y compara se obtiene de fuentes documentales, concretamente de los currículos vigentes de Educación Primaria.

Muestra

La muestra está formada por el Real Decreto y por los 18 documentos normativos que regulan el currículo de Educación Primaria en las comunidades autónomas. El Real Decreto 157/2022 que establece las enseñanzas mínimas de esta etapa estructura el área de Educación Artística en 3 ciclos, describe 4 competencias específicas, así como los criterios de evaluación que determinan su grado de adquisición y también clasifica los saberes básicos en 4 bloques. En este estudio se han seleccionado los aspectos organizativos y los elementos curriculares directamente relacionados con la danza y también los que hacen referencia al movimiento y el cuerpo en el contexto del área de Educación Artística, sumando un total de 70 elementos: 21 en el ciclo 1º (9 criterios de

evaluación y 12 saberes básicos), 23 en el ciclo 2º (9 criterios de evaluación y 14 saberes básicos) y 26 en el ciclo 3º (10 criterios de evaluación y 16 saberes básicos).

Igualmente, se ha analizado cada uno de los 18 documentos (Decreto, Orden o Instrucción) que se enumeran en la Tabla 1.

Tabla 1

Normativa que regula los currículos de Primaria de las Comunidades Autónomas

Comunidad Autónoma	Normativa autonómica
Ámbito MEFP	Orden EFP/678, de 15 de julio
Andalucía	Instrucción 12/2022, de 23 de junio
Aragón	Orden ECD/1112/2022, de 18 de julio
Asturias	Decreto 57/2022, de 5 de agosto
Islas Baleares	Decreto 31/2022, de 1 de agosto
Canarias	Decreto 211/2022, de 10 de noviembre
Cantabria	Decreto 66/2022, de 7 de julio
Castilla La Mancha	Decreto 81/2022, de 12 de julio
Castilla y León	Decreto 38/2022, de 29 de septiembre
Cataluña	Decreto 175/2022, de 27 de septiembre
Extremadura	Decreto 107/2022, de 28 de julio
Galicia	Decreto 155/2022, de 15 de septiembre
Madrid	Decreto 61/2022, de 13 de julio
Murcia	Decreto n.º 209/2022, de 17 de noviembre
Navarra	Decreto Foral 67/2022, de 22 de junio
La Rioja	Decreto 41/2022, de 13 de julio
Valencia	Decreto 106/2022, de 5 de agosto
País Vasco	Decreto 77/2023, de 30 de mayo

Instrumento

Para la recogida de información se elaboró un instrumento con cuatro categorías de análisis formadas por las siguientes variables (se especifican entre paréntesis los códigos utilizados):

- Datos de identificación:
 - o Documento curricular: Nacional (RD); Andalucía (AN); Aragón (AR); Asturias (AS); I. Baleares (IB); Canarias (CA); Cantabria (CN); Castilla-la mancha (CM); Castilla y león (CL); Cataluña (CT); Extremadura (EX); Galicia (GA); Madrid (MA); Murcia (MU); Navarra (NA); La Rioja (LR); Valencia (VA); País vasco (PV).
 - o Ciclo: primer ciclo (1C); segundo ciclo (2C); tercer ciclo (3C); todos los ciclos (*C).
 - o Elemento curricular: competencia específica (CE), criterio de evaluación

(CRE), saber básico (SB), relaciones entre diferentes elementos y adaptación del currículo a la región. Los bloques de SB han sido codificados con una letra: *Recepción y análisis* (A); *Creación e interpretación* (B); *Artes plásticas, visuales y audiovisuales* (C); y *Música y artes escénicas y performativas* (D). Cuando se hace referencia a todos los saberes de un bloque se indica con asterisco (Ej.: B*).

- Aspectos organizativos curriculares: orientaciones metodológicas, situaciones de aprendizaje y ejemplos de programación.
- Categorías de análisis (adaptación de las tipologías establecidas por Vicente-Nicolás, 2022):
 - (a) Imprecisiones conceptuales: están relacionadas con el contenido y su claridad o exactitud terminológica, que puede llevar a confusión o, incluso, incomprensión del texto.
 - (b) Incoherencias didácticas: aluden a la coherencia interna del texto desde la perspectiva de la programación docente, así como a la progresión en la secuenciación de contenidos. Entre ellos, se determinan subcategorías: aquellos que anulan la danza, elementos curriculares sin progresión y los que exigen un nivel elevado para la etapa educativa.
 - (c) Modificaciones o inclusiones innecesarias: hace referencia a la información que amplían o cambian los currículos autonómicos que no es necesaria.
 - (d) Erratas: equivocaciones en los documentos analizados.

Se comprobó la fiabilidad de las variables cuantitativas que componen el instrumento mediante el estadístico Alfa de Cronbach. En un primer momento se calculó la fiabilidad solo con la primera comunidad (Andalucía) resultando un valor $\alpha = .814$ que indicaba una buena consistencia interna y finalmente se volvió a calcular con todas las comunidades autónomas obteniendo una fiabilidad general menor, pero aceptable con un valor $\alpha = .667$. Esta reducción de la fiabilidad se debe a que determinadas CCAA mostraban valores constantes y, por tanto, sin resultados de la varianza necesaria para medir la covariación de los ítems. Se estudió la validez con dos evaluadores expertos universitarios en danza educativa con una trayectoria de 15 años de experiencia docente e investigadora mediante la medida de concordancia W de Kendall y resultó un grado de acuerdo muy alto ($W = .97$).

Procedimiento

Inicialmente se realizó un análisis de la normativa nacional sobre la estructura del área de Educación Artística y se seleccionaron los elementos organizativos y curriculares más relacionados con el movimiento y la danza en el área de Educación Artística. A continuación, se analizaron los currículos autonómicos y se compararon con el currículo estatal describiendo semejanzas y diferencias entre ellos. Posteriormente, se detectaron diferentes incoherencias o imprecisiones en los documentos analizados y se clasificaron según su tipología.

Análisis de datos

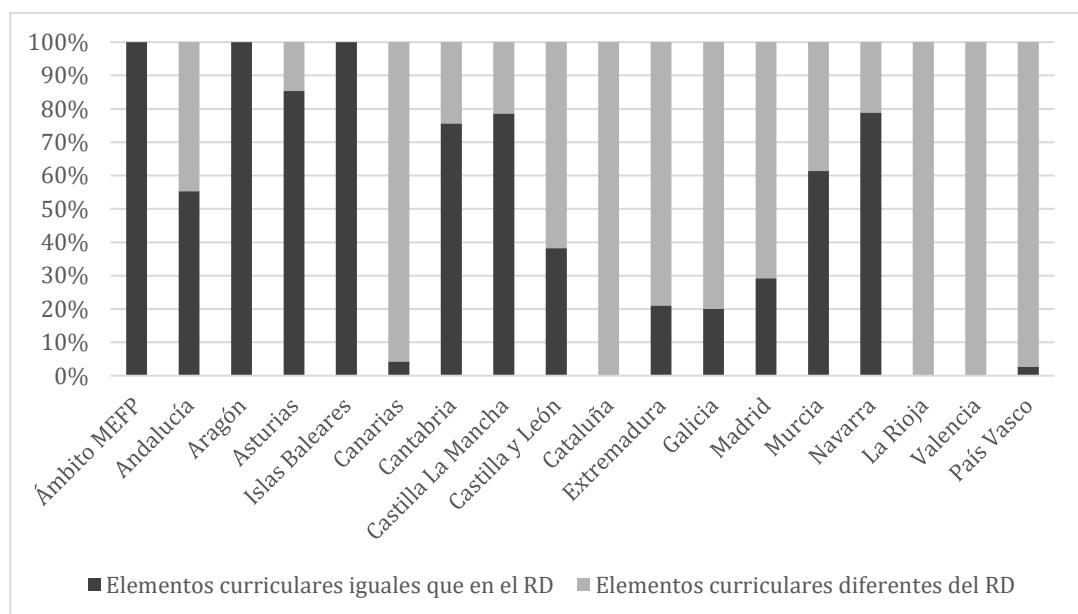
Por un lado, se ha realizado un análisis cualitativo del contenido de los documentos mediante la descripción de los aspectos más relevantes sobre la danza y, por otro, un análisis cuantitativo para establecer comparaciones generales entre los currículos analizados. Para el análisis descriptivo (F y %) e inferencial (Alfa de Cronbach y W de Kendall) se ha utilizado el programa SPSS versión 28.

Resultados

El análisis cuantitativo de los elementos curriculares relacionados con el movimiento y la danza en las diferentes normativas autonómicas muestra como en algunas comunidades autónomas (Ámbito MEFP, Aragón e Islas Baleares) son exactamente iguales que los establecidos por la normativa nacional, mientras otras comunidades modifican los elementos curriculares (amplían, reducen, incluyen nuevos) o copian parte del currículo como Asturias, Navarra o Castilla La Mancha. Sin embargo, otras autonomías modifican completamente el currículo nacional sin incluir criterios de evaluación o saberes básicos del RD como Cataluña, La Rioja o Valencia (Figura 1).

Figura 1

Comparación de los elementos curriculares autonómicos con los elementos curriculares nacionales



Respecto a la adaptación de los contenidos prescriptivos nacionales al contexto de cada autonomía, destaca Andalucía por incluir elementos curriculares característicos de su región (25%) y seguidamente Canarias (18.9%), Extremadura (17.1%) y Murcia (11.4%); en varias comunidades la presencia de contenidos propios de su entorno es mínima como Asturias (7.1%), Cantabria (5.7%), Castilla La Mancha (4.3%), La Rioja (4%) y País Vasco (1.3%); y otras autonomías directamente no incluyen criterios de evaluación ni saberes básicos característicos de su región como Aragón, Islas Baleares, Castilla y León, Cataluña, Galicia, Madrid, Navarra y Valencia. Sin embargo, sí hacen referencia en otros apartados del currículo a aspectos culturales como Aragón que menciona el folclore aragonés y especifica que las danzas aragonesas estarán presentes durante toda la etapa, Castilla y León hace alusión en el apartado de situaciones de aprendizaje a la jota castellana y la danza tradicional o Cataluña que incluye danzas de la propia cultura en el área de Educación Física.

El análisis cualitativo curricular desde la perspectiva del movimiento y la danza se ha realizado primero en relación con el currículo nacional y luego a los desarrollos autonómicos, en base a las cuatro categorías establecidas en el apartado de *instrumento*: A) Imprecisiones conceptuales, B) Incoherencias didácticas, C) Modificaciones o inclusiones innecesarias, y D) Erratas. Para abreviar las referencias de los criterios de evaluación y los saberes básicos se ha establecido un identificador siguiendo los códigos mencionados en el apartado destinado al instrumento. La primera parte del código hace referencia a la comunidad autónoma; la segunda al ciclo; y la tercera al criterio de evaluación (2 números) o saber básico (letra y número).

A) *Imprecisiones conceptuales*

En el ámbito nacional son varios las imprecisiones conceptuales detectadas:

- En las CE1 y CE2 se utiliza indistintamente *Propuestas artísticas* y *Manifestaciones culturales y artísticas*, quizás para que no resulte repetitivo, aunque estos términos expresan matices diferentes.
- [Respetando]¹ y *valorando las experiencias propias y las de los demás* (RD 2C 4.2 y RD 3C 4.2), la omisión de dicha palabra en el primer ciclo puede dar a entender que al inicio de la etapa se deben valorar las experiencias sin respeto.
- Hablar de *aproximación a la experimentación*, resulta algo confuso, porque ¿cómo se realiza una aproximación de forma diferenciada a una experimentación directa? (RD 1C D4).
- *Producciones culturales y artísticas elementales* (RD 1C 4.1), ¿qué diferencia hay con las manifestaciones artísticas *sencillas o básicas* que se nombran en el CRE anterior? (RD 1C 3.2 y RD 2C 3.2)
- En 3C con respecto a los anteriores se añade *Improvisación guiada [y creativa]*, pero ¿se puede improvisar de forma no creativa? (RD 3C D9).

¹ Se indica entre corchetes el texto nuevo incorporado con respecto al Real Decreto 157/2022 o a los ciclos anteriores.

En el proceso de adaptación al contexto autonómico que experimentan los currículos, estas imprecisiones conceptuales aumentan considerablemente. A continuación, se comentan algunos casos que pueden exemplificar esta categoría:

- *Descubrir propuestas artísticas [de su entorno próximo]*, sin embargo, en el siguiente criterio donde el RD dice *entorno próximo* se cambia por *islas Canarias*. ¿No sería más clarificador utilizar siempre el mismo término? (CA 1C 1.1 y CA 1C 1.2). Además, en la explicación del bloque menciona *otras regiones y países*, por lo que incurre en una contradicción. En el 2C ocurre lo contrario, no menciona a Canarias en el enunciado, pero sí en la explicación.
- *Describir manifestaciones culturales, artísticas [y propias del folclore de Castilla-La Mancha]*. La redacción confunde, pues las del folklore son culturales y artísticas (CM *C 1.2).
- Intercambiar los términos *cooperativo* y *colaborativo* sin sentido aparente. Algunas comunidades sustituyen cooperativo por colaborativo, pues entienden que no es lo mismo. Sin embargo, en otros ciclos mantienen la propuesta del RD, por lo que dan a entender que sí son lo mismo (CN *C 2.1, CN *C 4.1 y CN *C 4.2). Esto también sucede en Galicia, Extremadura y País Vasco.
- Cambiar *respeto a la diversidad* por *diversidad cultural*. ¿No es más reduccionista, pues anula otras diversidades? (CT 1C 4.1).
- Sustituir *valorando las experiencias propias y las de los demás* por *valorando las opiniones y sensaciones de los demás*. ¿Por qué se anulan las propias? Además, ¿la experiencia no implica sensaciones? (CT C1 4.3). También ocurre en País Vasco y Extremadura, sin embargo, el EX C1 3.2 o EX C1 4.2 sí incluye *tanto propias como de los demás*, a diferencia del RD que no lo decía. No alcanzamos a entender dónde está el matiz.
- En el SB relacionado la práctica instrumental, vocal y corporal, se añade *con especial atención a las obras relacionadas con la cultura andaluza (flamenco, música tradicional y popular, canciones infantiles, rimas, retahílas y refranes, coplas de carnaval, etc.)*. En este caso está confundiendo estilos o géneros, con tipologías o categorías de composiciones literarias o musicales (AN 1C D4).
- *Tradiciones y fiestas significativas del folklore de la Región de Murcia*. ¿A qué se refiere con fiestas del folklore? Además, debería acotar las tradiciones al ámbito artístico (MU 1C A1).
- Citar *orquesta y dirección musical* como profesiones en lugar de *músico/instrumentista y director/a* es una imprecisión (EX 2C B2).
- Debería especificar baile flamenco o música flamenca cuando no se refiere a todo el flamenco en su conjunto (AN *C D*).
- Hablar de danzas populares para referirse a todas las danzas que se pueden practicar en un ciclo es un poco reduccionista (AR. *Orientaciones para la enseñanza*, 2C y 3C D*).
- Hablar de *danzas populares propias del folklore y del mundo*, no se define a qué folklore se refiere, ni se tiene en cuenta que las del mundo pueden ser también del folklore (EX 2C D4).
- En el SB relacionado con *técnicas dramáticas y dancísticas elementales*, se

- finaliza con *Iniciación a la danza y coreografías sencillas*. La danza incluye coreografías, es redundante (MA 1C D8).
- *Elementos básicos de la representación escénica: roles, materiales y espacios. [Normas elementales de comportamiento y actitud positiva en diferentes espacios culturales y artísticos]*. En este caso se ha confundido el término *espacio* como elemento escénico con el recinto o lugar donde se interpreta (CM 2C D11).

B) Incoherencias didácticas

Respecto al RD podemos destacar:

- En el texto introductorio al área se habla de *aspectos relacionados tanto con la recepción como con la producción artística*, sin embargo, dentro de las CE la interpretación artística queda reservada para *producir obras propias*, pero no se contempla para *descubrir o investigar* las manifestaciones artísticas del entorno. Del mismo modo en los CRE se habla de *recepción activa* de las propuestas artísticas, pero solo en relación con la observación y la descripción de estas, y no con la producción, creación e interpretación artística (RD *C 1.1). En el caso específico de la danza, para comprender y valorar danzas de diferentes géneros, estilos, épocas y culturas, y *disfrutar de ellas*, se hace necesario el poder explorarlas de forma práctica y vivencial.
- Llama la atención que en la CE4 no se nombren conceptos como didáctica interdisciplinar o trabajo transdisciplinar cuando se hace referencia al empleo de *elementos de diferentes disciplinas, manifestaciones y lenguajes artísticos* para el desarrollo de los procesos creativos en el aula.
- Por último, respecto a *...trabajando de forma cooperativa en la consecución de un resultado final planificado*, debe señalarse que, en los procesos creativos, no siempre el resultado final está planificado de forma previa, especialmente cuando trabajamos de forma colaborativa y, precisamente, es lo interesante. El proceso creativo, y no el producto final, es lo fundamental tanto desde el punto de vista creativo como educativo para conseguir un resultado exitoso. Una cosa es planificar el tema o el proceso y otra diferente planificar el resultado (RD 2C 4.1 y RD 3C 4.1).

B.1 Cambios que provocan la anulación de la danza, el movimiento o el lenguaje corporal

En ocasiones, las modificaciones o inclusiones que realizan las CCAA dejan a la danza y el movimiento en un segundo plano o los ignoran. A continuación, se mencionan algunos de estos casos:

- *Principales propuestas artísticas [musicales vocales e instrumentales]*, deja excluidas al teatro y la danza (MA 1C A1). Paradójicamente, en los otros ciclos sí esta.
- *Estrategias básicas de recepción activa. [Disfrute de propuestas musicales vocales e instrumentales: audición activa, asistencia a conciertos y recitales]*, por lo que el SB ha quedado reducido a la música (MU 1C A2). De forma similar ocurre en

- el 2C, pero en el 3C es igual que 1C, sin aparente lógica, se limita a lo que dice el RD.
- *El silencio como elemento y condición indispensable para el mantenimiento de la atención durante la recepción y [la práctica musical]*, esta incorporación deja fuera al teatro y la danza (MA *C A3). Igualmente sucede en *Uso de aplicaciones digitales de grabación en creaciones musicales* (CT *C A5); *Realización e interpretación de una creación colaborativa de una práctica musical* (CT *C B3); o *Práctica instrumental, vocal y corporal: aproximación a la experimentación e interpretación sencilla [de piezas vocales e instrumentales]* (MA *C D4).
 - Cuando se habla de las profesiones vinculadas con las artes, se ejemplifican algunas de ellas (*artesanía, pintura, música, escultura...*), pero ninguna hace referencia a la danza (CA 1C B2).
 - En la explicación de la CE3 se habla de todos lenguajes artísticos y se omite el corporal (CA 1C).

B.2 Elementos curriculares sin progresión

Determinados currículos presentan elementos relacionados con el movimiento y la danza sin ningún tipo de progresión a lo largo de los tres ciclos, otros evidencian una secuenciación cuestionable o falta de coherencia en la progresión. Con respecto al RD, algunos ejemplos son:

- En el primer párrafo de la introducción al área se defiende la incorporación *la contribución de las mujeres a la evolución de las disciplinas artísticas desde una perspectiva de género*, pero este aspecto no aparece en los enunciados de las CE (excepto en la explicación de la primera), ni en los CRE; se nombra una única vez en los SB, y tan solo en el primer ciclo se habla específicamente de incorporar obras de artistas mujeres (RD 1C A1).
- Describir el mismo saber básico en los tres ciclos, *profesiones vinculadas con las artes* (RD *C B2), sin especificar profesiones ni mencionar las más destacadas.

Respecto a los desarrollos curriculares de las diferentes comunidades se pueden observar las siguientes incoherencias en relación con su progresión:

- Ampliar información de SB en el primer ciclo y eliminar esa información en los ciclos posteriores. Un ejemplo sería el CRE sobre el descubrimiento de propuestas artísticas mostrando curiosidad y respeto, al que una comunidad añade en el primer ciclo *así como el respeto a la libertad de expresión artística* (MA 1C 1.1) y elimina dicha incorporación en los cursos siguientes, que posiblemente serían más receptivos al tema de la libertad de expresión. Lo mismo ocurre con el saber básico de las fases del proceso creativo que se amplía añadiendo *ejecución individual y en grupo* (MA 1C B1) en el primer ciclo y desaparece después.
- Concretar información que enriquece el currículo en los dos primeros ciclos y no hacerlo en el tercero. Aquí se puede citar el CRE sobre producir obras propias utilizando las posibilidades expresivas del cuerpo al que se añade la aclaración entre paréntesis *gesto y movimiento* en primer y segundo ciclo (MA 1C 3.1 y MA 2C 3.1), que debe ser considerado como un acierto porque el elemento primigenio de la danza es el cuerpo en movimiento, pero que elimina

- de forma incomprensiva en el tercer ciclo.
- Añadir una idea que tiene un carácter longitudinal en la etapa y desaparecer en los siguientes ciclos: *Producción de obras propias..., [con curiosidad, interés y disfrute]* se añade en el 1C y el interés y disfrute ya no es relevante en los siguientes ciclos (GA *C 3.1).
 - Añadir un nuevo SB en toda la etapa sin ampliar ni concretar información según el ciclo, como es el caso de: *folclore andaluz básico: flamenco y bailes regionales tradicionales de Andalucía* (AN *C D13).
 - Incluir un nuevo SB, muy específico y diferenciado en cada ciclo, pero con poca claridad en los niveles de dificultad que establece: *danzas tradicionales de Extremadura* (EX 1C D10), *pequeñas coreografías de danzas de Extremadura* (EX 2C D10) y *adaptaciones de espectáculos de folklore extremeño al aula* (EX 3C D10). Aparentemente, el SB del 1C es más amplio que el que corresponde al siguiente ciclo.
 - Desaparecer un contenido de un ciclo sin lógica aparente. Un ejemplo sería: *Exploración creativa e interpretación a partir de las propias posibilidades sonoras y expresivas*, en el 2C cambia a *sonoras y creativas* y en 3C vuelven a ser *sonoras y expresivas*. ¿Se ha de entender que solo se debe ser creativo en 2C? (CM *C D4). Otro ejemplo consiste en la omisión con respecto al RD de *valorando las experiencias propias y las de los demás* en el 2C, estando presente durante el 1C y el 3C (GA *C 4.3).

B.3 Nivel elevado

Algunos de los contenidos encontrados resultan poco adecuados a la etapa de Educación Primaria tanto en el RD como en los desarrollos autonómicos:

- *Técnicas dramáticas y dancísticas elementales* (RD 1C D8), de *uso común* (RD 2C D9) o *básicas* (RD 3C D9). Por un lado, parece difícil introducir en Educación Primaria el estudio de una técnica corporal o dancística. Por otro lado, ¿a qué se refiere exactamente con estas distinciones terminológicas?
- No resulta claro por qué se alude a *nocións básicas de biomecánica* (RD 3C D9), pues parecen contenidos no adecuados a la etapa educativa. Además, se podría interpretar de forma diversa a qué nocións se refiere.
- *Recursos digitales básicos para la música y las artes escénicas... [Consecuencias sobre la difusión de obras sin consentimiento]*. Entendemos que la complejidad del contenido indica que se debería trabajar en los ciclos superiores, pero en este caso solo aparece en el 1C (MA 1C A5).

C) Modificaciones o inclusiones innecesarias

C.1 Modificaciones

- Incorporar palabras que no modifican el sentido de la frase. Entre los numerosos ejemplos se encuentran: *Actitud de interés y respeto*, por *actitud abierta y respetuosa*, no se comprende en qué sentido es lo mismo o indica aspectos diferentes para diferentes ciclos (RD 2C 2.2 y RD 3C 2.2). *Descubrir*

*propuestas artísticas por Iniciar el descubrimiento de propuestas artísticas (AN 1C 1.1); Con actitud abierta e interés por con apertura e interés (EX 1C 1.2); Distinguir elementos básicos por reconocer y comenzar a distinguir (AN 2C 2.2); Experimentando con los diferentes lenguajes por iniciando el uso de diferentes lenguajes...a través de la experimentación (AN 1C 3.2); Participar por iniciar en la participación (AN 1C 4.1 y AN 2C 4.1); o Principales propuestas artísticas de diferentes corrientes estéticas, épocas y procedencias [variadas], este último adjetivo es redundante con diferentes (EX *C A1).*

- Cambiar palabras por sinónimos sin matices apreciables. Algunos de los cambios realizados han sido: *Manifestaciones artísticas sencillas* por *manifestaciones artísticas básicas*, pero ¿qué diferencia existe? ¿a qué se refiere específicamente? (RD 1C 3.2 y RD 2C 3.2); *Reconocer* por *identificar* (AN 2C 1.1); *Reconocer propuestas* por *distinguir propuestas* (CL 2C 1.1); *Diversión* por *disfrute*, el matiz podría ser importante, pero se pierde cuando en los otros dos ciclos no cambian la palabra original (CN 1C D7).
- Cambiar el orden de las palabras sin sentido aparente. *Interés y valoración* por *Valoración e interés* (CA 2C B3 y CA 3C B3).

C.2 Inclusiones

- Incorporar palabras que no aportan información significativa. Se añade *mostrando confianza en las propias capacidades* (RD 3C 3.2), pero este aspecto ya está incluido en otro criterio desde el 1C (RD *C 3.1). En el contexto autonómico se pueden mencionar: *Explorando y analizando sus características con actitud abierta e interés, estableciendo relaciones entre ellas, valorando [positivamente]...* cuando esta aclaración no es relevante (CL 3C 1.3). Otro ejemplo sería, *...mostrando curiosidad y respeto por las mismas, [así como el respeto a la libertad de expresión artística]*, ¿se puede respetar una obra sin respetar la libertad de expresión del artista? (MA 1C 1.1); o *Profesiones vinculadas con las artes... [incluidas las desempeñadas en el Principado de Asturias]*, ¿hay profesiones artísticas específicas en esta comunidad? (AS 1C B2).
- Repetir palabras cuando se incorpora nueva información en el currículo autonómico. *Búsqueda guiada de información sobre manifestaciones culturales y artísticas musicales, [de manera básica y guiada]* (GA 1C 2.1).
- Añadir palabras que tienen el mismo o parecido significado a las existentes. *Planificar y diseñar producciones culturales y artísticas [colectivas], trabajando de forma cooperativa en la consecución de un resultado final*, ¿acaso lo colectivo no está implícito en lo cooperativo? (CM 3C 4.1). Otro ejemplo sería *Comparar y [comunicar] el significado y los elementos característicos de manifestaciones culturales y artísticas*, sin tener en cuenta que comparar ya implica comunicar (CL 3C 2.2). Igualmente, *Valorar y [comunicar] las sensaciones y emociones producidas por las manifestaciones musicales*, entendemos que cuando el alumnado valora sensaciones significa que las expresa o comunica (CL 3C 2.3). Por último, *[Planificación con anterioridad del trabajo y] fases del proceso*

creativo: planificación, interpretación..., planificar lleva implícito hacerlo con antelación, porque si no sería improvisación (EX 3C B1).

D) Erratas

A diferencia de currículos anteriores, si se compara con el análisis de Vicente-Nicolás (2022), el número de erratas es reducido y no son graves. Solo se han encontrado cuatro casos: repetición (CA 2C A3), concordancia gramatical (EX 1C 1.1), omisión de complemento (MA 3C D9) y de puntuación (MA 1C B1).

Una vez exemplificadas las categorías establecidas que aluden a posibles deslices o, haciendo alusión al título de este trabajo, elementos “deformados”, es justo enumerar las principales aportaciones que se extraen de los currículos autonómicos con respecto al nacional:

1. *Denominación de la asignatura:* la importancia de la danza queda reflejada en la denominación de la asignatura como Música y Danza en los currículos de Aragón, Castilla y León, Galicia, Murcia, La Rioja y Valencia.
2. *Secuenciación de elementos curriculares:* currículos que tienen una estructura muy clara y secuencian los CRE por ciclos (Aragón), incluso algunas comunidades secuencian las competencias y SB por curso (Castilla y León) y, por tanto, la progresión se percibe perfectamente.
3. *Competencias específicas sobre el movimiento y danza:* muy pocas autonomías complementan las competencias establecidas en el currículo nacional con una competencia relacionada con el movimiento o la danza. Se destaca aquí el currículo de La Rioja, que describe una competencia específica de danza con unos contenidos muy estructurados a lo largo de la etapa, y Castilla y León, que incluye una nueva CE destinada a “Ejercitarse una conciencia corporal y una propiocepción a través del uso de la voz y la práctica y estudio del movimiento...” en la que se trabajan muchos elementos del movimiento como el equilibrio, coordinación, respiración, relajación...
4. *Concreción de los saberes básicos:* algunas comunidades desarrollan los contenidos sobre el movimiento y danza con un nivel alto de concreción, como es el caso de La Rioja, que crea un bloque de saberes exclusivos llamado Danza y describe tres tipos de saberes básicos (la optimización corporal, la respuesta motriz al sonido y la práctica coreográfica) que aportan gran cantidad de información secuenciada por ciclos. Igualmente, Valencia incorpora un grupo exclusivo de saberes definido como el movimiento y la danza y secuenciado también por ciclos. Con menor nivel de concreción, otras comunidades también incluyen saberes específicos del movimiento y danza como Castilla y León o Murcia que incorpora menciones específicas al movimiento secuenciadas en los ciclos. Aunque Aragón no modifica sus elementos curriculares respecto a los nacionales, sí que incluye un apartado de concreción de SB que denomina *Conocimientos, destrezas y actitudes* y los amplía con *orientaciones para la enseñanza*, en donde explica el proceso metodológico de las danzas, enumera recursos, sugiere actividades complementarias y propone tipos de danzas para cada ciclo con ejemplos concretos.

5. *Contextualización del currículo*: determinadas comunidades tienen en cuenta la importancia que tiene para el alumnado su entorno más cercano e incluyen contenidos sobre danzas de su propia cultura (Andalucía, Canarias, Castilla y León, Extremadura o Aragón).
6. *Incorporaciones de contenidos musicales con una perspectiva de género*: algunos currículos nombran contenidos referentes al género como Asturias, que en los SB enfatiza la cuestión de estereotipos de género sin ser redundante. Murcia es la única comunidad que especifica por ciclos el saber básico sobre las profesiones vinculadas con la música, la danza y las artes escénicas y performativas, desde una perspectiva de género: maestro, director, intérprete (cantante/instrumentista), bailarín y actor. El único problema es que los pone todos en masculino.
7. *Inclusión de orientaciones metodológicas y/o situaciones de aprendizaje*: son nueve las autonomías que describen este apartado, unas lo hacen de forma más general con aspectos metodológicos muy transversales (espacios, agrupamientos, atención a la diversidad...) y un nivel de concreción mínimo (Asturias, Canarias, Castilla y León, Galicia), otras incluyen situaciones de aprendizaje de Música y Danza, aunque realmente son orientaciones metodológicas con un nivel medio de concreción (Valencia, Extremadura o Murcia) y otros currículos incluso proponen ejemplos de situaciones de aprendizaje relacionados con el movimiento y la danza, como es el caso de Aragón.
8. *Interdisciplinariedad del área*: varios currículos relacionan la danza con otras asignaturas, por ejemplo, Aragón hace referencia explícita al carácter interdisciplinar de la danza con el área de Educación Física, Canarias menciona la biodanza y el movimiento para la regulación emocional en una asignatura llamada Educación Emocional y para la Creatividad. Igualmente, La Rioja también resalta la danza en esa misma asignatura y Castilla y León señala la relación curricular del área con Ciencias Sociales, Matemáticas, Lengua y Ciencias Naturales.

Discusión y conclusiones

Siguiendo la línea de estudios anteriores (Vicente-Nicolás, 2022), el análisis de las diferentes normativas curriculares desde la perspectiva de la danza y el movimiento saca a la luz una serie de imprecisiones terminológicas y didácticas, así como modificaciones o inclusiones innecesarias, tanto en el currículo estatal como en los autonómicos, que dificultan la clarificación y comprensión del texto por parte de los docentes y, en consecuencia, la implementación práctica de los contenidos, competencias y criterios de evaluación que se abordan.

Respecto a la primera categoría referida a las imprecisiones conceptuales, se percibe el uso de términos aparentemente equivalentes, que sin embargo encierran matices que quedan a la libre interpretación del docente sin ser explicados. En otras ocasiones, estas imprecisiones terminológicas vienen derivadas de palabras que se

añaden o se eliminan, muchas veces para la progresión de los elementos curriculares, y que resultan redundantes o directamente incomprensibles.

Respecto a la segunda de las categorías, incoherencias didácticas, en los diferentes elementos curriculares del RD se percibe cómo la interpretación artística queda contemplada solo para la producción de obras propias, y la recepción activa, referida a la descripción y la observación, a las manifestaciones artísticas y culturales. Sin embargo, ¿cómo se pueden comprender, valorar y disfrutar de estas últimas en el caso de la danza si no es a partir de la práctica vivencial tal y como se produce en la transmisión tradicional de este repertorio? Por otro lado, en el desarrollo de los criterios de evaluación se cita en diversas ocasiones la consecución de un resultado final planificado. Esto resulta del todo incoherente en procesos creativos en los que, si bien se puede planificar el tema a trabajar o el propio proceso exploratorio, el producto final es difícilmente previsible.

Asimismo, se han encontrado incoherencias en los desarrollos de las CCAA, que directamente eliminan o ignoran la danza cuando citan exclusivamente propuestas musicales, vocales o instrumentales y no citan las corporales o escénicas, o bien las omiten en algunos ciclos. En otras ocasiones, como cuando nombran profesiones artísticas, no se incluye ninguna referente a la danza.

Otras de las incoherencias encontradas afectan a la progresión de los elementos curriculares para los diferentes ciclos. Si atendemos al RD, desde el primer párrafo introductorio se enfatiza la inclusión de producciones artísticas de mujeres, aspecto que parece no estar presente en el desarrollo curricular posterior de todos los ciclos, aunque algunas CCAA parecen compensar este hecho incorporando la perspectiva de género en diferentes elementos curriculares.

Especialmente llama la atención el currículo de la Comunidad de Madrid, que amplía y enriquece la información para el primer ciclo, e incomprensiblemente desaparece en los ciclos posteriores. Estos problemas en la progresión de los contenidos también se pueden apreciar en los currículos de Galicia o de Extremadura, donde si bien se incluye un nuevo saber básico referente a las danzas extremeñas, parece involucionar a medida que avanza de ciclo. En Andalucía, donde también se añade un saber básico en relación con el folklore andaluz básico, este se mantiene invariable en los tres ciclos. La falta de coherencia entre los cursos reflejada en las normativas curriculares coincide con otros estudios previos (Ruiz-Ariza et al. 2018; Vicente-Nicolás, 2022).

Las últimas incoherencias didácticas tienen que ver con contenidos de nivel elevado para la etapa de Educación Primaria, por ejemplo, cuando en el RD dentro del último bloque de SB se refiere a la incorporación de técnicas dancísticas, ya sean elementales, de uso común o básicas, o a nociones elementales de biomecánica. En el caso de las CCAA, destaca de nuevo el caso de la Comunidad de Madrid, en la que se refiere a las consecuencias de la difusión de obras sin consentimiento, pero exclusivamente en el primer ciclo.

En relación con las modificaciones o inclusiones innecesarias, se observa, por un lado, la incorporación de vocablos que aparentemente no aportan ni modifican nada,

la sustitución de palabras por sinónimos sin matices diferenciadores apreciables o el cambio en el orden de las palabras sin un sentido claro. En otras ocasiones, se repiten o añaden palabras similares a otras que ya aparecen, lo cual resulta redundante o simplemente no añade otra información relevante o significativa.

Respecto a la última de las categorías, si bien las erratas deben evitarse siempre en un documento legal, entendemos que puedan suceder. Sin embargo, no se entiende por qué no existe una fe de erratas para evitar que el profesorado lo reproduzca tal cual en la programación.

En algunos casos, las propuestas de las CCAA realizan aportaciones en relación con la danza y el movimiento sobre cuestiones no desarrolladas en el RD, como son: orientaciones metodológicas, situaciones de aprendizaje concretas o progresión competencial para los diferentes ciclos. Aunque casi la mitad de los currículos analizados incluyen estos aspectos, el currículo que sobresale es el de Aragón, pues no solo aporta unas orientaciones para la enseñanza relacionadas con los saberes básicos y secuenciadas por ciclos con un alto nivel de concreción y coherencia, sino que también presenta ejemplos de cómo diseñar situaciones de aprendizaje relacionadas con el movimiento y la danza.

Pocas son las CCAA que incluyen nuevos criterios de evaluación o saberes básicos sobre la danza y el movimiento. Entre ellas, La Rioja incluye una competencia específica de danza secuenciada durante la etapa con un bloque de saberes básicos; Castilla y León crea una competencia sobre la conciencia corporal y el movimiento; y Valencia incorpora un bloque de saberes sobre movimiento y danza, favoreciendo todas ellas la relación entre cuerpo y cognición mediante el movimiento y estimulando la naturaleza corporal señalada por diversos autores (Alerby & Ferm, 2005; Bresler, 2004). Asimismo, y aunque de manera muy sutil, podríamos decir que poco a poco los currículos se hacen eco de la importancia que tienen la danza y el movimiento en Educación Musical y su contribución al desarrollo de aspectos cognitivos, psicológicos y sociales del alumnado como evidencian múltiples investigaciones (Bentley et al., 2022; Gara & Winsler, 2019; García-Carvajal et al., 2013; Ginman et al., 2022; Kempermann, 2022).

Por otro lado, deben mencionarse algunos currículos autonómicos que se han preocupado por la inclusión de elementos curriculares característicos de su región siguiendo las prescripciones nacionales, destacando el porcentaje de Andalucía (25%), seguido del de Canarias (18.9%), Extremadura (17.1%) y Murcia (11.4%). Como señala este último currículo, “debe ser una premisa acercarnos a la música, la danza y a las artes escénicas, a través de lo más cercano a ellos, que es su propio folklore (Decreto 209/2022, p.187)”.

Teniendo en cuenta que son los docentes de Educación Musical de Primaria quienes realizan el último nivel de concreción curricular en sus programaciones didácticas, se proponen brevemente las siguientes orientaciones derivadas de este estudio que pueden complementar la reducida formación de los docentes en danza que destacaban Pastor Prada et al. (2022).

- Realizar una lectura crítica del currículo autonómico, identificando aspectos positivos y detectando sus debilidades (imprecisiones conceptuales, incoherencias y erratas, entre otros) para cerciorarnos de que entendemos y podemos conseguir lo que establece la normativa curricular.
- Organizar los elementos curriculares con una estructura clara que permita establecer relaciones entre ellos.
- Programar los saberes básicos con una progresión adecuada a lo largo del curso, ciclo y etapa y con una concreción de los contenidos (diferenciando conocimientos, destrezas y actitudes como Aragón o especificando el saber básico con verbos sustantivados como Canarias). Constatar siempre cómo evolucionan a lo largo de la etapa los criterios de evaluación y los saberes básicos. Para ello es necesario establecer graduaciones significativas por cursos o ciclos.
- Planificar un proceso metodológico realista diseñando situaciones de aprendizaje coherentes, es decir, saber qué competencias, criterios y saberes básicos trabajamos con las actividades de aula que programamos.
- No olvidar la idiosincrasia de la práctica del movimiento y danza, que se rige más por parámetros de la experiencia que de argumentaciones estériles que distorsionan la esencia de estos.

Por último, debe mencionarse una de las limitaciones de este estudio, que ha sido no conocer cómo el profesorado entiende e interpreta el currículo de Educación Artística relacionado con la danza y el movimiento y hasta qué punto dilucida las imprecisiones o incoherencias contenidas en el documento que, aparentemente, es el punto de partida de su programación. Esta limitación podría ser abordada como futura línea de investigación y de esta manera conocer cómo podemos formar al profesorado para detectar las posibles “deformidades” del currículo.

Conflictos de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Contribuciones de los autores

Todos los autores han contribuido en los trabajos de conceptualización, metodología, análisis de datos, redacción, revisión y edición.

Referencias

- Alerby, E. y Ferm, C. (2005). Learning Music: Embodied Experience in the Life-World. *Philosophy of Music Education Review*, 13(2), 177-185. <https://doi.org/10.2979/pme.2005.13.2.177>
- Bentley, L. A., Eager, R., Savage, S., Nielson, C., White, S. L. J. y Williams, K. E. (2022). A translational application of music for preschool cognitive development: RCT

- evidence for improved executive function, self-regulation, and school readiness. *Developmental Science*, 1-16. <https://doi.org/10.1111/desc.13358>
- Bresler, L. (2004). *Knowing bodies, moving minds: Towards embodied teaching and learning*. Kluwer Academic Publishers.
- Bustos Valle, A. M. (2019). *Evolución histórica de la danza en la universidad española (1983-2017)* [tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. Repositorio Institucional <https://gredos.usal.es/handle/10366/140373>
- Cañabate Ortiz, D., Rodríguez Cañabate, D. y Zagalaz Sánchez, M. L. (2016). Educación física y danza: valoración de su integración en las escuelas de primaria de las comarcas de Girona. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 125, 53-62. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2016/3\).125.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2016/3).125.04)
- Dullea, H. (2022). Facilitating dance in general education through the arts-school partnership: a case study of Ballet Ireland's primary school program. *Research in Dance Education*, 23(3), 373-391. <https://doi.org/10.1080/14647893.2022.2041592>
- Gara, T. V. y Winsler, A. (2019). Selection Into, and Academic Benefits From, Middle School Dance Elective Courses Among Urban Youth. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 14(4), 433-450. <https://doi.org/10.1037/aca0000250>
- García-Carvajal, E., Marín-López, J., Ruiz-Ariza, A. y Martínez-López, E.J. (2013). La expresión corporal como medio de aprendizaje en la asignatura de música. Opinión del profesorado. *Journal of Sport and Health Research*, 5(3), 305-318.
- Ginman, K., Anttila, E., Juntunen, M. L. y Tiippuna, K. (2022). Classroom-Integrated Movement and Music Interventions and Children's Ability to Recognize Social Interaction Based on Body Motion. *Education Sciences*, 12(12). <https://doi.org/10.3390/educsci12120914>
- Jiménez, I. (2021). Elementos que identifican los métodos comparados. *Collectivus. Revista de Ciencias Sociales*, 8 (2), 167-192. <https://doi.org/10.15648/Collectivus.vol8num2.2021.3134>
- Kempermann, G. (2022). Embodied Prevention. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.841393>
- Kokkonen, M. (2014). Danza. En C. Clouder (Dir.), *Artes y emociones que potencian la creatividad* (pp. 122-133). Fundación Botín.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Boletín Oficial del Estado, nº 238, 1990, 4 octubre, 28927 – 28942. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Boletín Oficial del Estado, nº 340, 2020, 30 diciembre, 122868 – 122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- López Núñez, N., López Melgarejo, A. M. y Vicente Nicolás, G. (2020). La danza en Educación Física: análisis de los currículos autonómicos españoles de Educación Primaria (Dance in Physical Education: analysis of the Spanish regional curricula

- of Primary Education). *Retos*, 38, 517-522. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.77413>
- López Ríos, M. y Vicente Nicolás, G. (2019). Movimiento y danza en Educación Secundaria. ¿Un fraude curricular o un currículo fraudulento? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94(33.3), 213v234. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i3.72590>
- Pastor Prada, R., Vicente Nicolás, G., López Melgarejo, A. M. y López Núñez, N. (2022). Danza educativa en el aula actual: percepción y formación de los docentes en Primaria y Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 25(1), 79-91. <https://doi.org/10.6018/reifop.473541>
- Pedersen, D. B., Grønvad, J. F. y Hvidtfeldt, R. (2020). Methods for mapping the impact of social sciences and humanities—A literature review. *Research Evaluation*, 29(1), 4-21. <https://doi.org/10.1093/RESEVAL/RVZ033>
- Phillips-Silver, J. y Trainor, L. J. (2005). Feeling the beat: movement influences infant rhythm perception. *Science*, 308(5727), 1430-1430. <https://www.science.org/doi/10.1126/science.1110922>
- Ruiz-Ariza, A., García-Carvajal, E., Marín-López, J., Sánchez-López, M. V. y Martínez-López, E. J. (2018). Expresión corporal y aprendizaje de la Música en Educación Secundaria. Diferencias y relaciones según la edad, sexo, y gusto por la Música. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 547-561. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.246631>
- Ruiz, P. Á. y Cifo, M. I. (2021). Influencia de las prácticas expresivas psicomotrices y sociomotrices de cooperación en la vivencia emocional en función del género. *Retos*, 40, 430-437. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i40.77925>
- Salvador, K., Svec, C., Glaser, J., Sierzega, A. y Broadway, A. (2022). At the intersection of belief and practice: A mixed-methods study of elementary general music educator praxis. *Psychology of Music*, 50(5), 1494-1510. <https://doi.org/10.1177/03057356211050670>
- Skoe, E., Scarpati, E. V. y McVeety, A. (2021). Auditory Temporal Processing in Dancers. *Perceptual and Motor Skills*, 128(4), 1337-1353. <https://doi.org/10.1177/00315125211021210>
- Stamou, A., Roussy, A. B., Ockelford, A. y Terzi, L. (2022). Music and dance enhance social interaction and task engagement in autistic young pupils and their peers in mainstream schools. *Support for Learning*, 37(3), 450-463. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12420>
- Vicente-Nicolás, G. (2013). Educación musical desde una perspectiva del movimiento. *Educatio Siglo XXI*, 31(2), 49-170. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/187141>
- Vicente-Nicolás, G. (2022). Movimiento y danza en educación musical: reflexiones en torno al currículum de Primaria. Movement and dance in music education: reflections on the primary school curriculum. *Quodlibet*, 77, 104-118. <https://doi.org/10.37536/quodlibet.2022.77.1578>

Wong, J., Bautista, A., Ho, Y. L. y Kong, S. H. (2023). Preschool teachers' music-specific professional development preferences: Does teaching experience matter? *Research Studies in Music Education.* <https://doi.org/10.1177/1321103X221139992>

Capital y educación musical: Análisis desde la controversia

Rolando ANGEL-ALVARADO

Datos de contacto:

Rolando Angel-Alvarado
Universidad Alberto Hurtado
rangel@uahurtado.cl

Recibido: 04/07/2023
Aceptado: 03/12/2023

RESUMEN

El capital se entiende como los elementos materiales y simbólicos que se valoran socialmente y que son acumulados por las personas, lo que da lugar a brechas sociales porque el capital no se acumula de manera justa y equitativa en la población. El presente estudio busca analizar el capital musical y sociomusical desde las visiones del capitalismo y el Capitaloceno, pues se fundan en la acumulación de todo tipo de capital. En este sentido, se realiza un análisis deductivo desde el método comparativo constante, lo que implica procesos de categorización y codificación. Los resultados dan cuenta que la educación musical se concibe como productora y producto del capitalismo, pues se ha desarrollado a partir de la propiedad privada, los medios de producción y el lucro como incentivo comercial. Esto afecta paralelamente a los ecosistemas debido a que las materias primas para las actividades musicales se recogen de la naturaleza. Se concluye que el capitalismo en la música no es malo per se, pues las prácticas musicales otorgan innumerables beneficios al desarrollo de la personalidad humana y la vida en comunidad. Sin embargo, hay también mermas de carácter social debido a que la estructura sistémica da lugar a desigualdades, estereotipos y violencia. Se presentan implicaciones teóricas que servirían para profundizar el análisis.

PALABRAS CLAVE: Capitalismo; Capital Cultural; Estructuras Sociales; Relaciones de Poder; Marco Ecología-Mundo.

Capital and music education: Analysis from controversy

ABSTRACT

Capital is understood as material and symbolic elements that people value and accumulate, leading to social gaps because capital is not accumulated fairly and equitably in the population. The present study aims to analyse musical and sociomusical capital from the visions of capitalism and the Capitalocene, as they are based on the accumulation of all kinds of capital. In this regard, a deductive analysis is carried out from the constant comparative method, which implies processes of categorisation and codification. Results display that music education is conceived as a producer and product of capitalism, as it has developed from private property, means of production and profit as a commercial incentive. It affects ecosystems concurrently, as the raw materials for musical activities are collected from nature. It is concluded that capitalism in music is not bad per se, as musical practices bring innumerable benefits to the development of the human personality and community life. However, there are also social losses because the systemic structure gives rise to inequalities, stereotypes and violence. Theoretical implications are presented that would serve to deepen the analysis.

KEYWORDS: Capitalism; Cultural Capital; Social Structures; Power Relationships; Ecology-World Framework.

Introducción

El profesorado de música tiene la convicción de que la educación musical -y la música en general- proporciona innumerables beneficios y oportunidades para el pleno desarrollo. Sin embargo, es preciso también problematizar las prácticas musicales desde la controversia con el afán de identificar las afectaciones y amenazas que se plantean en términos personales y sociales. De ahí que cobre relevancia el concepto de capital, debido a que la música se concibe como un capital cultural y las prácticas musicales fundadas en el *musicking* como un capital sociomusical (cf. Angel-Alvarado, 2021).

Según Bourdieu (1986), el capital se entiende como los elementos materiales y simbólicos que se valoran socialmente debido a que, al acumularse, modifican las condiciones de quien asume la propiedad. En esta línea, se establecen cuatro tipos de capital (Bourdieu, 2005). Primero, el capital económico que comprende el nivel de riqueza financiera. Segundo, el capital cultural que considera las prácticas aprendidas que no se pueden ceder o transferir, la generación tanto de bienes como de servicios que sí pueden transferirse y la acreditación de aprendizajes mediante certificaciones oficiales. Tercero, el capital social que da cuenta de las estructuras sociales entendidas desde el constructivismo, lo que hace que sean dinámicas en términos jerárquicos y cívicos. Por último, el capital simbólico que se refiere a la percepción de poder y

violencia que se le ataña a cualquier capital, más allá de su tipo (Fernández, 2013), cobrando relevancia el habitus, pues las personas portan conjuntos de elementos simbólicos en sus cuerpos y en sus mentes, los que representan un aquí-y-ahora en términos procesuales y productivos (Bourdieu, 2000).

La educación musical puede entenderse desde los cuatro tipos de capital, dejando entrever situaciones dialécticas porque, mientras algunos grupos tienen reiteradas oportunidades para adquirir capitales de orden musical, otros se han debido acostumbrar a superar barreras en su empeño por acceder al capital musical. Por lo dicho, el presente estudio propone como objetivo explorar el capital en torno a la música que se valora socialmente desde perspectivas dialécticas, entramando los tipos de capital bajo las nociones del capitalismo y los pensamientos del Capitaloceno.

Miradas en torno al capital: ¿capitalismo? ¿Capitaloceno?

En vista de que la acumulación de capital se percibe por las personas en función de la posición social que ejercen (Piketty, 2015), se puede aseverar que el capital determina estructuras sociales a los grupos humanos, confiriéndole poder a quienes lo concentran debido a que tienen la libertad para decidir los mecanismos de distribución, pues el resto de la población también necesita acceder a capital para satisfacer sus necesidades. Esta relación de poder se entiende como capitalismo, un sistema económico y social basado en la propiedad privada, los medios de producción y el lucro como incentivo para la actividad comercial (Tamayo, 2015). Por consiguiente, el capitalismo se funda en el derecho de propiedad y la privatización, ya que son personas o sociedades particulares las que acumulan el capital, disponiendo las vías para su repartición.

Esto implica que los cuatro tipos de capital definidos por Bourdieu están entramados en el capitalismo, ya que el mercado da lugar a transacciones de bienes y servicios que favorecen la acumulación de capitales económicos y culturales, lo que incide en los capitales sociales y simbólicos debido a que hay personas o grupos que acumulan más capital que otras (Gutiérrez, 2012). El capital económico es determinante para definir la posición que se asume dentro de la estructura social, pues no solo permite segmentar entre clases sociales, sino que también repercute en las posibilidades de acumulación de capital cultural, lo que influye en el habitus. A nivel macrosocial también cobra relevancia el capital económico, ya que la estabilidad económica de las naciones se traduce también en estabilidad política y social (Lessenich, 2019), lo que permite valorar la sostenibilidad de las estructuras sociales (Schmelzer, 2021).

Por consiguiente, los mercados buscan alcanzar mayor libertad económica, mientras que los estados intentan establecer regulaciones para evitar caer en libertinajes comerciales. De ahí que el capitalismo se aplique en las relaciones transnacionales con el afán de promover la acumulación y transferencia de capital (Robinson, 2013), aun cuando existen diferencias entre los países respecto al tipo de capitalismo que implementan de manera interna (Bizberg, 2021). A pesar de lo anterior, se sostiene que el capitalismo genera brechas desde la justicia social, las que

se refuerzan mediante relaciones de poder que desencadenan percepciones de violencia simbólica, dividiendo a la población entre opresores y oprimidos (Hess, 2020). Según Angel-Alvarado (2021), las relaciones de poder dan lugar a desigualdades sociales, al punto de que los grupos oprimidos también se ven forzados a vivir en ambientes contaminados. De ahí que cobra relevancia el pensamiento del Capitaloceno (Moore, 2016b), ya que las materias primas del capital se obtienen de la naturaleza debido a que la especie humana ha explotado históricamente los recursos naturales.

Por lo expuesto, Moore plantea que el Capitaloceno es "una palabra fea para un sistema feo... la era del capitalismo como una ecología-mundo de poder, capital y naturaleza" (2016a, pp. 5-6). Específicamente, la ecología-mundo sirve para interpretar el poder, el capital, la cultura y la naturaleza en términos históricos y dialécticos, observándose el entramado entre el desarrollo de la humanidad y la naturaleza (Moore, 2015). Vale decir que no siempre se logran apreciar los asuntos socioecológicos de manera directa. Sin embargo, estas se dejan ver mediante la segregación y la exclusión social que se aplica en contextos capitalistas. Por ejemplo, la explotación infantil en Asia y el Pacífico (Gutiérrez, 2003), la infravaloración de los conocimientos ancestrales y locales (Bretón Solo de Zaldívar, 2013), así como también la usurpación de tierras indígenas.

El "argumento de la ecología-mundo llama a pensar el capitalismo como productor y producto del entramado de la vida" (Hartley, 2016, p. 158), sirviendo para impulsar acciones que contribuyan a mejorar las condiciones socioecológicas debido a que las diversas actividades humanas pueden analizarse tanto en términos procedimentales como productivos (Cousins, 2021; Simon, 2018). En este sentido, el capital puede ser visto desde la complejidad, haciéndose distinciones entre lo tangible e intangible. Esto cobra especial relevancia en las actividades musicales porque, así como hay capital tangible en torno a la producción de discos o las labores de luthería, también hay capital intangible que se expresa mediante saberes y conductas en el ritual social. De ahí que sea necesario comprender que la música no solo promueve la acumulación de capital, sino que es una forma de capital en sí misma.

Entendiendo el capital musical y el capital sociomusical

El capital musical se refiere a los recursos y saberes musicales que se poseen, ya sea a nivel individual o grupal (Coulson, 2010). Al igual que los otros tipos de capital, puede utilizarse para obtener beneficios, dando lugar a relaciones de poder en las prácticas socioecológicas que se ejercen culturalmente. Vale decir que el capital musical se entiende principalmente desde las visiones del capital cultural (Bourdieu, 2005), pues se distinguen al menos tres formas:

1. Capital cultural incorporado, que incluye saberes innatos, los que no son transferibles y los que se adquieren y desarrollan durante la interacción comunitaria, abarcando "cosas que la gente sabe, pero que nunca necesita explicar" (Weidman, 2012, p. 230). Por ejemplo, modismos y la forma de hablar, recursos del lenguaje no verbal, así como también las habilidades para tocar un instrumento.

2. Capital cultural objetivado, que comprende los productos que son intercambiables o transferibles, como, por ejemplo, los instrumentos musicales, partituras o las listas de reproducción.
3. Capital cultural institucionalizado, que se refiere a las cualificaciones educativas que se acreditan mediante certificaciones o diplomas que confieren las instituciones educativas reconocidas oficialmente por los estados.

A pesar de lo anterior, el capital musical también puede entenderse desde los tipos de capital económico, social y simbólico, ya que la posición cultural que se asume dentro de la sociedad incide en las oportunidades de desarrollo musical. Por un lado, contar con redes de contacto puede ser beneficioso para adquirir bienes musicales a precio conveniente, acceder a estudios musicales con la recomendación de figuras influyentes, así como también para tener más y mejores actuaciones agendadas al entenderse el quehacer musical como una actividad laboral. Por otro lado, la buena reputación que se tenga dentro de la industria musical también puede aportar beneficios respecto a la adquisición de bienes, las ofertas contractuales, la exposición mediática y la programación de eventos. Todo lo anterior da cuenta de brechas en materias de acceso y desarrollo, ya que la distribución del capital musical no necesariamente es equitativa y justa (Yob, 2021), siendo determinante el factor social.

De ahí que Angel-Alvarado et al. (2023) proponga el capital sociomusical, pues sirve como un subtipo de capital sociocultural que abarca las disposiciones individuales, los bienes culturales, las cualificaciones educativas y la pertenencia a uno o muchos grupos sociales, incluyendo la nacionalidad, la familia, la clase social y el vecindario. En otras palabras, el capital sociomusical representa "la estructura inmanente del mundo social" (Bourdieu, 1986, p. 242), considerando las experiencias personales y colectivas que pueden analizarse a partir de la música (Fuhrmann, 2011). El capital sociomusical permite entrelazar los elementos ancestrales con los de la vida moderna mediante la reinterpretación musical y el uso de instrumentación electrónica, dando lugar a la preservación debido a que se busca mantener las tradiciones musicales (Harnish, 2005), así como también a la adaptación e innovación porque se busca revitalizar las tradiciones de manera creativa (Skinner, 2015). Por ejemplo, los jóvenes aymaras recrean la cumbia tradicional utilizando instrumentación digital, generando un intercambio sociomusical de carácter intercultural (Angel-Alvarado et al., 2022; Guerrero, 2007).

Por todo lo dicho, es imperioso discutir el rol que asume la educación musical en los procesos de adquisición y transferencia del capital, tanto musical como sociomusical, puesto que no solo se deben abrir caminos para mejorar o corregir la distribución (Angel-Alvarado et al., en prensa), sino que también es necesario impulsar pedagogías que entrelacen el pasado con el presente, teniendo una mirada de futuro. En este marco, se vuelve relevante que las composiciones actuales se difundan ante audiencias juveniles, exponiendo hitos históricos para que se conserven en la memoria colectiva. Tal visión resuena en la música popular, ya que hay productoras musicales que están impulsando actividades formativas en escuelas primarias y secundarias con el afán de captar potenciales consumidores e impulsar el trabajo de bandas escolares (Germal, 2021).

Lo anterior podría interpretarse como esfuerzos que se hacen por vincular la industria musical con la educación musical. Sin embargo, es preciso aclarar que la educación musical es una de las tantas aristas estructurales de la industria musical, ya que algunas personas tienen más oportunidades de acceso al aprendizaje musical que otras. O sea, hay relaciones de poder dentro de la educación musical, las que se definen en términos capitalistas, pues las acciones formativas se regulan económica y socialmente mediante:

- certificaciones en metodologías pedagógico-musicales que implican derechos de propiedad intelectual y, eventualmente, la adquisición de patentes en el caso de los recursos tecnológicos y digitales;
- medios de producción que abarcan los fines educativos de orden auditivo, performativo o terapéutico, así como también el acceso a los insumos y materiales que hacen viable la ejecución de las actividades didácticas; y
- el incentivo al lucro tras concebirse la educación musical como una actividad comercial, lo que implica pagos de aranceles, honorarios y salarios, así como también recursos que brindan seguridad e incluso estabilidad laboral, como, por ejemplo, contratos o finiquitos.

Por lo dicho, el capitalismo no es malo per se, sino que se vuelve dañino cuando las regulaciones económicas y sociales impiden la igualdad de oportunidades respecto al acceso al aprendizaje musical. Actualmente, la educación musical enfrenta una crisis porque las políticas educativas no garantizan los recursos temporales y económicos que demandan las ofertas curriculares (Aróstegui, 2016). Esto genera brechas culturales por factores económicos, pues al desligarse la institucionalidad pública de su responsabilidad formativa en cultura, son las empresas privadas las que capitalizan la educación musical, lo que vuelve al factor económico la principal barrera formativa debido al fin comercial que se persigue. En consecuencia, la mayoría de la población se limita al consumo musical, mientras que unos pocos tienen la oportunidad de experimentar la expresión musical y, por ende, enriquecerse de capital sociomusical. Todo lo anterior da cuenta de que la educación musical es productora y producto del capitalismo conforme las bases de la ecología-mundo, ya que la actividad produce brechas por factores sistémicos que se definen en las estructuras sociales mediante políticas educativas (Angel-Alvarado, 2018).

Método

La teoría fundamentada ha sido utilizada desde el Método Comparativo Constante [MCC], ya que la evidencia recogida en la literatura internacional se ha analizado en espiral a partir de dos categorías conceptuales, utilizándose procedimientos de codificación abierta, axial y selectiva (Carrero et al., 2012). La saturación de los datos ha permitido la delimitación teórica que se concibe como categoría central (San Martín, 2014). Por lo dicho, el MCC se entiende desde el enfoque deductivo debido a que las categorías conceptuales se discuten a partir de hallazgos ya reportados en otras investigaciones, siendo publicadas en revistas de reconocido prestigio internacional y en libros de editoriales universitarias y transnacionales que se especializan en ciencias

sociales, pues así se garantiza que hayan superado procesos de revisión ciega.

Las bases de datos no han sido un factor relevante debido a que, por un lado, las revistas latinoamericanas no siempre están indexadas en *Web of Science* y no lo hacen en Scopus y, por otro lado, hay revistas especializadas de relevancia que no se someten deliberadamente a los procesos que exigen las bases de datos, como, por ejemplo, *Action, Criticism and Theory for Music Education* vinculada al *MayDay Group*. Dicho esto, las publicaciones utilizadas en el apartado de Resultados se han seleccionado debido a que cumplen tres criterios de perfil académico. Primero, problematizan de manera directa cuestiones de interés al campo de la educación musical, lo que puede apreciarse en el título, palabras clave y conclusiones. Segundo, los hallazgos reportados son de relevancia internacional debido a que, aun cuando se plantean desde una visión local o nacional, sus conclusiones e implicaciones son extrapolables a otros contextos regionales. Por último, son publicaciones recientes dado que se han reportado en los últimos 10 años, garantizándose así la utilización de literatura novedosa y actualizada.

Retomando los aspectos técnicos del MCC, vale añadir que la categoría central busca generar teoría respecto al valor social que se asigna al capital sociomusical desde las nociones del capitalismo y el Capitaloceno. Sin embargo, esta teoría no aspira a explicar ni probar una universalidad teórica, así como tampoco se propone desvelar principios de causalidad, sino que se limita a levantar una alternativa plausible para que en futuros estudios sea contrastada (Osses et al., 2006). Por lo dicho, se procede a presentar las dos categorías conceptuales:

1. El perfil capitalista de la educación musical en el siglo XXI.
2. La educación musical desde el marco ecología-mundo.

Resultados

El ser humano utiliza las materias primas que ofrece la naturaleza desde el paleolítico, logrando posicionarse gradualmente en la cúspide de la cadena alimenticia. Esto ha permitido controlar ecosistemas, lo que propicia la obtención de recursos para construir herramientas y tecnologías, como los instrumentos musicales (Morley, 2013). Es decir, el ser humano capitalizó culturalmente el medio ambiente, estableciendo relaciones de poder con la naturaleza misma, pues otras especies vegetales y animales comenzaron a subordinarse dada la necesidad cultural y humana de practicar y vivir la música (Fischer et al., 2019; Lafontant, 2019).

Con el paso del tiempo, la música comenzó a entenderse como capital económico porque, por un lado, la construcción de instrumentos se fue sofisticando con el ejercicio de la luthería y, por otro lado, el quehacer musical logró profesionalizarse mediante el trabajo de compositores y la conformación de ensambles, coros y orquestas. Todo esto fue dando pie a que la música se concibiera como capital social, ya que los aspectos artísticos y estéticos eran vistos como símbolos de estatus y poder por los reinos europeos. Otro ejemplo de la música como capital social se hace notar durante la expansión europea en las Américas, puesto que la iglesia tuvo el monopolio de la enseñanza de la música bajo el amparo del Concilio de Trento (Angel-Alvarado, 2021), siendo un mecanismo que buscaba evangelizar, incluso por la fuerza mediante la Santa

Inquisición. En consecuencia, la música también se entiende como capital simbólico, pues las prácticas musicales desencadenan percepciones y sensaciones de poder y violencia.

Tras la revolución francesa y las guerras de independencia en las Américas, estos cuatro tipos de capital se intensificaron con la irrupción del modelo conservatorio debido a que las estéticas y herencias europeas se han erigido como el pilar hegemónico, definiendo las estructuras sociales, los sistemas de ideas y las vías de acceso a los procesos de enseñanza y aprendizaje en la música (Holguín, 2017). De ahí que durante el siglo XX se popularizaran internacionalmente métodos canónicos de origen europeo, como, por ejemplo, Tonic Sol-Fa, Martenot, Dalcroze, Orff o Kodály. Han surgido otros métodos fuera de Europa, pero solo los que se ajustan al canon hegemónico alcanzan visibilidad.

Este barrido sintético respecto al capital y la educación musical solo busca aportar ejemplos que sirvan de introducción al análisis de las categorías conceptuales, pues ya se ha discutido y reportado evidencia concerniente a los siglos pasados en trabajos previos. Pensar en torno al capital no es nada nuevo, pero dado que ahora tenemos el cambio climático en debate, es preciso que volvamos a discutir la relación que tiene la educación musical con el capitalismo para definir líneas de acción que se apeguen a la defensa y ejercicio de los derechos humanos y la retribución ecológica.

El perfil capitalista de la educación musical en el siglo XXI

A nivel supranacional, hay esfuerzos por visibilizar la importancia de la educación musical en el desarrollo de la personalidad humana. Por un lado, la *International Music Council* presentó el 2001 los cinco derechos de la música, que se refieren a las oportunidades de acceso, de aprendizaje y de trabajo. Por otro lado, la Unesco mediante la Agenda de Seúl ha establecido tres objetivos para el desarrollo de la educación artística, apuntando hacia la provisión de insumos, la conciencia respecto a los aportes que tiene el quehacer musical en términos personales y laborales, así como también la formación continua del profesorado.

A pesar de esto, los sistemas educativos han tendido a recortar los recursos temporales y económicos para la educación musical (Aróstegui, 2016), lo que da cuenta de tensiones organizacionales porque no hay consistencia entre las agendas globales y las acciones locales. De ahí que Fautley (2019) establezca: “un mes de clases de matemáticas, digo, con cuatro lecciones a la semana, podría ser de un orden de 16 lecciones. Con una clase de música cada 2 semanas en muchas escuelas inglesas, esto sería dos lecciones” (p. 8). Por consiguiente, el capital cultural que aporta la música es infravalorado por las políticas educativas debido a que no tributa beneficios en las pruebas estandarizadas, lo que no solo deja entrever un modelo basado en resultados respecto a la educación, sino que también revela un interés político por incrementar las brechas culturales mediante la externalización de los servicios formativos (Aróstegui, 2017; Henley & Barton, 2022). Es decir, se debe acudir a instituciones privadas para acceder al aprendizaje musical, siendo responsabilidad de la figura

estudiantil superar las barreras económicas, demográficas, territoriales, sistémicas o simbólicas que obstruyen el cumplimiento de su cometido (Bath et al., 2020).

Por ejemplo, la inversión anual para la educación musical en algunos distritos de Estados Unidos es inferior al 2% del gasto total en el sistema escolar (Fermanich, 2011). En Chile, tal porcentaje es menor al 1% (Angel-Alvarado et al., 2021). Estos ejemplos revelan que las instituciones públicas evaden sus responsabilidades por brindar una educación musical de alta calidad. Entonces, la igualdad de oportunidades debería desmitificarse en la educación musical, ya que, aun cuando los sistemas escolares ofrecen la asignatura de música, no entregan los insumos ni recursos para que se imparta de manera apropiada. En concreto, las administraciones escolares tienden a resistirse a comprar instrumentos musicales o reacondicionar el aula de música (Angel-Alvarado et al., 2022).

Estas carencias evocan sensaciones simbólicas de inconformidad tanto en estudiantes como docentes, pues no solo hay escasez de materiales didácticos y poco tiempo para la clase, sino que también se suele contratar a una figura docente, la que percibe sentimientos de soledad en términos profesionales a raíz del agotamiento y la sobrecarga laboral (Angel-Alvarado et al., 2021; de Vries, 2018). Por lo dicho, el profesorado de música ama enseñar, pero aun así se siente sobrepasado por las exigencias y limitaciones que establece el sistema educativo (Gaztambide-Fernández, 2013). De ahí que el ejercicio de la pedagogía musical requiera de profesionales que tengan un buen estado psicológico porque continuamente se debe lidiar con desafíos sistémicos.

En otras palabras, la educación musical está en la posición de los oprimidos porque las condiciones curriculares y laborales se han precarizado, al punto de que la salud mental del profesorado se está viendo afectada y no se impulsan acciones a nivel sistémico que apoyen ni resuelvan las contingencias ligadas a la salud ocupacional. Por lo tanto, se asume por dejación que el profesorado de música tiene la fortaleza mental y la resiliencia para sacar adelante sus proyectos educativos, deshumanizándose el sistema educativo debido a que el foco centrado en los resultados hace que la dignidad y bienestar del profesorado pase a segundo pleno.

Más allá de que tales características psicológicas siempre sean vistas como una virtud profesional, es irresponsable que la salud mental se establezca implícitamente como una competencia específica exigida a nivel sistémico. O sea, las personas que impulsan políticas educativas reconocen que hay desafíos por enfrentar en términos curriculares y laborales. Sin embargo, prefieren no poner su empeño en el diseño e implementación de medidas que sirvan para mejorar las condiciones en torno a la educación musical, pues conciben la música como un capital cultural del cual se puede prescindir (Angel-Alvarado, 2018). Por consiguiente, no sería raro pensar que el profesorado de música admite su posición de oprimido dentro de las relaciones de poder, lo que llevaría a experimentar el amor y el dolor en sus actividades pedagógicas. De ahí que sea conveniente estudiar los motivos que hay detrás de la deserción laboral en futuros estudios.

Las tensiones entre amor y dolor también se observan en otros escenarios que se plantean desde el activismo, pues se ha hecho habitual el surgimiento de elencos

conformados solo por personas históricamente marginadas, lo que deja entrever una falsa inclusión social debido a que un grupo de excluidos no necesariamente tiene la oportunidad de interactuar en reciprocidad con otros grupos si alcanza mayor visibilidad. Esto nos lleva a que la carta de las 'desventajas sociales' se utiliza como recurso comodín para hacerse más visible y tener mejores resultados en las convocatorias por fondos. O sea, se romantiza la pobreza porque el argumento principal es que la iniciativa musical surge en contextos de vulnerabilidad socioeconómica. Un ejemplo de esto es El Sistema, pues se sostiene mediáticamente sobre mitos fundados en las historias de marginalidad de sus integrantes (Baker, 2019). Otro ejemplo es la Orquesta de Instrumentos Reciclados de Cateura en Paraguay, la que ha sido apodada peyorativamente como *La Orquesta de la Basura*. Sin embargo, a pesar de su alta visibilidad artística a nivel regional, no se han levantado iniciativas sociales que apunten a mejorar la calidad de vida del barrio de Cateura. Estos casos sirven de ejemplo para ahondar en la construcción de estereotipos, pues los contextos son caricaturizados en un círculo vicioso que se basa en historias de esfuerzo y resiliencia, las que sirven de gancho para la obtención de fondos y en las campañas mediáticas.

Como profesorado de música debemos salvaguardar la dignidad humana y lo primero es reconocer que la música es un capital que no está por sobre las condiciones de bienestar. Los proyectos musicales de justicia social deberían avanzar hacia la interdisciplinariedad con el propósito de favorecer las necesidades psicosociales, tal como ocurre en la Red de Escuelas de Música de Medellín (Baker, 2021). En otras palabras, la música no puede resolverlo todo, pues hay asuntos estructurales de índole social que evocan representaciones simbólicas en torno a las prácticas de socialización en y con la música. De ahí que sea crucial que se impliquen otras profesiones en las iniciativas musicales, como, por ejemplo, la psicología y trabajo social, pues pueden ocuparse de aspectos extra musicales que no solo incidirían en la mejora del desempeño musical, sino también en la calidad de vida y en el bienestar social, fortaleciéndose el sentido de comunidad sociomusical. Otra manera de velar por la dignidad humana es no convertir los programas orquestales infanto-juveniles en espacios de privilegio y exclusión social, sino que deben concebirse como puntos de encuentro comunitario en donde conviven personas con diferentes bagajes. Quiroga-Fuentes y Angel-Alvarado (2021) destacan la existencia de orquestas inclusivas que refuerzan la interacción sociomusical, ya que estudiantes con barreras educativas participan en montajes musicales junto a pares prominentes en la música. Algunos casos son el programa Orquestando de Perú y el proyecto Resonaari en Finlandia (Kivijärvi & Poutiainen, 2020).

La educación musical desde el marco ecología-mundo

Entre El Sistema y la Orquesta de Instrumentos Reciclados de Cateura hay profundas diferencias desde la perspectiva ecológica. Lafontant (2019) reporta que El Sistema compra instrumentos musicales a China, de modo que contribuye a la deforestación y, eventualmente, a la explotación infantil. En cambio, la Orquesta de

Cateura surge como una iniciativa ambientalista porque se reutilizan materiales desechados en la construcción de instrumentos musicales. Estas diferencias dan cuenta de que el profesorado de música comienza a pensar respecto al impacto que tiene la actividad musical en los ecosistemas y el cambio climático, impulsando al levantamiento de propuestas eco-pedagógicas.

Por lo tanto, la construcción de instrumentos musicales con materiales reutilizados es una práctica que cada vez se vuelve más habitual dada su visión amigable con el medio ambiente (Bucur, 2016). Por ejemplo, además de la Orquesta de Cateura, el ensamble de percusión *Los Bandidos* promueve la sustentabilidad porque busca contribuir a la conciencia ecológica (Smith, 2018). Sin embargo, muchas veces estas acciones son impulsadas por la falta de instrumentos musicales en las instituciones educativas (Angel-Alvarado, 2018), pasándose por alto las aportaciones socioecológicas que la actividad plantea. De hecho, hay casos en que ni siquiera se promueven aprendizajes de carácter musical porque, con base a lo reportado por Angel-Alvarado et al. (en prensa), hay contextos en donde se dibujan pianos sobre trozos de cartón, volcándose la didáctica hacia la emulación del movimiento interpretativo. A pesar de lo anterior, hay una intención naciente por definir una educación musical socioecológica que retribuya a la naturaleza mediante acciones que restrinjan la explotación de recursos naturales, lo que no se limita a la construcción de instrumentos musicales, pues también hay escuelas de música que se han construido de manera autosustentable. Por ejemplo, la ONG Toki Rapa Nui utiliza la basura que se acumula en Isla de Pascua para construir ladrillos ecológicos, concibiéndose como la primera escuela de música totalmente autosustentable de América Latina y Oceanía.

Aparentemente, Toki también favorece la igualdad de oportunidades debido a que los habitantes pueden acceder al aprendizaje musical de carácter formal en Rapa Nui, evitando que deban trasladarse a otras regiones debido a la falta de oportunidades en la Isla. De ahí que se pueda suponer que Toki cumple un rol social dentro de la comunidad, sin embargo, vale destacar que es una entidad privada que busca satisfacer las necesidades culturales que no está atendiendo la institucionalidad pública. Esto no implica que la irrupción del sector privado sea mala per se, pues propician la cobertura al capital cultural. El problema es que también se levantan barreras de acceso, que, en la mayoría de los casos, se vinculan al capital económico.

Entre la Orquesta de Instrumentos Reciclados de Cateura y la ONG Toki Rapa Nui hay aspectos comunes, pues ambas comunidades se basan en principios formativos transculturales que abarcan tanto los saberes culturales de carácter hegemónico y los locales. Es decir, se ofertan líneas de formación en la música de tradición escrita y en el patrimonio musical propio de orden local. En esta línea, lo habitual es discutir respecto al predominio de la música europea y la invisibilidad de la música local y tradicional. Sin embargo, también debería ser cuestionable que la música de los propios territorios se adapte forzosamente al formato orquesta, pues eso también da cuenta de procesos colonialistas que alteran los códigos tradicionales de expresión. De ahí que sea conveniente que las orquestas juveniles e infantiles sirvan de espacio para divulgar obras de compositores emergentes.

Por ejemplo, destacan las iniciativas del compositor-investigador chileno, René Silva, quien ha reportado al menos tres actividades públicas que cobran relevancia desde el marco ecología-mundo y el capital sociomusical. Primero, destaca el montaje y estreno de la ópera infantil 'La Malén', ya que, mientras el estudiantado participaba en las labores artísticas, madres y padres se implicaron en la construcción de la escenografía y la elaboración de trajes, reutilizando muchos materiales (Silva Ponce, 2019). Segundo, destacan las obras originales para organillo y orquestas juveniles, pues la innovación en el uso de artefactos sonoros tradicionales ha permitido que la juventud se interese en conocer otras prácticas y modos de vida en la música, ahondando en sus valores patrimoniales y medios de producción (Silva Ponce, 2022). Por último, la composición de obras que apelan a la memoria histórica ha permitido que las nuevas generaciones tomen conocimiento sobre acontecimientos deleznables mediante el quehacer artístico-musical, permitiendo establecer puentes entre los hechos del pasado con la situación presente y con mirada de futuro (Silva Ponce, 2014).

Discusión y conclusiones

La música es una forma de capital en sí misma, de modo que puede entenderse desde las miradas capitalistas debido a que es factible acumular capital en torno a la música tanto en términos materiales como inmateriales. Por ende, se generan brechas sociales porque no todos los grupos sociales tienen el mismo acceso a la música como capital cultural dadas las barreras que se establecen mediante la propiedad privada, los medios de producción y el lucro como incentivo para la actividad comercial. En torno a la propiedad privada, el acceso a instrumentos musicales y otros insumos se plantea como un factor clave que desmitifica la igualdad de oportunidades, ya que la faceta económica del capital se plantea como una barrera que impide o al menos condiciona el acceso al aprendizaje musical. Es decir, la situación económica de las familias e instituciones educativas representa un punto de segregación desde el capital social (Angel-Alvarado et al., 2022), pues quienes no tienen poder adquisitivo en términos económicos deben privarse del acceso a instrumentos musicales (Bath et al., 2020; Henley & Barton, 2022) o buscar otras alternativas. En este sentido, vale señalar que los elencos musicales que suelen emplear instrumentos musicales confeccionados con materiales reciclados se sitúan en contextos de vulnerabilidad social. Por lo tanto, el capital simbólico permite distinguir entre quienes gozan de privilegios en la música y quienes no debido a que las diferencias sociales se hacen fácilmente visibles para todos los grupos que conforman la estructura social.

Respecto a los medios de producción, también la faceta económica del capital cobra relevancia, ya que la enseñanza de la música está siendo impartida por instituciones artísticas y culturales de carácter privado, quienes se están abriendo gradualmente espacios comerciales dada la nula o escasa oferta que provee la institucionalidad pública. Por lo tanto, nuevamente se desmitifica la igualdad de oportunidades debido a que el acceso al aprendizaje musical está condicionado al pago de aranceles, de modo que la faceta económica del capital actúa como barrera para acceder al capital musical.

Para intentar contrarrestar las brechas entre los grupos sociales, se han levantado iniciativas de inclusión social que favorecen el acceso a la práctica musical. Sin embargo, la mayoría de los proyectos termina usando las desventajas socioeconómicas como gancho comercial durante la divulgación de las iniciativas, romantizándose la pobreza y la exclusión social. Estas acciones refuerzan el capitalismo, pues se limitan las oportunidades de intercambio sociomusical entre los distintos grupos sociales, estableciéndose un capital social de carácter dicotómico porque se distingue entre agrupaciones musicales conformadas por privilegiados y otras integradas por marginados. Por ende, se refuerza la segregación social debido a que las diferencias sociales y culturales se hacen visibles intencionalmente, lo que implica lidiar con relaciones de poder y violencia debido al capital simbólico que surge dentro del espacio social.

Vale agregar que los medios de producción también dan cuenta de posiciones hegemónicas respecto al repertorio que se aborda en los procesos formativos, ya que el canon europeo prevalece y las tradiciones locales se invisibilizan. Para colmo, la educación musical no actúa como plataforma de exhibición de obras u autores emergentes, salvo excepciones (Silva Ponce, 2022), lo que deja entrever un capitalismo pragmático porque, al menos en las orquestas infanto-juveniles, la faceta económica del capital prioriza la incorporación de repertorios hegemónicos en el afán por generar audiencias y adjudicarse fondos. De ahí que se establezcan estructuras sociales y de poder en las prácticas orquestales, pues los programas de concierto consideran principalmente obras europeas compuestas por compositores masculinos, lo que no solo da cuenta de que algunos repertorios son más importantes que otros, sino que también desvela que las obras creadas por mujeres se excluyen del canon musical. Por ejemplo, Drama Musica (2021) reporta que menos del 10% de los programas de concierto en el mundo incluyen repertorio creado por mujeres. Por consiguiente, el capital simbólico en torno a los medios de producción da a entender que las mujeres no se dedican a la composición musical, lo que entendemos como un sesgo cultural debido a que históricamente han luchado por posicionarse en la escena musical (Soler & Saneleuterio, 2021).

En cuanto al lucro como incentivo para la actividad comercial, podemos ser categóricos en decir que la pedagogía musical está precarizada (Aróstegui, 2016; Fautley, 2019), viéndose tan reducidas las ofertas de empleo para el profesorado de música (Wolffenbüttel, 2022), que las escuelas del sistema educativo obligatorio tienden a contratar solo una figura docente para que atienda todos los niveles escolares (Angel-Alvarado et al., 2021). Esto revela que la educación musical está infravalorada por la sociedad desde la perspectiva del capital cultural (Angel-Alvarado et al., en prensa), lo que tiene efectos en la faceta económica del capital debido a que se han reducido gradualmente los recursos que se destinan a la educación musical escolar (Angel-Alvarado et al., 2021; Fermanich, 2011). La infravaloración cultural también tiene un impacto negativo en el capital social, pues la institucionalidad pública no pone su atención en materias de interés para el campo educativo-musical, manteniéndose las brechas sociales. Es decir, los estados y sus burócratas han optado por externalizar

la enseñanza musical, lo que ha permitido el desarrollo del mercado educativo, consolidando el incentivo al lucro. Esto profundiza las desigualdades culturales desde la visión del capital simbólico, ya que, como ocurre en otros mercados educativos (Gallego & Sapelli, 2007), las instituciones educativas tienden a seleccionar a sus estudiantes en función de las condiciones socioeconómicas que logran acreditar. Aquello les brinda seguridad financiera en torno al lucro, permitiéndoles también registrar personas con mayor capital sociocultural.

Por todo lo dicho, el capital en torno a la música que se valora desde perspectivas dialécticas y que entraña los tipos de capital puede entenderse desde el Capitaloceno, ya que la educación musical es productora y producto del capitalismo (Hartley, 2016). Por un lado, la consideramos productora debido a que genera brechas sociales al observarse desde la propiedad privada, los medios de producción y el lucro. Por otro lado, es producto por la historia que arrastra desde el paleolítico hasta nuestros días. En conclusión, no podemos cuestionar los innumerables beneficios que aporta la educación musical al desarrollo de la personalidad y a la vida en comunidad, sin embargo, aquello no implica que debamos pasar por alto las amenazas que la actividad educativo-musical representa a nivel sistémico. Para avanzar hacia una educación musical humanista, debemos primero problematizar nuestros asuntos de controversia para luego establecer medidas de mejora que se apeguen al activismo. Eso implica abrir el campo de investigación educativo-musical hacia miradas sistémicas y globales que sean consistentes con las realidades locales, sin caer en generalizaciones infundadas ni en posiciones científicas que niegan los hechos.

Para finalizar, consideramos relevante seguir analizando el sentido de la música como capital, aunque quizás sea conveniente sustituir los fundamentos de Bourdieu por otros que sean más apropiados a los distintos contextos, pues Bourdieu es el canon hegemónico que invisibiliza otras formas de pensamiento. También instamos a utilizar el marco ecología-mundo que propone el Capitaloceno debido a que la educación musical también debe asumir responsabilidades por el daño ambiental y la amenaza de supervivencia de algunas especies. Por último, invitamos al profesorado de música, ya sea que ejerza sus labores en instituciones escolares o universitarias, a discutir temas controvertidos de la educación musical con sus comunidades educativas, ya que la experiencia dialogante puede servir como ritual de sanación y desintoxicación de cara a la construcción de la identidad sociomusical.

Agradecimientos

Se agradece la financiación otorgada mediante el proyecto FONDECYT Iniciación ANID/Chile N°11230492.

Conflictos de intereses

El autor declara no tener ningún conflicto de intereses. Los financiadores no tuvieron ningún papel en el diseño del estudio; en la recopilación, análisis o interpretación de datos; en la redacción del manuscrito, o en la decisión de publicar los resultados.

Referencias

- Angel-Alvarado, R. (2018). La crisis de la educación musical como consecuencia de la decadencia de la institución educativa. *Revista Educación*, 42(2), 1-15. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.29055>
- Angel-Alvarado, R. (2021). Buen Vivir y colonialismo: hacia pedagogías decoloniales en América del Sur. *Revista Electrónica de LEEME*, (48), 94-114. <https://doi.org/10.7203/LEEME.48.21662>
- Angel-Alvarado, R., Belletich, O. y Wilhelmi, M. R. (2021). Isolation at the workplace: The case of music teachers in the Spanish primary education system. *Music Education Research*, 23(3), 300-310. <https://doi.org/10.1080/14613808.2020.1806809>
- Angel-Alvarado, R., Casas-Mas, A., López-Íñiguez, G. y Johnson, L. (2023). Patterns of variation in sociomusical identity of school-goers in a condition of social vulnerability and musical gaps in their education. *Music Education Research*, 25(1), 74-87. <https://doi.org/10.1080/14613808.2022.2128318>
- Angel-Alvarado, R., Gárate-González, B. y Quiroga-Fuentes, I. (2021). Insurrection in Chile: The Effects of Neoliberalism from a Music Education Perspective. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 20(3), 108-31. <https://doi.org/10.22176/act20.3.108>
- Angel-Alvarado, R., López-Íñiguez, G., Quiroga-Fuentes, I. y Gárate-González, B. (2022). Mapping the cultural elements that support and inhibit music teachers' sociomusical identities in Chile. *Musicae Scientiae*, 26(4), 761-776. <https://doi.org/10.1177/10298649221110834>
- Angel-Alvarado, R., Quiroga-Fuentes, I. y Gárate-González, B. (en prensa). Working on the dark side of the moon: overcoming music education inequities in the Chilean school system. *Arts Education Policy Review*. <https://doi.org/10.1080/10632913.2022.2043970>
- Aróstegui, J. L. (2016). Exploring the global decline of music education. *Arts Education Policy Review*, 117(2), 96-103. <https://doi.org/10.1080/10632913.2015.1007406>
- Aróstegui, J. L. (2017). Neoliberalism, Knowledge Economy and Music Education. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 11-27. <https://doi.org/10.5209/RECIEM.57044>
- Baker, G. (2019). El Sistema, "The Venezuelan Musical Miracle": The Construction of a Global Myth. *Latin American Music Review*, 39(2), 160-193. <https://www.jstor.org/stable/26778995>
- Baker, G. (2021). *Rethinking social action through music: The search for coexistence and citizenship in Medellín's music schools*. Open Book Publishing. <https://doi.org/10.11647/OPB.0243>
- Bath, N., Daubney, A., Mackrill, D. y Spruce, G. (2020). The declining place of music education in schools in England. *Children & Society*, 34(5), 443-457. <https://doi.org/10.1111/chso.12386>
- Bizberg, I. (2021). Variedades de capitalismo en América Latina. En A. Vásquez & A.

- Rodríguez (coords.), *El desarrollo como conflicto* (pp. 27-68). Universidad Autónoma Metropolitana.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. En J. Richardson (ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (2000). *Poder, derecho y clases sociales*. Desclée de Brouwer.
- Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- Bretón Solo de Zaldívar, V. (2013). Etnicidad, desarrollo y 'Buen Vivir': Reflexiones críticas en perspectiva histórica. *European Review of Latin American and Caribbean Studies*, (95), 71-95.
- Bucur, V. (2016). Materials from Sustainable Resources for Musical Instruments. En V. Bucur (ed.), *Handbook of Materials for String Musical Instruments* (pp. 877-909). Springer.
- Carrero, V., Soriano, R. y Trinidad, A. (2012). *Teoría fundamentada Grounded theory: El desarrollo de la teoría desde la generalización conceptual*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Coulson, S. (2010). Getting 'Capital' in the music world: Musicians' learning experiences and working lives. *British Journal of Music Education*, 27(3), 255-270. <https://doi.org/10.1017/S0265051710000227>
- Cousins, J. (2021). Justice in nature-based solutions: Research and pathways. *Ecological Economics*, 180(106874), 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2020.106874>
- de Vries, P. (2018). Teaching primary school music: Coping with changing work conditions. *Music Education Research*, 20(2), 201-212. <https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1269734>
- Drama Musica (2021). Inequality in music: Women composers by numbers 2019-2020. DONNE: Women in Music.
- Fautley, M. (2019). The Implications of Evaluation and Educational Policy Reforms on English Secondary School Music Education. *Arts Education Policy Review*, 120(3), 140-148. <https://doi.org/10.1080/10632913.2018.1532369>
- Fermanich, M. (2011). Money for Music Education: A District Analysis of the How, What, and Where of Spending for Music Education. *Journal of Education Finance* 37(2), 130-149.
- Fernández, J. (2013). Capital simbólico, dominación y legitimidad. Las raíces weberianas de la sociología de Pierre Bourdieu. *Papers: Revista de Sociología*, 98(1), 33-60.
- Fischer, D., Parks, S. C. y Mannhart, J. (2019). Bio-Inspired Synthetic Ivory as a Sustainable Material for Piano Keys. *Sustainability*, 11(23), 1-14. <https://doi.org/10.3390/su11236538>
- Fuhrmann, W. (2011). Toward a Theory of Socio-Musical Systems: Reflections on Niklas Luhmann's Challenge to Music Sociology. *Acta Musicologica*, 83(1), 135-159.
- Gallego, F. y Sapelli, C. (2007). El financiamiento de la educación en Chile: una evaluación. *Pensamiento Educativo*, 40(1), 263-284.

- Gaztambide-Fernández, R. (2013). Why the arts don't do anything: Toward a new vision for cultural production in education. *Harvard Educational Review*, 33, 211-237.
- Germal, A. (2021). *El rol de las habilidades sociales en los integrantes de una banda de garage*. (Tesis de Licenciatura, Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile).
- Guerrero, B. (2007). Identidad sociomusical de los jóvenes aymaras: la música sound. *Última Década*, 15(27), 11-25.
- Gutiérrez, A. (2012). *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Eduvim.
- Gutiérrez, V. (2003). Trabajo Infantil. *Docentia Et Investigatio*, 5(7), 171-177.
- Harnish, D. (2005). Defining ethnicity, (re)constructing culture: Processes of musical adaptation and innovation among the Balinese of Lombok. *Journal of Musicological Research*, 24(3-4), 265-286. <https://doi.org/10.1080/01411890500234013>
- Hartley, D. (2016). Anthropocene, Capitalocene, and the Problem of Culture. En J. W. Moore (ed.), *Anthropocene or Capitalocene? Nature, History, and the Crisis of Capitalism* (pp. 154-165). PM Press.
- Henley, J. y Barton, D. (2022). Time for change? Recurrent barriers to music education. *British Journal of Music Education*, 39(2), 203-217. <https://doi.org/10.1017/S026505172200016X>
- Hess, J. (2020). Towards a (self-)compassionate music education: Affirmative politics, self-compassion, and anti-oppression. *Philosophy of Music Education Review*, 28(1), 47-68.
- Holguín, P. (2017). La música desde el Punto Cero. La colonialidad de la teoría y el análisis musical en la universidad. *Revista Internacional de Educación Musical*, (5), 149-156. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2017-5-p149-156>
- Kivijärvi, S. y Poutiainen, A. (2020). Supplying social capital through music education: A study on interaction in special educational needs students' concerts. *Research Studies in Music Education*, 42(3), 347-367. <https://doi.org/10.1177/1321103X19843005>
- Lafontant, A. (2019). Unveiling the Dark Side of Tonewoods: A Case Study about the Musical Instrument Demand for the Venezuelan Youth Orchestra El Sistema. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 18(3), 259-288. <https://doi.org/10.22176/act18.3.259>
- Lessenich, S. (2019). *La sociedad de la externalización*. Herder.
- Moore, J. W. (2015). Capitalism in the Web of Life: Ecology and the Accumulation of Capital. Verso.
- Moore, J. W. (2016a). Introduction. En J. W. Moore (ed.), *Anthropocene or Capitalocene? Nature, History, and the Crisis of Capitalism* (pp. 1-11). PM Press.
- Moore, J. W. (2016b). The Rise of Cheap Nature. En J. W. Moore (ed.), *Anthropocene or Capitalocene? Nature, History, and the Crisis of Capitalism* (pp. 78-115). PM Press.
- Morley, I. (2013). *The Prehistory of Music: Human Evolution, Archeology, & the Origins of Musicality*. Oxford University Press.

- Osses, S., Sánchez, S. y Ibáñez, F. (2006). Investigación cualitativa en educación: Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos*, 32(1), 119-133. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052006000100007>
- Piketty, T. (2015). *El capital en el siglo XXI*. Fondo de Cultura Económica.
- Quiroga-Fuentes, I. y Angel-Alvarado, R. (2021). Prácticas inclusivas en orquestas infanto-juveniles: Un estudio de caso en Chile. *ArtsEduca*, (28), 140-151. <https://doi.org/10.6035/Artseduca.2021.28.11>
- Robinson, W. (2013). *Una teoría sobre el capitalismo global: producción, clase y Estado en un mundo transnacional*. Siglo XXI.
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: Recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122.
- Schmelzer, M. (2021). De Maledesarrollo a Decrecimiento: Una visión posfósil y globalmente justa para las sociedades del Norte global. *Gestión y Ambiente*, 24(supl1), 153-174. <https://doi.org/10.15446/ga.v24nsupl1.91882>
- Silva Ponce, R. (2014). *Música y compromiso: Una propuesta estético-musical al encuentro con una identidad socio-política chilena*. Universidad de Chile.
- Silva Ponce, R. (2019). La ópera como herramienta de acción social y unión comunitaria. Reflexiones acerca del proceso creativo, montaje y estreno de La Malén. *Revista Musical Chilena*, (231), 147-155.
- Silva Ponce, R. (2022). *Sonidos errantes: investigación artística sobre composición musical y patrimonio sonoro del organillo chileno*. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Simon, Z. (2018). The limits of Anthropocene narratives. *European Journal of Social Theory*, 23(2), 184-199. <https://doi.org/10.1177/1368431018799256>
- Skinner, R. (2015). *Bamako sounds: The afropolitan ethics of Malian music*. University of Minnesota Press.
- Smith, A. (2018). Reconnecting the music-making experience through musician efforts in instrument craft. *International Journal of Music Education*, 36(4), 560-573. <https://doi.org/10.1177/0255761418771993>
- Soler, S. y Saneleuterio, E. (2021). Estudiar música y dedicarse a ello. ¿Qué factores dificultan el camino a la profesionalización a las mujeres músicas? *Artseduca*, (31), 129 - 142. <https://doi.org/10.6035/artseduca.5944>
- Tamayo, J. (2015). El modo de producción capitalista, su actual crisis sistémica y una alternativa posible. *Sociedad y Economía*, (28), 75-94.
- Weidman, A. (2012). The Ethnographer as Apprentice: Embodying Sociomusical Knowledge in South India. *Anthropology and Humanism*, 37(2), 214-235. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1409.2012.01131.x>
- Wolffenbüttel, C. R. (2022). La música en el sur de Brasil: una investigación sobre los concursos de oposición para profesores de música. *Revista Internacional de Educación Musical*, 10(1), 73-81. <https://doi.org/10.1177/23074841221131440>
- Yob, I. M. (2020). There is no other. En I. M. Yob y E. R. Jorgensen (eds.), *Humane music education for the common good* (pp. 17-28). Indiana University Press.

Percepciones del profesorado de música sobre el valor y uso del patrimonio musical en su práctica docente

Marta MARTÍNEZ-RODRÍGUEZ
Eva RODRÍGUEZ VERA

Datos de contacto:

Marta Martínez-Rodríguez
Universidad Autónoma de Madrid
marta.martinezr@uam.es

Eva Rodríguez Vera
Instituto Nacional de las Artes
Escénicas y de la Música
eva.rodriguez@inaem.cultura.gob.es

Recibido: 05/07/2023

Aceptado: 12/12/2023

RESUMEN

La normativa educativa presenta numerosas referencias al patrimonio musical, pero para garantizar su presencia en los centros es necesario que los docentes de música se sientan competentes y familiarizados con él, ya que son los responsables últimos de trasladar el currículo a las aulas. Por ello, este estudio tiene la finalidad de conocer las percepciones de los docentes de música de Educación Secundaria Obligatoria sobre la formación inicial recibida, el valor y el uso que hacen del patrimonio musical en su práctica docente. Para ello, se ha llevado a cabo una investigación de tipo cuantitativo no experimental a través de un cuestionario compuesto por 13 ítems, y con una muestra de 127 docentes en activo. Los resultados muestran la existencia de diferencias significativas en cuanto a la formación académica de los docentes sobre patrimonio musical en función de las titulaciones de acceso. Además, se concluye que la alta valoración que el profesorado le da al patrimonio musical entra en conflicto con la baja capacidad y el uso escaso dentro de sus programaciones didácticas. Se vuelve necesario mejorar la formación en materia de patrimonio que se está dando en las titulaciones que dan acceso al cuerpo de profesores de música de ESO, en vista a conseguir un profesorado capaz de llevar a cabo proyectos educativos que reivindiquen el cuidado de nuestro legado musical.

PALABRAS CLAVE: práctica docente; patrimonio musical; educación secundaria; música; formación de profesorado.

Perceptions of music teachers on the value and use of musical heritage in their teaching practice

ABSTRACT

Educational regulations have numerous references to musical heritage, but to guarantee its presence in schools it is necessary for music teachers to feel competent and rooted in it, since they are ultimately responsible for transferring the curriculum to the classroom. For this reason, this has the purpose of knowing the perceptions of music teachers in Compulsory Secondary Education about the initial training received, the value and the use they make of musical heritage in their teaching practice. For that purpose, a non-experimental quantitative investigation has been carried out through a questionnaire made up of 13 items, and with a sample of 127 active teachers. The results show the existence of significant differences in terms of the academic training of teachers on musical heritage depending on the access qualifications. In addition, it is concluded that the high value that teachers give to musical heritage conflicts with the low capacity and scarce use within their didactic programming. It is necessary to improve the training on heritage that is being given in the degrees that give access to the body of ESO music teachers, in order to obtain a teaching staff capable of carrying out educational projects that claim the care of our musical legacy.

KEYWORDS: teaching practice; music heritage; secondary education; music teacher training.

Introducción

En una sociedad cada vez más globalizado, en el que el imaginario colectivo tiende inevitablemente a homogeneizarse (Arendt, 1961), el patrimonio se alza como un pilar fundamental, encargado de reivindicar la importancia de los derechos culturales de la ciudadanía en cuanto a la participación, a la expresión y a la construcción de identidades, tanto colectivas como individuales. La educación, por tanto, constituye un factor clave para llevar a cabo esta misión (Committe of Ministers, 1998; 2017). La importancia y la necesidad de la educación ha sido reflejada en la normativa internacional sobre patrimonio, tanto de la UNESCO como del Consejo de Europa (Jagielska-Burduk & Piotr, 2019). En este sentido, la *Convención de Faro sobre el valor del patrimonio cultural para la sociedad* subraya el papel de la educación y atribuye a los poderes públicos la responsabilidad de "facilitar la inclusión de la dimensión relativa al patrimonio cultural en todos los niveles educativos, no necesariamente como asignatura en sí misma, sino como fuente fecunda de estudio para otras disciplinas" (Consejo de Europa, 2005, p. 7), a fin de concienciar sobre su valor, la necesidad de conservarlo y los beneficios que puede reportar.

Son numerosas las investigaciones que en las últimas décadas han analizado el tratamiento y la presencia del patrimonio en los currículos a nivel nacional (Fontal & Martínez-Rodríguez, 2016; Martínez-Rodríguez & Fontal, 2020), centrándose estas en las áreas de Ciencias Sociales (Pinto & Molina-Puche, 2015), Educación Artística (Fontal, 2016; Fontal & De Castro, 2023) y Educación Musical (Martínez-Rodríguez, 2021). Estos estudios concluyen que la normativa educativa presenta numerosas referencias al patrimonio, pero para garantizar su presencia en los centros es necesario que los docentes se sientan competentes y familiarizados con él, ya que son los responsables últimos de trasladar el currículo a las aulas. La formación inicial que reciben el profesorado en cuestiones de patrimonio es escasa y existe poca presencia del patrimonio en los planes de estudios (Chaparro & Felices, 2019; Fontal et al., 2017). Esta preocupación se refleja en diversas investigaciones sobre la formación de los futuros docentes en materia de patrimonio (Cuenca et al., 2021; Fontal et al., 2021; Gómez-carrasco et al., 2020), pero ninguna se plantea desde el área de Educación Musical. A esta ausencia se suma la singularidad legislativa del tratamiento de la música como patrimonio cultural –tanto en la normativa internacional como en nuestras leyes estatales– que dificulta su determinación, protección, estudio y, por tanto, futura difusión y sensibilización. Surgen, así, las siguientes preguntas de investigación, que guían el presente trabajo: ¿los profesores de música de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) se consideran preparados para abordar la enseñanza del patrimonio musical español en el aula?, ¿han sido formados para ello?, ¿con qué frecuencia trabajan el patrimonio musical en las aulas?, y finalmente ¿creen que es importante tratar el patrimonio musical en la asignatura de música? Sobre la base de estos interrogantes se plantea el objetivo de este estudio que busca conocer las percepciones de los docentes de música de Educación Secundaria Obligatoria sobre la formación inicial recibida, el valor y el uso que hacen del patrimonio musical en su práctica docente.

El tratamiento de la música en la normativa internacional y nacional sobre patrimonio

A nivel internacional la música fue declarada Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO en 1994. Casi una década después, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, consciente de los estragos de la globalización y de su incidencia en el deterioro, desaparición y destrucción del patrimonio cultural inmaterial, celebró en 2003 la *Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial* (UNESCO, 2003). Según la Convención, el patrimonio cultural inmaterial (en adelante PCI) se constituye de “los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas que las comunidades, los grupos y, en algunos casos, los individuos reconocen como parte integrante de su patrimonio cultural”, incluyendo también “los instrumentos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes” (UNESCO, 2003, p. 2). Si partimos de esta consideración, es preciso subrayar que la música, por su propia naturaleza, necesita siempre de elementos externos que aseguren su ejecución

e interpretación –instrumentos musicales, partituras, intérpretes, directores, salas de concierto, equipos de grabación, etc. –, dado que, al contrario que otro tipo de bienes patrimoniales –arquitectónicos, pictóricos, escultóricos, etc.–, la esencia de la música *per se* es intangible. Por consiguiente, la música no puede ser comprendida como un elemento externo al contexto sociocultural –sin entrar en debate sobre sus distintos enfoques historiográficos (Iglesias, 2021)– y, por tanto, su puesta en práctica dependerá siempre del valor que los individuos, las comunidades y grupos, le confieran.

En este contexto, la salvaguarda de la música a nivel internacional ha ido ganando importancia, y prueba de ello es la incorporación de tradiciones de carácter musical a la lista representativa del Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad (UNESCO, 2003). Además, de las listas e inventarios, la Convención ratifica la necesidad de la educación como dimensión fundamental para la salvaguarda del PCI e insta a los Estados miembros a fortalecer la presencia del patrimonio en la enseñanza formal (UNESCO, 2003, pp. 6-7).

A nivel estatal ninguno de los dos principales textos legislativos que regulan la protección y salvaguarda del patrimonio cultural –*Ley 16/1985, de 25 de junio, de Patrimonio Histórico Español* y la *Ley 10/2015, de 26 de mayo, para la salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*– contemplan una regulación singular para el patrimonio musical (Marzal, 2015). Este se ampara en el artículo 2 de la *Ley 10/2015* que estipula como bienes del patrimonio inmaterial “las manifestaciones sonoras, música y danza tradicional” entre otros (p. 45294). Esta ley relaciona el patrimonio musical con términos de carácter social y cultural como “conocimientos”, “actividades” y “prácticas” (Izquierdo, 2015).

En la *Ley 16/1985, de 25 de junio, de Patrimonio Histórico Español*, la música está circunscrita bajo la consideración de patrimonio etnológico: “forman parte del Patrimonio Histórico Español los bienes muebles e inmuebles y los conocimientos y actividades que son o han sido expresión relevante de la cultura tradicional del pueblo español en sus aspectos materiales, sociales o espirituales” (título VI, p. 20). Asimismo, forman parte del Patrimonio Histórico Español los bienes que integren el Patrimonio Cultural Inmaterial, de conformidad con lo que establezca su legislación especial (*Ley 16/1985*, p. 7). Por lo tanto, la música escrita en distintos tipos de soportes – libros, tratados musicales, partituras, particellas, etc., puede ser considerada Patrimonio Documental y Bibliográfico, así como también los documentos que desde otras disciplinas académicas traten temáticas de índole musical (De la Encarnación, 2015). Por otra parte, también pueden conformar el patrimonio musical los instrumentos musicales y los talleres donde éstos fueron construidos o reparados. Además, no debemos pasar por alto el papel de la iconografía musical a lo largo de la historia en diversas disciplinas artísticas. Asimismo, las grabaciones sonoras y audiovisuales, los aparatos de reproducción y manipulación del sonido y/o la imagen y los recintos donde la música es interpretada – teatros, auditorios, salas de concierto, etc. –, también son una parte esencial del patrimonio musical. Finalmente, un aspecto que no puede

pasarse por alto en la *Ley 16/1985* es la referencia directa – por primera vez – al ámbito educativo, indicando la necesidad de elaborar “una política que complemente la acción vigilante con el estímulo educativo” (p. 20342) con el convencimiento de que el patrimonio se acrecienta y se defiende mejor cuanto más lo estiman las personas que conviven con él.

Tras todo lo expuesto, se pone de manifiesto que la amalgama de enfoques que requiere y ofrece el fenómeno musical puede dificultar su protección en el marco legislativo. En este sentido, Izquierdo (2015) señala que se olvida con demasiada frecuencia que proteger no consiste en amparar algo dentro de una imagen de inmovilidad, sino que la cultura es dinámica y, que precisamente por ello, es necesario conocer y comprender los distintos niveles de significación sociocultural de los que participa (p. 23). En la misma línea, Bortolotto (2015) explica que salvaguardar supone procesos sociales, políticos y educativos con la finalidad de garantizar el acceso de la sociedad a su patrimonio musical, y Eli (2013) pone de manifiesto lo inadecuado de la separación entre musicología y etnomusicología al hablar de patrimonio musical.

El patrimonio en la asignatura de música: del currículo a la formación del profesorado

La inclusión del tratamiento del patrimonio en el ámbito de las enseñanzas formales tuvo su origen en la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)* de 1990. Entre los diversos cambios que ésta instauró, destaca la incorporación – por primera vez – del término “patrimonio” al currículo. Éste pasó a formar parte tanto de los objetivos generales de Educación Primaria, como también de los de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria: “conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural” (p. 28932) haciendo énfasis en la necesidad de valorar el patrimonio, así como en su importancia para el desarrollo integral de la persona.

Posteriormente, la *Ley Orgánica de Educación (LOE)* de 2006, en su Título II, art. 23 del Capítulo III, hace referencia de nuevo a este concepto: “conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y de la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural” (p. 27). La *LOE* desvelaba un enfoque completo en cuanto a sus ámbitos (histórico, artístico, cultural, musical, danza, artes plásticas, arte de nuestro tiempo...) y complejo en cuanto a su naturaleza (material e inmaterial) (Ibáñez-Etxeberria et al., 2018). Además, pone el acento en su dimensión humana, individual y colectiva, entendida como parte inherente al propio concepto de patrimonio, acorde a las tendencias internacionales que abogan por un tratamiento del patrimonio desde un enfoque identitario (Commite of Ministers, 1998; 2017; UNESCO, 2005). Esta ley también introduce el aprendizaje por competencias y estructura el currículo en ocho competencias básicas, donde el patrimonio se constituye como un referente fundamental para el desarrollo de la Competencia Cultural y Artística (Fontal, 2016). En este sentido, Martínez-Rodríguez (2021) recalca que “en este modelo educativo basado en competencias se demanda un nuevo enfoque en la educación artística, que toma como punto de partida las manifestaciones artísticas en el entorno”

(p. 37) que trabajan los vínculos identitarios entre el bien patrimonial y el alumnado. La *Ley Orgánica para la Mejora de 2013 de la Calidad Educativa (LOMCE)*, se propone superar el enfoque actitudinal de la educación patrimonial en la dirección de procesos de sensibilización (Martínez-Rodríguez y Fontal, 2020), y la actual ley educativa -*Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)*- mantiene el tratamiento del patrimonio y su concepción. Además, esta última ley recalca el alineamiento con los objetivos fijados por la Unión Europea y la UNESCO para la década 2020/2030, donde reconocen la importancia de la educación para atender al desarrollo sostenible de acuerdo con lo establecido en la Agenda 2030 (p. 1222871). En este sentido, diversas investigaciones defienden el papel que juega la educación para el desarrollo sostenible del patrimonio (García-Ceballos et al., 2021; Molina-Torres & Ortiz-Urbano, 2021), y la formación de una ciudadanía crítica y responsable (Castro-Calviño et al., 2021; Cuenca et al., 2017).

Si dentro del currículo vigente nos centramos en el área de Música, se estipula que la música, como género artístico, no solo se constituye como una forma de expresión personal, sino también como un lenguaje a través del que reproducir las realidades culturales. Por ello, se indica que “resulta fundamental comprender y valorar el papel que juega la música como una de las artes que conforman el patrimonio cultural, así como entender y apreciar su vinculación con las distintas ideas y tradiciones” (RD 217/2022, p. 158), y es dentro de la primera competencia específica donde se relaciona la música de diferentes épocas y culturas con sus principales rasgos estilísticos y su contexto, “para valorar el patrimonio musical y dancístico como fuente de disfrute y enriquecimiento personal” (RD 217/2022, p. 159). Al analizar los contenidos o saberes básicos dentro de la asignatura de Música en el *Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria* se hallan múltiples referencias directas, así como indirectas, al patrimonio musical. Sin embargo, se comprueba que su mención explícita en el conjunto de los cuatro cursos de ESO se hace en el bloque de «Escucha y percepción» que engloban aquellos saberes necesarios para desarrollar el concepto de identidad cultural a través del acercamiento al patrimonio dancístico y musical; y el bloque de «Contextos y culturas» que recoge saberes referidos a diferentes géneros y estilos musicales, del patrimonio musical propio y de otras culturas, que amplían el horizonte de referencias a otras tradiciones e imaginarios (RD 217/2022, pp. 159-164).

Al analizar todos los elementos que conforman el currículo de la asignatura de música según el *Real Decreto 217/2022*, se constata que esta materia no solo contempla el patrimonio como un contenido, sino que también lo aborda desde la transversalidad. Según Martínez-Rodríguez (2021) dentro de la Educación Musical se puede trabajar el patrimonio desde diferentes enfoques:

educación sobre patrimonio musical, que presenta una función transmisora; educación a través del patrimonio, donde este se utiliza como un recurso para la enseñanza del lenguaje y los elementos musicales; y educación desde y hacia el patrimonio musical, que coloca el acento en el proceso vinculante, relacional y experiencias entre el bien musical y la persona (p. 42).

Otro de los aspectos clave para asegurar la presencia del patrimonio que presenta el currículo en las aulas es la formación de los docentes. En los últimos años, la literatura científica se ha encargado de analizar el papel que tiene el patrimonio dentro de su formación inicial, mostrando que, si bien el profesorado tiene una alta valoración hacia el patrimonio como recurso educativo (Chaparro & Felices, 2019; Fontal et al., 2021; Gómez-Carrasco et al., 2020), presenta carencias a la hora de definirlo desde una óptica compleja (Castro-Fernández et al., 2020). Además, el patrimonio cultural musical también cuenta con un alto valor educativo para los futuros maestros generalistas, quienes consideran que contribuye al desarrollo de valores de identidad (Martínez-Rodríguez et al., 2022).

Dentro del campo de la Educación Musical existen trabajos que abordan la importancia del patrimonio musical en el aula (Arévalo, 2009; Riaño & Cabedo-Más, 2013), así como el rol del profesor frente al desafío de enseñar estas músicas (Delgado, 2005; Valverde & Godall, 2018). También se han desarrollado estudios de caso que analizan la difusión del patrimonio musical que se hace desde los centros educativos gallegos (Chao-Fernández et al., 2020), los procesos de enseñanza-aprendizaje del flamenco como patrimonio musical dentro de la enseñanza formal y no formal (De las Heras & García, 2019; Ramírez-Hurtado & Pérez, 2020), e incluso diseños de proyectos pedagógicos para la formación inicial del profesorado sobre sobre patrimonio musical (Barrios, 2016; Lebler, 2008; Otchere, 2015). Pero no se han desarrollado investigaciones que indaguen sobre la formación inicial en materia de patrimonio musical que consideran haber recibido los docentes de música de ESO, ni sobre el valor y el uso que hacen de este en sus clases, objetivo de este trabajo.

Método

Diseño de la investigación

Se utilizó un diseño no experimental cuantitativo, con recolección de información a través de un cuestionario con escala tipo Likert (1-4). Los diseños de las encuestas son muy comunes en el campo de la educación ya que son aplicables a múltiples problemas (Sapsford & Jupp, 2006). Se eligió este tipo de diseño porque es capaz de responder a problemas tanto en términos descriptivos como en relación con variables, cuando la información es recogida sistemáticamente, garantizando así el rigor de los datos obtenidos (Hernández & Maquilón, 2010). Se realizó un análisis estadístico-descriptivo y tablas de contingencias para el tratamiento de los datos.

Participantes

Esta investigación se dirigió al colectivo de profesores de música de Educación Secundaria Obligatoria del territorio español. La selección de la muestra se hizo mediante un muestreo no probabilístico de tipo incidental (Bisquerra, 2004), y se han tenido en cuenta los siguientes criterios de inclusión:

- Profesorado comprendido en la franja etaria entre los 25 y 60 años.

- Profesorado con experiencia docente en la asignatura de música, ya sea en institutos de titularidad pública, concertada o privada.

La muestra resultante estuvo formada por un total de $N = 127$ docentes de música de Educación Secundaria Obligatoria del territorio nacional. A continuación, se muestran las características de los participantes con relación a los años de experiencia profesional en el ámbito educativo y los estudios realizados para acceder a la práctica docente (ver tabla 1).

Tabla 1

Años trabajados como docente de Educación Secundaria Obligatoria

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0-10	57	44,9	44,9	44,9
11-20	37	29,1	29,1	74,0
21-30	18	14,2	14,2	88,2
31-40	15	11,8	11,8	100,0
Total	127	100,0	100,0	

El mayor porcentaje de la muestra son docentes que llevan en activo entre 0 a 10 años (44,9%), seguido de aquellos que llevan ejerciendo entre 11 a 20 años (29,1%), y en menor medida se encuentran aquellos que llevan trabajando como profesor de educación secundaria entre 31 y 40 años (11,8%).

Instrumento de recogida de datos

La recogida de datos se llevó a cabo a través del cuestionario *Percepciones sobre formación, valoración y uso del patrimonio en la Educación Musical* creado *ad hoc* para dar respuesta al objetivo planteado. El cuestionario fue validado por cuatro expertos, tres expertos universitarios del área de Didáctica de la Expresión Musical de tres universidades españolas, quienes poseen una amplia experiencia en Educación Secundaria, y un cuarto, un experto en métodos de Investigación Educativa. El cuestionario fue estructurado en torno a la pertinencia y claridad de cada uno de los elementos que componen la herramienta, y se articuló en 2 partes. Una primera parte que recogió datos sociodemográficos y una segunda parte que se estructuró en 3 bloques temáticos: B1. Formación académica en patrimonio musical, B2. Valoración del patrimonio musical en la asignatura y B3. Uso del patrimonio musical en el aula de música. Se elabora un total de 9 ítems distribuidos del siguiente modo: Datos sociodemográficos (1-4) B1 (5-8) B2 (9-11) y B3 (12-13). El cuestionario utiliza principalmente ítems de escala tipo Likert de cuatro valores que abarcan desde 1 que equivalía a nada y 4 a mucho y en menor medida también se utilizaron preguntas de opción múltiple. Tal y como señala Namakforoosh (2000), responde a la modalidad de método de interrogatorio. Para su elaboración se han tenido en cuenta otros instrumentos de recogida de información elaborados sobre la base de objetivos

similares de investigación en torno al estudio de la formación inicial de los futuros docentes en cuestiones patrimoniales (Chaparro & Felices, 2019; Gómez-Carrasco et al., 2020; Fontal et al., 2021). La estructura del cuestionario y las variables analizadas se pueden observar en la tabla 2.

Tabla 2

Estructura del cuestionario

Bloques
1º Bloque. Datos sociodemográficos.
1.1. Años de experiencia docente.
1.2. Estudios realizados para acceder a la práctica docente.
1.3. En el caso de haber accedido a través de los Estudios Superiores de Música, señale en qué especialidad se graduó:
1.4. En el caso de haber accedido a través de grado medio y una carrera universitaria, indique qué grado universitario cursó.
2º Bloque. Formación académica en patrimonio musical.
2.5. Indique el grado de formación recibido sobre patrimonio musical durante sus estudios superiores de música/grado universitario:
2.6. Indique el grado de formación recibido sobre patrimonio musical durante el Máster de Profesorado/CAP:
2.7. Durante el transcurso de sus estudios superiores (grado universitario y máster), indique el grado de formación recibido sobre la legislación vigente en materia de protección del patrimonio
2.8. Está preparado/a académicamente para abordar la enseñanza del patrimonio musical español en el aula
3º Bloque. Valoración del patrimonio musical en la asignatura.
3.9. ¿Qué grado de importancia le otorga al patrimonio musical en relación con el resto de los contenidos de la asignatura de música?
3.10. Usar el patrimonio musical en el aula ayudaría al alumnado a identificarse con la música tradicional española
3.11. ¿A qué ayudará trabajar los diferentes períodos de la historia de la música utilizando también obras de nuestro patrimonio musical? (Selecciones una o varias opciones).
4º Bloque. Uso del patrimonio musical en el aula de música.
4.12. ¿Con qué frecuencia realiza actividades de enseñanza-aprendizaje relacionadas con el patrimonio?
4.13. En su práctica docente presta suficiente atención a la educación patrimonial.

Procedimiento

El cuestionario se configuró digitalmente utilizando la herramienta de Google Forms. La distribución de este se realizó de manera telemática, principalmente a través

del correo electrónico, y se contó con el apoyo de la Asociación de docentes de música de la Región de Murcia (ADMUR) y la Asociación de Profesionales de la Educación Musical de Extremadura (APEMEX).

Resultados

El análisis de los datos sociodemográficos sobre la formación académica de acceso al cuerpo de profesores de docentes de Educación Secundaria Obligatoria muestra una gran variedad en la combinación de titulaciones que se presentan en la tabla 3.

Tabla 3

Años trabajados como docente de Educación Secundaria Obligatoria

	Frecuencia	Porcentaje
Grado Medio de Música, Grado Universitario y CAP	5	3,9
Grado Medio de Música, Grado Universitario y Máster de Profesorado	22	17,3
Grado Superior de Música y CAP	31	24,4
Grado Superior de Música y Máster de Profesorado	46	36,2
Grado/licenciatura y CAP	9	7,1
Grado/licenciatura y Máster de Profesorado	6	4,7
Grado/licenciatura y Máster Profesorado	8	6,3
Total	127	100,0

La mayoría de los docentes (46%) poseen el Grado Superior de Música y Máster de Profesorado, seguido del Grado Superior de Música y el CAP (31%) y de aquellos que cuentan con un Grado Medio de música un Grado Universitario y el Máster de profesorado. Para aquellos que accedieron a través de un Grado Superior de Música la especialidad en la que el 80 % de los docentes se graduó fue interpretación, seguido de musicología, composición y pedagogía. La principal titulación universitaria que poseen los docentes en el Grado en Historia y Ciencias de la Música y en menor medida el Grado en Maestro/a de Educación Primaria Mención en Música y otras titulaciones no relacionadas.

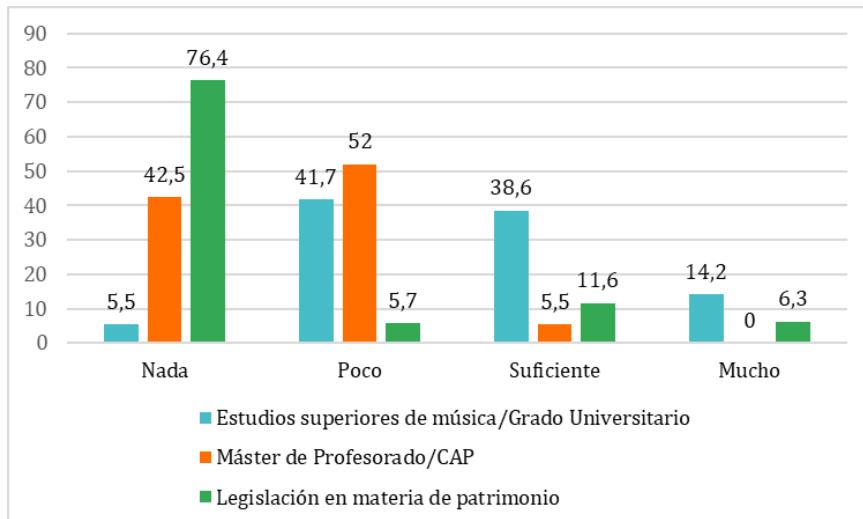
Formación académica en patrimonio musical

La formación académica en patrimonio musical que consideran haber recibido los docentes durante sus estudios superiores de música/grado universitario fue poca o ninguna para el 47,2% de los profesores. Por el contrario, para el 52,8% la formación recibida fue mucha o suficiente. Este dato se reduce en la formación que consideran haber recibido en el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, donde un alto porcentaje (94,5%) estiman que

han adquirido poca o ninguna formación sobre patrimonio musical. En cuanto a la formación sobre la legislación en materia de patrimonio, también la gran mayoría informan que no han recibido formación a este respecto (76,4%), como podemos ver en la figura 1.

Figura 1

Grado de formación recibido sobre patrimonio musical en la formación académica



Los datos sobre la preparación académicamente que los docentes consideran tener para abordar la enseñanza del patrimonio musical español en el aula se presentan en la tabla 4.

Tabla 4

Preparación académica para abordar la enseñanza del patrimonio musical español en el aula.

	Frecuencia	Porcentaje
Nada	6	4,7
Poco	73	57,5
Bastante	38	29,9
Mucho	10	7,9
Total	127	100

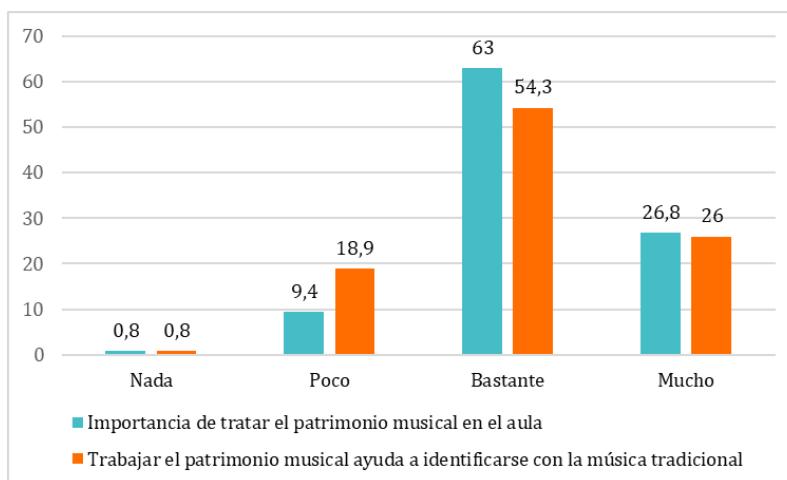
En la tabla se observa como un número elevado de docentes consideran que se sienten poco o nada capacitados (62,2%), frente a un 37,8% de ellos que si piensan que están bastante o muy capacitados para abordar estos contenidos en el aula de Música de ESO.

Valoración del patrimonio musical en la asignatura de Música

El valor que los docentes indican tener sobre el patrimonio se refleja en la figura 2, donde se observa que los docentes consideran que es de gran importancia tratar el patrimonio musical en el aula, ya que un 89,8% consideran que es de bastante o mucha importancia. Por otro lado, los docentes también piensan que trabajar el patrimonio musical en el aula ayudaría al alumnado a identificarse con la música tradicional española (80,3%), frente a un porcentaje menor (19,7%) que consideran que esto ayudaría poco o nada.

Figura 2

Importancia del patrimonio musical en el aula



A continuación, se presentan los resultados sobre los beneficios que los docentes consideran que se producen al trabajar los diferentes períodos de la historia de la música utilizando también obras de nuestro patrimonio musical (ver Tabla 5).

Tabla 5

Beneficios al trabajar los períodos de la historia de la música utilizando también obras de nuestro patrimonio musical

	Frecuencia	Porcentaje
Ampliará el conocimiento del alumnado sobre conceptos musicales	65	51,18
Generará vínculos entre el alumnado y los bienes patrimoniales de su entorno	85	66,9
Ayudará a dar a conocer al alumnado la riqueza de nuestro patrimonio	106	83,5
Mejorará la sensibilización del alumnado sobre otros bienes culturales	75	59,1

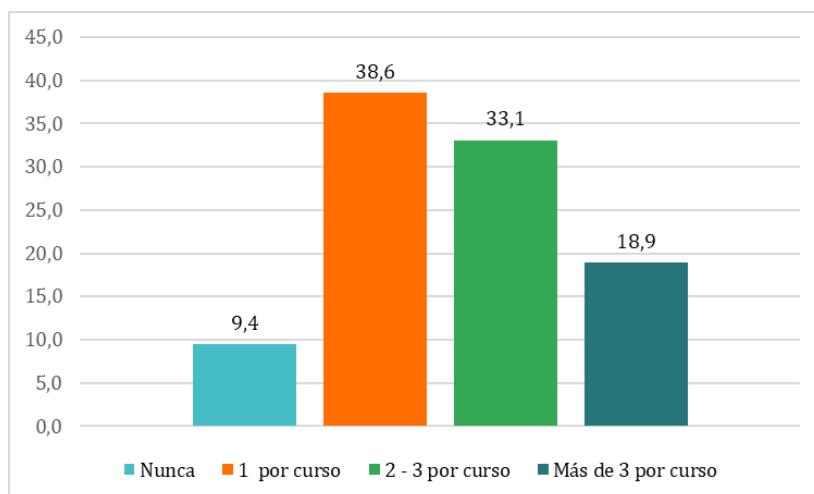
Todas las opciones de respuesta obtienen altas puntuaciones. Es la opción “Ayudará a dar a conocer al alumnado la riqueza de nuestro patrimonio” la respuesta señalada mayoritariamente por los docentes, seguida de la opción “Generará vínculos entre el alumnado y los bienes patrimoniales de su entorno”. En menor medida los docentes consideran que los alumnos vayan a ampliar su conocimiento sobre conceptos musicales o a mejorar su sensibilización sobre la diversidad cultural.

Uso del patrimonio musical en el aula de música

Los datos sobre el uso del patrimonio musical en el aula de música se presentan en franjas de frecuencia temporal (ver Figura 3). El mayor porcentaje de docentes (71,7%) indican que la frecuencia con la que realizan actividades de enseñanza-aprendizaje relacionada con el patrimonio musical es de 1 a 3 actividades por curso. Un menor número realizan más de 3 actividades por curso y un 9,4% de los docentes nunca trabajan el patrimonio musical en sus actividades.

Figura 3

Frecuencia con la que se realizan actividades sobre patrimonio musical



Por otro lado, el 60,6% de los docentes señalan que no prestan atención suficiente a la Educación Patrimonial en su práctica docente, frente al 39,4% que indican que sí lo hacen.

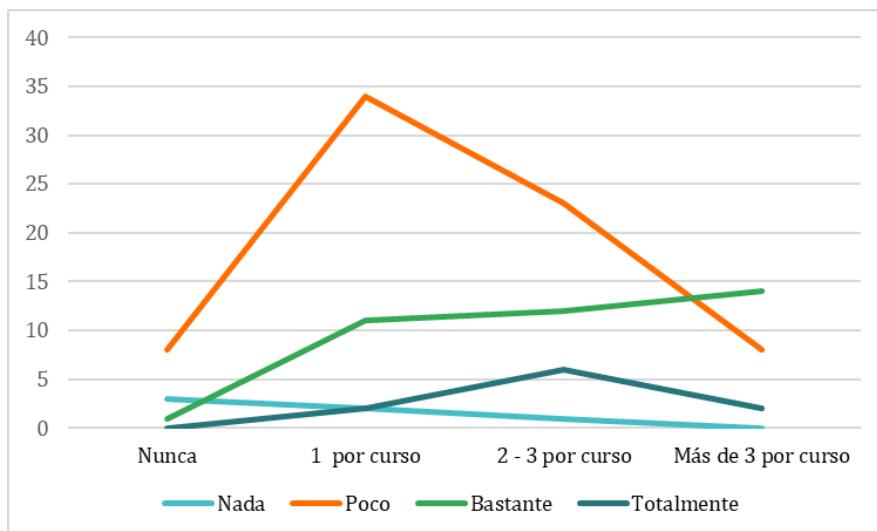
Relación entre formación académica y uso del patrimonio musical en el aula

Con la intención de conocer la relación entre la preparación académica que consideran tener los docentes en materia de patrimonio musical y la frecuencia de uso con la que realizan actividades de enseñanza-aprendizaje en el aula relacionadas con el

patrimonio se realiza una tabla de contingencias de la que se deriva el siguiente gráfico (ver Figura 4).

Figura 4

Relación entre la preparación académica y la frecuencia de uso



En el gráfico se observa que aquellos que se sienten nada capacitados apenas abordan el trabajo del patrimonio musical en el aula. Por el contrario, aquellos que se consideran bastante o totalmente capacitados son los docentes que más actividades en las que tiene presencia el patrimonio musical realizan. Los docentes que se sienten poco capacitados (línea naranja) son los que realizan en mayor medida una actividad por curso.

Los resultados derivados del análisis del coeficiente de contingencia muestran que existe un grado de asociación intermedio entre ambas variables (ver tabla 6).

Tabla 6

Coeficiente de contingencia entre la preparación académica y la frecuencia de uso

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Coeficiente de contingencia	,448	,001
N de casos válidos		127	

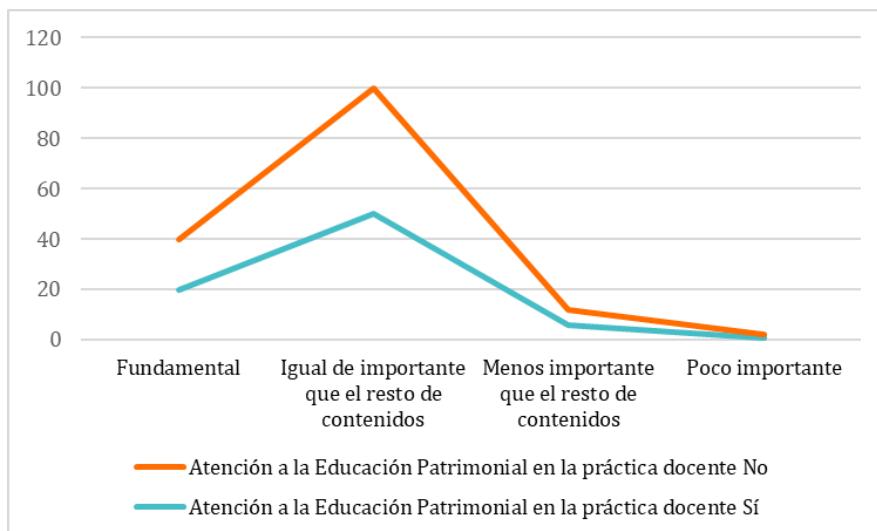
Relación entre valor y atención a la educación patrimonial en su práctica docentes

Los resultados derivados de la tabla de contingencias sobre la relación entre el valor que los docentes otorgan al tratamiento del patrimonio musical en la asignatura

de música y la atención a la educación patrimonial que prestan en su práctica docente se presentan en la figura 5.

Figura 5

Relación entre el valor y la atención a la educación patrimonial en la práctica docente



Los resultados no muestran una clara relación, ya que tanto los docentes que indican prestar atención a la educación patrimonial en su práctica docentes como aquellos que no lo hacen, consideran que es fundamental tratar el patrimonio musical en el aula de música (26,7%) y, aún en mayor medida, indican que este es igual de importante que el resto de los contenidos (62,9%).

Los resultados derivados del análisis del coeficiente de contingencia muestran que no existe un grado de asociación entre ambas variables (ver tabla 7).

Tabla 7

Coeficiente de contingencia entre la preparación académica y la frecuencia de uso

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Coeficiente de contingencia	,104	,710
N de casos válidos		127	

Discusión y conclusiones

La música se constituye como una lengua vehicular capaz de crear identidades, tanto individuales como colectivas, que fomentan el sentido de pertenencia a una comunidad (Brandellero et al., 2013). Por su propia naturaleza, está ligada al desarrollo de la sociedad y, por tanto, son los individuos que la conforman los responsables de

conferirle valor. Tal y como señala Izquierdo (2015), la relevancia de la música no depende de ella misma, sino de su impacto en un marco espaciotemporal concreto. Entendida bajo estos parámetros, no cabe duda de que la música resulta un bien patrimonial de primer orden (Gomis, 2015).

Tanto la normativa internacional en material de patrimonio –UNESO y Consejo de Europa–(Jagielska-Burduk & Piotr, 2019), como nacional –*Ley 16/1985, de 25 de junio, de Patrimonio Histórico Español y Plan Nacional de Educación y Patrimonio* (Domingo et al., 2013)– defienden una política que complete la acción de salvaguarda con el enfoque educativo. Así mismo, la normativa educativa también refleja la presencia del patrimonio en el currículo (Martínez-Rodríguez & Fontal, 2020), principalmente en las áreas del currículo de Ciencias Sociales (Pinto & Molina-Puche, 2015), Educación Artística (Fontal, 2016; Fontal & De Castro, 2023) y Educación Musical (Martínez-Rodríguez, 2021). Pero para que estos contenidos lleguen a las aulas, la figura del profesor se convierte en un elemento clave, ya que es el responsable último de trabajar con, desde y hacia el patrimonio en las clases de música es el docente.

Los resultados derivados de esta investigación han permitido comprobar la existencia de diferencias significativas en cuanto a la formación académica de los docentes sobre patrimonio musical. Los datos desprenden una división en las respuestas relativas a los conocimientos adquiridos durante los Estudios Superiores de Música/Grado Universitario. Por un lado, poco más de la mitad de los docentes reconocía haber adquirido nociones suficientes. Asimismo, también un elevado porcentaje de la muestra consideraba que los conocimientos que adquirieron fueron insuficientes. Esta disparidad en los resultados puede explicarse, en parte, debido al número de participantes que cursó el Grado de Ciencias e Historia de la Música, en el que se hace mayor hincapié en aspectos relativos al estudio de la Historia de la Música Española. No obstante, llama significativamente la atención la homogeneidad de las respuestas obtenidas en cuanto a las percepciones del profesorado sobre su formación académica en patrimonio musical en el transcurso del Máster en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, o bien, antiguo CAP: los encuestados consideraron que el estudio de este no fue significativo. Estos datos encuentran coincidencias con la investigación desarrollada por Valverde y Godall (2018), que indica que en las carreras de pedagogía en música las asignaturas que abordan el patrimonio musical son escasas y, en algunos casos, simplemente inexistentes.

El valor que los docentes de música indican tener sobre el patrimonio es elevado y la mayoría considera que trabajar el patrimonio en el aula ayudaría al alumnado a identificarse con la música tradicional española. Consideran que trabajar el patrimonio en el aula de música ayudará a dar a conocer al alumnado la riqueza de nuestro patrimonio musical. Lo cual permitirá trabajar la diversidad cultural en el área de música y el desarrollo de la Competencia en conciencia y expresión culturales (*Real Decreto 217/2022*). La gran mayoría también consideran que trabajar el patrimonio musical generará vínculos entre el alumnado y los bienes patrimoniales de su entorno. Esta visión de los docentes se sitúa en un enfoque relacional e identitario (Fontal, 2003). Esta alta valoración que el profesorado le da al patrimonio musical entra en

conflicto con la baja capacidad que, en líneas generales, el profesorado ha manifestado poseer para trabajar estos contenidos. En esta misma línea, varios estudios concluyen que los maestros de música, tiene una actitud positiva hacia la incorporación y la preservación del patrimonio musical en el aula, pero su enseñanza está limitada por falta de formación (Chao-Fernández et al., 2020; Riaño & Cabedo-Más, 2013).

Los resultados sobre el uso que los docentes hacen del patrimonio musical en su práctica educativa han sido reveladores, un amplio porcentaje admitía no darle al patrimonio musical un uso significativo dentro de sus programaciones didácticas. Pese a que dentro de la Educación Musical el patrimonio puede tratarse desde diferentes enfoques, tales como, su utilización como recurso para la enseñanza de elementos musicales (Arévalo, 2009) o como un proceso vinculante entre el bien cultural y el alumnado (Martínez-Rodríguez, 2021), la mayoría de los docentes consideraron que el patrimonio es un contenido igual de relevante que el resto de los contenidos del currículo educativo. Así pues, los docentes obvian, o desconocen, la vertiente educativa desarrollada por la educación patrimonial (Fontal, 2003) que considera que el tratamiento del patrimonio musical también es un elemento indispensable a la hora de generar vínculos entre los bienes culturales y el alumnado, fomentar la sensibilidad hacia la diversidad cultural (Brandellero et al., 2013), mejorar la creatividad (Istvandity, 2021) y despertar el espíritu crítico (Castro-Calviño et al., 2021; Cuenca et al., 2017). Reforzando esta concepción del patrimonio, Pinto y Molina (2015) señalan que "las experiencias educativas de contacto directo con el patrimonio pueden promover sentimientos de pertenencia e involucrar a los jóvenes en la construcción de sus conocimientos y de su acción presente y futura" (p. 125). Por tanto, hoy en día no solo resulta indispensable que el alumnado conozca la riqueza de nuestro patrimonio musical, sino que también genere vínculos con él para que logren tomar conciencia sobre la importancia de su salvaguarda, ya que tal y como estipula la Convención de Faro, son las personas las responsables de dar valor y significado a los bienes, lugares u objetos que pueden ser considerados como patrimonio (Consejo de Europa, 2005).

En este contexto es preciso recalcar la labor del profesorado de música a la hora de despertar en el alumnado no solo el respeto por los elementos patrimoniales musicales, sino incidir en lo relevante de su conocimiento, análisis, cuidado, puesta en valor y comprensión (Martínez-Rodríguez, 2021). Para ello, es necesario que, previamente, el profesorado haya adquirido nociones académicas en el ámbito patrimonial, ya que algunos presentan carencias a la hora de definir el patrimonio desde una óptica compleja (Castro-Fernández et al., 2020), sumado a que la aplicación del patrimonio musical tradicional constituye un reto para el profesorado de música que se enfrenta muchas veces a un lenguaje desconocido (Delgado, 2005).

Finalmente, este trabajo pretende generar una reflexión sobre la formación en materia de patrimonio que se está dando en las titulaciones que dan acceso al cuerpo de profesores de música de ESO, ya que el profesorado de disciplinas artísticas – concretamente de música – debe ser consciente de la importancia y capaz de llevar a cabo proyectos educativos que reivindiquen el cuidado de nuestro legado musical. En este sentido, se abren futuras líneas de investigación que analicen la presencia y el

enfoque del patrimonio musical en los planes de estudios de las titulaciones que habilitan para ser docente de música tanto de educación primaria como secundaria.

Agradecimientos

Este trabajo ha sido financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España (Agencia Estatal de Investigación) y la Unión Europea (Next Generation EU) [PDC2022- 133460-100].

Conflictos de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Contribuciones de los autores

Conceptualización, M.M.-R. y E.R.V; metodología, E.R.V; software, M.M.-R.; validación, M.M.-R y E. R.V; análisis formal, M.M.-R.; investigación, M.M.-R.; recursos, E.R.V; análisis de datos, M.M.-R.; redacción del borrador original, M.M.-R. y E.R.V; redacción, revisión y edición, M.M.-R. y supervisión, M.M.-R.

Referencias

- Arendt, H. (1961). *Between Past and Future*. Penguin Publishing Group.
- Arévalo, A. (2009). Importancia del folklore musical como práctica educativa. *Revista Electrónica de LEEME*, 23, 1-14. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9779/9212>
- Barrios, P. (2016). Cultural legacy and shared musical heritage: past, present, and future of a musicological and pedagogical research project for teacher training. *Music Education Research*, 18(4), 376-386. <https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1240157>
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla
- Bortolotto, C. (2015). UNESCO, Cultural Heritage, and Outstanding Universal Value: Value-Based Analyses of the World Heritage and Intangible Cultural Heritage Conventions. *International Journal of Heritage Studies*, 21(5), 528-30. <https://doi.org/10.1080/13527258.2015.1024462>
- Brandellero, A., Janssen, S., Cohen, S. y Roberts, L. (2013). Popular music heritage, cultural memory and cultural identity. *International Journal of Heritage Studies*, 20(3), 219-223. <https://doi.org/10.1080/13527258.2013.821624>
- Castro-Fernández, B., Castro-Calviño, L., Conde, J. y López-Facal, R. (2020). Concepciones del profesorado sobre el uso educativo del patrimonio. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95(34.3), 77-96. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.81620>
- Castro-Calviño, L., Rodríguez, J. y López-Facal, R. (2021). Educación patrimonial para una ciudadanía participativa. Evaluación de resultados de aprendizaje del alumnado en el programa Patrimonializarte. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 205-219. <https://doi.org/10.6018/reifop.444881>
- Chao-Fernández, R., Gisbert, V. y Chao-Fernández, A. (2020). Contribución a la conservación del patrimonio musical en Educación Primaria. Estudio de caso en

- Galicia en 2003 y 2019. *Revista Electrónica de LEEME*, 45, 11-125. <https://doi.org/10.7203/LEEME.45.16880>
- Chaparro, Á. y Felices, M. M. (2019). Percepciones del profesorado en formación inicial sobre el uso del patrimonio en contextos educativos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(3), 327- 346. <https://doi.org/10.47553/rifop.v3i3.74264>
- Committee of Ministers. (1998). *Recommendation No R (98) 5 of the Committee of Ministers to Member States Concerning Heritage*. Adopted by the Committee of Ministers on 17 March 1998 at the 623rd meeting of the Ministers' Deputies. <https://rm.coe.int/16804f1ca1>
- Committee of Ministers. (2017). *Recommendation of the Committee of Ministers to member States on the European Cultural Heritage Strategy for the 21st century*. Adopted by the Committee of Ministers on 22 February 2017 at the 1278th meeting of the Ministers' Deputies. CM/Rec (2017). <https://rm.coe.int/16806f6a03>
- Consejo de Europa. (2005). *Convenio Marco sobre valor del patrimonio cultural para la sociedad* (Convención de Faro, de 27 de octubre de 2005. No. 199). <https://rm.coe.int/16806a18d3>
- Cuenca, J. M., Estepa, J. y Martín-Cáceres, M. (2017). Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria. *Revista de Educación*, 375, 136-159. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-338>
- Cuenca, J. M., Martín-Cáceres, M. J. y Estepa, J. (2021). La formación del profesorado en educación patrimonial: buenas prácticas para la educación ciudadana. *Humanities and Social Sciences Communications*, 8, 62. <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00745-6>
- De la Encarnación, A. M. (2015) La gestión de los archivos musicales. En R. Marzal. (Coord.), *El valor cultural de la música. Punto de partida para el estudio del patrimonio musical* (pp. 129-143). Thomson Reuters Aranzadi.
- De las Heras, R. y García, D. (2019). Estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje del flamenco a través de entrevistas. La visión de las mujeres. *Revista Electrónica de LEEME*, 43, 50-73. <https://doi.org/10.7203/LEEME.43.13587>
- Delgado, J. (2005). La aplicación de la música tradicional canaria en las aulas: un reto didáctico para el profesorado. *Revista Electrónica de LEEME*, 15, 1-14. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9753>
- Domingo, M., Fontal, O. y Ballesteros, P. (2013). *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*. Ministerio de Cultura - Subdirección General del Instituto de Patrimonio Cultural de España.
- Eli, V. (2013). El patrimonio musical en la convergencia entre musicología y etnomusicología. *Cuadernos de Música Iberoamericana*, 25-26, 133-142. <https://revistas.ucm.es/index.php/CMIB/article/view/58953/53002>
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial teoría y práctica para el aula, el museo e Internet*. Trea.

- Fontal, O. (2016). El patrimonio a través de la educación artística en la etapa de primaria. *Arte, Individuo y Sociedad*, 28(1), 105-120. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2016.v28.n1.47683
- Fontal, O. y De Castro. P. (2023). El patrimonio cultural en la educación artística: del análisis del currículum a la mejora de la formación inicial del profesorado en Educación Primaria. *Arte, Individuo y Sociedad*, 35(2), 461-48. <https://dx.doi.org/10.5209/aris.83752>
- Fontal, O., Ibáñez-Etxeberria, A., Martínez-Rodríguez, M. y Rivero, P. (2017). El patrimonio como contenido en la etapa de Primaria: del currículum a la formación de maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 79-94. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.286321>
- Fontal, O. y Martínez-Rodríguez, M. (2016). *Ánalisis del tratamiento del Patrimonio Cultural en la legislación educativa vigente, tanto nacional como autonómica, dentro de la educación obligatoria*. Instituto del Patrimonio Cultural de España/Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://www.culturaydeporte.gob.es/planes-nacionales/planes-nacionales/educacion-y-patrimonio/actuaciones/analisis-del-tratamiento-del-patrimonio-cultural-en-la-legislacion-educativa0.html>
- Fontal, O., Martínez-Rodríguez, M., Ballesteros-Colino, T. y Cepeda, J. (2021). Percepciones sobre el uso del patrimonio en la enseñanza de la Educación Artística. Un estudio con futuros profesores de Educación Primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96(35.3), 67-86. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91269>
- Gómez-Carrasco, C. J., Miralles, P., Fontal, O. y Ibáñez-Etxeberria, A. (2020). Patrimonio cultural y enfoques metodológicos: un análisis a través de la formación inicial de profesores de historia (España-Inglaterra). *Sustainability*, 12, 933. <https://doi.org/10.3390/su12030933>
- Gomis, J. C. (2015) La difusión como estrategia para su protección. La difusión como estrategia para su protección. En R. Marzal (Coord.), *El valor cultural de la música. Punto de partida para el estudio del patrimonio musical* (pp. 43-52). Thomson Reuters Aranzadi.
- Hernández, F. y Maquilón, J.J. (2010). Introducción a los diseños de investigación educativa. En S. Nieto (Ed.), *Principios, Métodos Técnicas Esenciales Para la Investigación Educativa* (pp. 109-126). Dykinson.
- Ibáñez-Etxeberria, A., Fontal, O. y Rivero, P. (2018). Educación patrimonial y TIC en España: marco normativo, variables estructurantes y programas referentes. *Arbor*, 194(788), a448. <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2008>
- Iglesias, I. (2021). Pasados posibles de la música popular: narrativas históricas del jazz y del rock. *El oído pensante*, 9(1), 233-265. <https://doi.org/10.34096/oidopensante.v9n1.8042>
- Istvandity, L. (2021). Creative heritage: An approach for research and practice integrating heritage and the performing arts. *International Journal of Heritage Studies*, 27(11), 1149-1162. <https://doi.org/10.1080/13527258.2021.1958364>

- Izquierdo, T. (2015). La música, ¿un bien cultural en riesgo? En R. Marzal (Coord.), *El valor cultural de la música. Punto de partida para el estudio del patrimonio musical* (pp. 21-30). Thomson Reuters Aranzadi.
- Jagielska-Burdak, A. y Stec, P. (2019). Council of Europe Cultural Heritage and Education Policy: Preserving Identity and Searching for a Common Core? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 1-12. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.1.354641>
- Jefatura del Estado (1985). *Ley 14/1985, de 25 de junio, del Patrimonio Histórico Español*. BOE (29/06/1985), núm. 115, referencia 12537, pp. 1-32. <https://www.boe.es/eli/es/l/1985/06/25/16/con>
- Jefatura del Estado (1990). *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*. BOE (04/10/1990), núm. 238, referencia 24172, pp.28927-28942. <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>
- Jefatura del Estado (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)*. BOE (04/05/2006), núm. 106, referencia 7899, pp. 17158-17207. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>
- Jefatura del Estado (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)*. BOE (10/12/2013), núm. 295, referencia 12886, pp.97858-97921.<https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Jefatura del Estado (2015). *Ley 10/2015, de 26 de mayo, para la salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial*. BOE (27/05/2015), núm. 126, pp. 1-18. <https://www.boe.es/eli/es/l/2015/05/26/10/con>
- Jefatura del Estado (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)*. BOE (3/12/2020), núm. 340, referencia 17264, pp. 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- García-Ceballos, S., Aso, B., Navarro, I. y Rivero, P. (2021). La sostenibilidad del patrimonio en la formación de los futuros docentes de Educación Primaria: compromiso y práctica futura. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 96(35.3), 87-109. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91437>
- Lebler, D. (2008). Popular music pedagogy: peer learning in practice. *Music Education Research*, 10(2), 193-213. <https://doi.org/10.1080/14613800802079056>
- Martínez-Rodríguez, M. (2021). El patrimonio a través de la Educación Musical: Tratamiento y enfoque en el currículo de Educación Primaria. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical - RECIEM*, 18, 27-37. <https://doi.org/10.5209/reciem.68682>
- Martínez-Rodríguez, M. y Fontal, O. (2020). Dealing with heritage as curricular content in Spain's Primary Education. *The curriculum Journal*, 31(1), 77-96. <https://doi.org/10.1002/curj.7>
- Martínez-Rodríguez, M., Hernández-de la Cruz, J. M., Aso, B. y Ciriza, C. D. (2022). El patrimonio musical como medio de desarrollo sostenible: percepciones en

- estudiantes de la carrera de Educación Primaria. *Sustainability*, 14(10), 6138. <https://doi.org/10.3390/su14106138>
- Marzal, R. (2015). Un marco jurídico para el patrimonio musical. En R. Marzal. (Coord.), *El valor cultural de la música. Punto de partida para el estudio del patrimonio musical* (pp. 77 – 92). Thomson Reuters Aranzadi.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria*. BOE (30/03/2022), núm. 76, referencia 4975, pp. 41571-41789. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>
- Molina-Torres, M. P. y Ortiz-Urbano, R. (2021). Educación sostenible y conservación del patrimonio cultural en la formación del profesorado universitario. *Formación Universitaria*, 14(1), 207-216. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000100207>
- Namakforoosh, M. N. (2000). *Metodología de la investigación*. Limusa.
- Otchere, E. (2015). Music teaching and the process of enculturation: A cultural dilemma. *British Journal of Music Education*, 32(3), 291-297. <https://doi.org/10.1017/S0265051715000352>
- Pinto, H. y Molina-Puche, S. (2015). La educación patrimonial en los currículos de ciencias sociales en España y Portugal. *Educatio Siglo XXI*, 33(1). <https://doi.org/10.6018/j/222521>
- Ramírez-Hurtado, C. y Pérez, C. (2020). Escuelas de flamenco y diversidad funcional: una mirada desde la inclusión en la ciudad de Granada. *Revista Electrónica de LEEME*, 45, 90-110. <https://doi.org/10.7203/LEEME.45.16928>
- Riaño, M. E. y Cabedo-Más, A. (2013). La importancia del patrimonio musical en el aula. Estudio sobre la opinión del profesorado en educación infantil. *Eufonía*, 58, 67-78.
- Sapsford, R. y Jupp, V. (2006). *Data Collection and Analysis*. Sage
- UNESCO. (2003). *Convención para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial*. UNESCO.
- Valverde, H. X. y Godall, P. (2018). Música tradicional en el aula: aportaciones para un aprendizaje significativo en la escuela. *Revista Electrónica de LEEME*, 41, 16-34. <https://doi.org/10.7203/LEEME.41.10530>

Play Box: un artefacto sonoro para abordar la experimentación sonora en las aulas. Estudio exploratorio basado en una intervención de creación electroacústica en la formación inicial de profesorado

Adolf MURILLO RIBES
María Elena RIAÑO GALAN

Datos de contacto:

Adolf Murillo Ribes
Institut de Creativitat i Innovacions
Educatives Universitat de València
adolf.murillo@uv.es

María Elena Riaño Galán
Universidad de Cantabria
elena.riano@unican.es

Recibido: 07/07/2023
Aceptado: 13/12/2023

RESUMEN

En el contexto actual, nos enfrentamos a desafíos notables debido a la resistencia del profesorado hacia las visiones innovadoras de la creación musical basada en el sonido. Estos retos son particularmente evidentes en la formación inicial de los maestros de música, quienes deben aprender a integrar la tecnología en sus prácticas musicales, especialmente en lo que respecta a su uso con sus futuros estudiantes. El propósito de esta investigación exploratoria fue examinar y analizar la aplicación de un diseño de intervención pedagógica en la asignatura de Música y Tecnología, específicamente desde una perspectiva centrada en la creación electroacústica como recurso en el proceso de creación musical a través del uso de un artefacto sonoro denominado Play Box. El estudio se realizó con 31 estudiantes de tercer curso en el grado de Educación Primaria en la Mención de música dentro de la asignatura de Música y Tecnología en la Facultad de Educación de la Universitat de València. El diseño de la intervención fue dividido en cuatro etapas: exploración, experimentación, creación y reflexión. Los resultados obtenidos a través de las categorías emergentes brindaron una visión detallada de cómo los estudiantes en formación inicial se enfrentan a procesos creativos en los que el sonido es el núcleo de la creación. Estos hallazgos podrían aportar ideas de cómo la tecnología puede ser introducida de manera creativa en la educación musical, permitiendo a los futuros docentes desarrollar estrategias que faciliten el aprendizaje de la creación basada en el sonido.

PALABRAS CLAVE: Educación Musical; Tecnología digital; Electroacústica; Creación basada en el sonido.

Play Box: a sound artefact to approach sound experimentation in the classroom. Exploratory study based on an electroacoustic creation intervention in initial teacher training

ABSTRACT

In the current context, we face significant challenges due to teachers' resistance to innovative visions of sound-based music making. These challenges are particularly evident in the initial training of music teachers, who need to learn to integrate technology into their musical practice, especially regarding its use with their future students. The purpose of this exploratory study was to investigate and analyze the application of a pedagogical intervention design in the subject of Music and Technology, specifically from a perspective centred on electro-acoustic music creation based on sound as a resource in the process of music creation through the use of a sound artefact called Play Box. The study was carried out with 31 students in the third year of the Primary Education programme in the subject of Music and Technology at the Faculty of Education of the University of Valencia. The design of the intervention was divided into four phases: exploration, experimentation, creation and reflection. The results obtained through the emerging categories provided a detailed insight into how undergraduate students deal with creative processes in which sound is at the core of creation. These findings can provide insight into how technology can be creatively introduced into music education, enabling future teachers to develop strategies that facilitate the learning of sound-based creation.

KEYWORDS: Music Education; Technology; Electroacoustic; Sound based music.

Introducción

La Educación Musical en el ámbito de la formación inicial del profesorado requiere de propuestas en las que los estudiantes universitarios tengan oportunidades de descubrir su potencial creativo (Abramo & Reynolds, 2015; Crow, 2006; Ibáñez & Goyen, 2011).

Asimismo, el uso de la tecnología digital como recurso aplicado a la creación musical se ha posicionado como un tema de creciente relevancia en el contexto educativo contemporáneo (Chen & O'Neill, 2020). La introducción de las tecnologías digitales ha causado una revolución notable en el mundo de la música, transformando los procesos de creación y enseñanza de manera significativa (Himonides & Purves, 2010). En respuesta a este cambio, la comunidad académica ha subrayado la imperante necesidad de incorporar estas herramientas innovadoras en la formación inicial de los profesores de música (Bauer, 2014; Savage, 2019) con especial énfasis en propuestas colaborativas que desarrolleen la creatividad (Bautista et al., 2018).

Desde la perspectiva de Bauer (2014), la integración de tecnología digital en la educación musical es un recurso didáctico valioso que puede facilitar la comprensión de los estudiantes sobre conceptos musicales y potenciar su participación activa en el proceso de aprendizaje. Webster (2011), en concordancia con esta visión, argumenta que las tecnologías digitales pueden proporcionar a los estudiantes oportunidades significativas para la creación y producción musical, tanto en el trabajo individual como en el trabajo colaborativo, más aún cuando estas se implementan desde enfoques basados en las tareas (Virtaluoto et al., 2021).

En la misma línea, Crawford (2013) hace énfasis en la relevancia de la formación docente en tecnología musical, sosteniendo que es un componente esencial para la implementación efectiva de estas herramientas en el aula. No obstante, esta formación frecuentemente se presenta como una deficiencia en los programas de formación de docentes de música (Wise et al., 2011).

Por otro lado, existen obstáculos reconocidos que dificultan la implementación de la tecnología digital en la educación musical, entre los cuales se encuentran la resistencia al cambio, la falta de competencias digitales, el alto coste de la tecnología y la carencia de una formación adecuada o la aplicación de nuevos enfoques basados en la creación sonora y la música experimental y el uso de nuevos instrumentos musicales (Bauer, 2014; Dammers, 2009; Regelsky, 2002).

En el contexto contemporáneo de la era digital, se está presenciando una modificación profunda en la teorización y el desarrollo de los instrumentos musicales. El avance tecnológico ha reformulado no únicamente las metodologías de diseño, manufactura y ejecución de los instrumentos, sino que también ha alterado nuestra percepción y razonamiento en torno a ellos (Bovermann et al., 2017; Magnusson, 2017). En el panorama actual, la esencia de los instrumentos musicales se ha transformado y la idea de "instrumentalidad", entendida como un atributo particular de estos, puede proporcionar un eje inicial para analizar cómo nuestra interacción y concepción sobre los mismos ha evolucionado (Magnusson, 2019).

La integración de tecnologías digitales ha posibilitado una exploración sin parangón en la producción de sonidos e instrumentos musicales. Dicha exploración ha resultado en el surgimiento de nuevas sonoridades y en la ampliación de los límites de lo que definimos como música (Miranda & Wanderley, 2006) y en muchos casos, ha supuesto una ampliación de la educación musical hacia otros lenguajes contemporáneos, evitando tensiones entre un modelo basado en la música tonal occidental y otras formas de hacer y entender la música (Jorgensen, 2021, O'Neill, 2014; Yang, 2022). La capacidad de manipular y modificar el sonido en tiempo real, así como de interactuar con él de maneras innovadoras y creativas (Grossman & McDonald, 2008; Tan et al., 2019), y han potenciado nuevos horizontes para la creación musical (Himonides & Purves, 2010; Jordà, 2005).

Además, la invención de nuevos instrumentos musicales y la experimentación con nuevas sonoridades pueden impactar significativamente en el modo en que se compone e interpreta la música. Como indica Emmerson (2007), los nuevos

instrumentos y tecnologías no solo proveen nuevas posibilidades sonoras, sino que también pueden incidir en el proceso de composición y en la relación entre el intérprete y la música. Si bien la incorporación de nuevas tecnologías y la adopción de enfoques renovados para la creación musical pueden suponer desafíos, también tienen la capacidad de enriquecer la música y ampliar los márgenes de expresión musical.

El fomento de la música experimental y la inclusión de propuestas de composición en el aula no solo es una estrategia para enseñar creatividad, sino también un medio para promover habilidades como la toma de decisiones, la aceptación de riesgos y el pensamiento crítico además de favorecer nuevas aperturas hacia formas más inclusivas que equilibran la tendencia hacia unas prácticas basadas en enfoques más tradicionales (O'Neill, 2015; Pearse et al., 2015; Therapontos, 2013). De este modo, es evidente que la integración de la creación basada en el sonido en la formación docente puede contribuir de manera significativa a la formación integral de los futuros educadores musicales.

El enfoque de creación basado en el sonido (SMB), supone que el sonido se constituye en la unidad principal y fundamental (Landy, 2007), facilita la expansión de la creatividad en el aula y representa una alternativa efectiva para desplegar el potencial creativo de los estudiantes universitarios (Bates, 2013; Burnard, 2012; Murillo & Tejada, 2022). Asimismo, implementar el SMB en la formación docente posibilita trabajar desde una perspectiva creativa, otorgando a los estudiantes la autonomía necesaria para desarrollar sus ideas (Therapontos, 2013). Este enfoque desafía a los estudiantes a trabajar fuera de su zona de confort musical, fomentando la experimentación y la exploración de nuevas perspectivas sonoras a través de propuestas más inclusivas (Dwyer, 2016).

La implementación de tecnología digital y el uso de la creación sonora basada en el sonido como elemento central abre posibilidades para que los estudiantes operen más allá de su zona de confort musical. Esto les permite adentrarse en un terreno de exploración y experimentación donde la improvisación juega un papel importante en la construcción de prácticas musicales innovadoras y atractivas (Hickey, 2015; Holland, 2015). También permite favorecer la comprensión de los conceptos musicales a través de enfoques que aúnán la creatividad desde una perspectiva constructivista. De esta manera, los estudiantes desarrollan sus propias ideas y teorías sobre las estructuras, formas y funciones de la música y las ponen a prueba mediante la aplicación y la reflexión activas (Wiggins, 2015).

El propósito de esta investigación exploratoria fue examinar y analizar la aplicación de un diseño de intervención pedagógica en la asignatura de Música y Tecnología, específicamente desde una perspectiva centrada en la creación electroacústica basada en el sonido. El estudio se realizó en el contexto de la formación inicial de profesores de música, y se buscó identificar tanto las oportunidades como los retos que este enfoque pedagógico presenta en el actual panorama educativo.

Método

Diseño de investigación

La presente investigación se enmarca en un paradigma sociocrítico y adopta un diseño exploratorio-descriptivo desde una perspectiva interpretativa (Salgado, 2020) basado en intervención. Estos enfoques buscan comprender la realidad como praxis, orientar el conocimiento hacia la liberación y el empoderamiento social e implicar a los participantes en la adopción de decisiones consensuadas para la transformación desde el interior (Popkewitz, 1988).

Contextualización y caracterización de participantes

Participaron 31 estudiantes en el ámbito de la formación inicial de maestros en la especialidad de Educación Primaria de la Mención de música de la Universitat de València de edades comprendidas entre 21 y 30 años. Un 69,7% eran mujeres y un 30,3% hombres. El único criterio de selección para la participación del alumnado era únicamente el formar parte de la asignatura Música y Tecnología. Esta forma parte de las asignaturas de la Mención de Música junto a otras cinco asignaturas como: audición, formación instrumental, formación vocal, didáctica de la música y movimiento. Se solicitó autorización por parte de los investigadores a los estudiantes asegurando mantener su anonimato y expresando que no habría penalización alguna en la calificación de la asignatura en caso de que algún estudiante no quisiera participar en el estudio.

La intervención se llevó a cabo durante el segundo semestre del curso 2022-2023 en sesiones de 3 horas semanales con un total de 45 horas. La intervención se basó en una práctica musical creativa, interdisciplinar que pretendía fomentar también la práctica crítica-reflexiva (Domingo, 2021) y el aprendizaje entre iguales (Sánchez-Chacón, 2015).

Diseño de la intervención

La intervención fue denominada “Proyecto DUO” (el nombre se debe a que se trabajó en parejas) y se dividió en cuatro fases de actuación: inicial y de exploración, de experimentación, de creación y de reflexión.

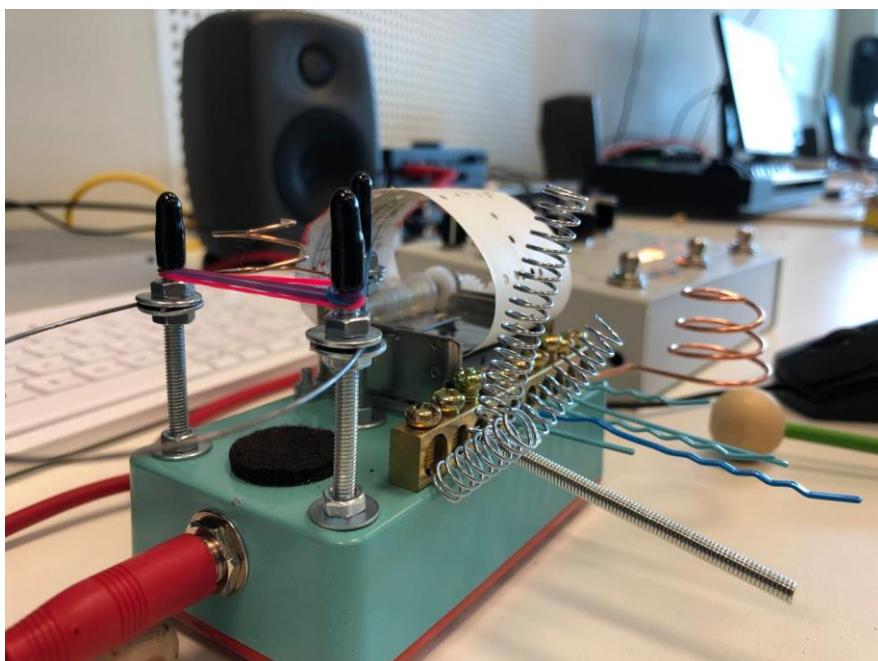
En la fase inicial, desarrollada durante una sesión de 3 horas, se realizó una presentación informativa del proyecto y se invitó a los estudiantes a manipular y explorar sonoramente la Play Box (PB). Este instrumento experimental o artefacto sonoro está basado en las *acoustic laptop*¹ y fue diseñado por uno de los investigadores para su uso en el proyecto DUO. Es una pequeña caja metálica de forma rectangular que tiene unas dimensiones de 10cm de largo, 6cm x 6cm de ancho y 3 cm de alto. En su interior dispone de dos micros de contacto que permiten captar los sonidos de sus

¹ https://youtu.be/2g3hVm-KfD0?si=fcSo9ULgH_AZTI5g

diferentes elementos acústicos externos como: muelles con varias tensiones, un carrusel musical con mecanismo giratorio con una melodía, un rascador, láminas de diferentes afinaciones, espirales metálicas y gomas elásticas de diferentes tensiones que facilitan la acción sonora a través de su manipulación física y/o también mediante activadores como baquetas de diferentes tamaños y materiales (goma, fieltro, madera), con el fin de explorar y generar nuevos timbres. La PB consta de una salida de audio *jack* que puede ser direccionada a un amplificador para que se escuchen los sonidos que ellos mismos producen con suficiente volumen.

Figura 1

Play Box, artefacto sonoro para la creación electroacústica

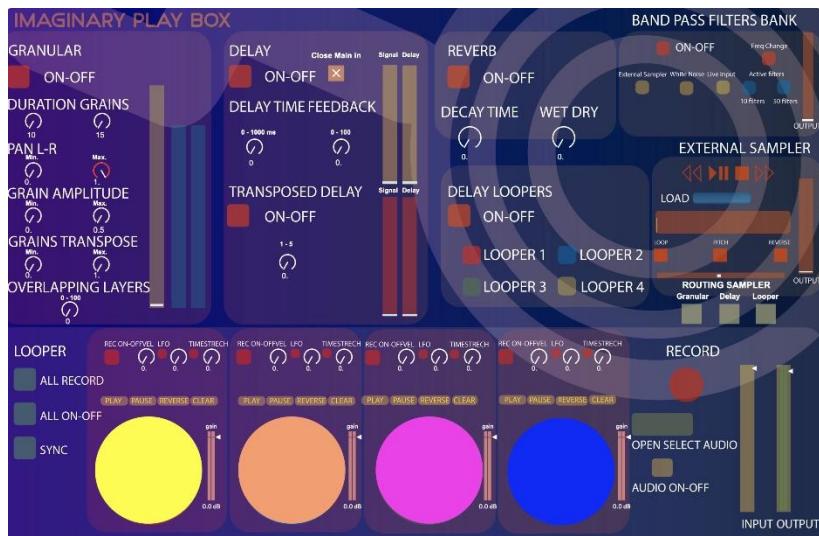


También cabe la posibilidad de conectar la PB a otros artefactos digitales, por ejemplo, una pedalera, con la idea de jugar a transformar el sonido, añadiendo efectos como *delay*, *reverb*, distorsión, o conectarla a su propia aplicación digital, denominada *Imaginary Play Box* (IPB). Este software ha sido creado *ad hoc* para extender sus posibilidades sonoras a través de lo digital. Esta aplicación fue desarrollada por un equipo de investigadores de la Universitat de València. Permite conectar la PB y ampliar las posibilidades sonoras a través de la aplicación de diferentes efectos como síntesis granular, *delay*, *reverb*, *band pass filters*, *loopers* unido a la posibilidad de incluir sonidos externos para relacionarnos con los sonidos de la PB y una grabadora digital.

Para llevar a cabo la propuesta, cada pareja dispuso de una PB para su uso.

Figura 2

Software Imaginary Play Box creado para la ampliación sonora de la PB



La fase de exploración se desarrolló durante las tres primeras semanas con una duración de 9 horas. En este tiempo se buscó generar una experiencia de manipulación del instrumento experimental (PB) y diseñar un repertorio de posibilidades sonoras. Los estudiantes documentaron el proceso y anotaron las diferentes formas de activar el instrumento. Esto permitió ampliar su capacidad de escucha ante los nuevos sonidos ofrecidos por el instrumento de forma acústica, es decir, sin realizar modificaciones digitales. La fase de experimentación se realizó a lo largo de tres semanas con una duración de 9 horas. En esta fase, se introdujo la experimentación con pedaleras de efectos y el software Aglaya Play a través de la PB, posibilitando la transformación del sonido mediante procesos digitales o analógicos. Esto generó nuevas posibilidades sonoras que se incorporaron al imaginario de los estudiantes.

La fase de creación se desarrolló durante cuatro semanas con una duración de 12 horas y se buscó la concreción de las ideas en una creación sonora original. Se ofrecieron varias opciones a los estudiantes, como la sonorización de un cuento o la creación de una pieza sonora con notación gráfica, entre otras. Por ejemplo, durante esta fase, una pareja propuso crear una pieza de danza contemporánea basada en la creación sonora, previamente aceptada por el docente.

La fase de reflexión se llevó a cabo durante cuatro semanas con una duración de 12 horas. En esta fase se plantearon cuatro preguntas orientadoras para reflexionar sobre los procesos y estrategias utilizados que fundamentaron las memorias y los informes individuales del alumnado:

1. ¿Cómo os habéis organizado para el desarrollo de cada fase?
2. ¿Cuáles han sido los descubrimientos/hallazgos/aprendizajes durante vuestra experiencia en cada fase?
3. ¿Qué limitaciones/complicaciones/dificultades habéis encontrado a lo largo del proceso?

4. Tras haber realizado esta experiencia creativa y desde un enfoque reflexivo como futuros maestros y maestras ¿cómo podéis incorporar este tipo de trabajo en el aula de Educación Primaria con los niños?

Procedimiento de análisis

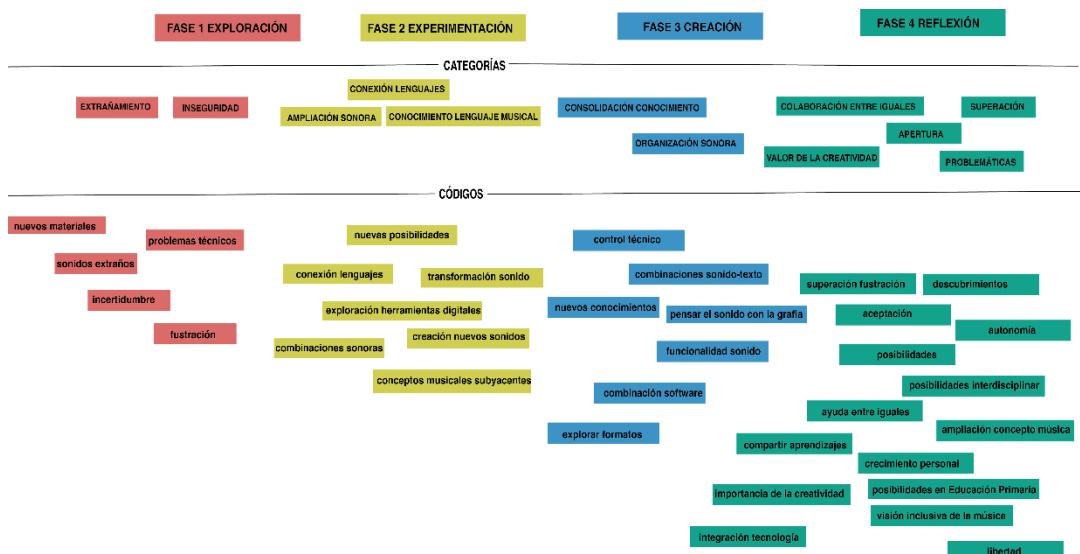
Tras la intervención se recogieron datos a través de:

- 1) Cuestionario previo. Se recogieron datos básicos como formación musical, experiencias previas en la creación sonora y uso de la tecnología digital.
- 2) Memoria individual del proyecto (autoinforme). Documento escrito elaborado individualmente donde se recogieron datos de los procesos de aprendizaje y técnicos desarrollados por cada estudiante.
- 3) Memoria grupal del proyecto (memorias dúo). Documento escrito donde el alumnado, de forma consensuada, explicó sus interacciones a nivel de aprendizajes compartidos, dificultades, descubrimientos. Tanto las memorias grupales como las individuales estuvieron guidas por las preguntas anteriormente descritas.
- 4) Diario de campo. Anotaciones escritas por parte de uno de los investigadores, a la vez docente con observaciones de los procesos realizados en el proyecto.

Procedimiento recolección de datos y análisis

Una vez recopilados los datos, se realizó un análisis de contenido mediante una codificación abierta con el software Atlas.ti v.8. hasta llegar a la saturación teórica (Carrero et al., 2012) y asimismo, permitió una triangulación de datos obtenidos a través de diferentes técnicas, espacios y sujetos (Donolo, 2009) favoreciendo una mayor base para la interpretación de los datos. Tras el proceso de codificación abierta emergieron los siguientes códigos agrupados en las siguientes categorías:

Tabla 1



Códigos y categorías de análisis

Resultados y discusión

Una vez analizada toda la documentación se muestran los principales resultados. Para favorecer una mayor compresión de estos las categorías emergentes obtenidas en el procedimiento de análisis, los resultados se han articulado a través de las cuatro fases que organizaron el diseño de intervención: inicial y de exploración, de experimentación, de creación y de reflexión. Con el fin de anonimizar a los estudiantes participantes en este estudio, a cada comentario se asigna una letra y un número, correspondiendo la M para las memorias grupales, la A para los autoinformes individuales y la D para el diario de campo realizado por el docente investigador.

Fase 1. Exploración

En esta fase emergieron dos categorías: extrañamiento e inseguridad.

1) Extrañamiento

Los estudiantes manifestaron sorpresa ante los artefactos sonoros utilizados para la exploración (PB), pues eran objetos desconocidos para ellos y no los identificaron inicialmente como instrumentos musicales. Para quienes tienen formación musical, cualquier objeto sonoro puede no ser reconocido de inmediato como un instrumento musical. Sus experiencias previas con instrumentos musicales convencionales han influenciado sus creencias sobre lo que puede considerarse un instrumento musical (Dwyer, 2016).

M2: "Estamos acostumbrados a hacer música con nuestro instrumento, de forma que, experimentando con los artefactos nos sentimos un poco fuera de nuestra zona de confort".

Sin embargo, los sonidos obtenidos en un primer momento a través de la manipulación de las PB resultaron difíciles de encajar dentro de los parámetros de su escucha habitual basada en el sonido tonal (Regelsky, 2002). Pensamos que parte de su extrañamiento ante las posibilidades de la PB no lo es por el instrumento en sí, sino que es debido a una falta de experiencia a la hora de explorar de formas diversas sus propios instrumentos.

M3: "En un primer momento, empezamos haciendo sonar la PB sin mucho sentido rítmico, sólo tocar por tocar. Emitíamos sonidos, pero no tenían ningún sentido para nosotros. Todo nos sonaba igual".

El descubrimiento de las diversas formas de activación de las PB con los dedos, o con baquetas, con varillas... favoreció un espacio de observación y escucha que permitió aceptar nuevas posibilidades sonoras para sus proyectos y activar su curiosidad hacia lo desconocido.

M4: "Lo que más nos sorprendió del proceso era la diferencia y la gran cantidad que existía entre las posibilidades sonoras que ofrecía la PB comparado con los instrumentos que tocamos y estamos acostumbrados a escuchar, a pesar de la

familiaridad que nos provocaban muchos estos sonidos por la música de películas, videojuegos, efectos de sonido... ”.

El proceso educativo expansivo y abierto impulsado por la curiosidad busca profundizar y ampliar la comprensión musical y ensanchar los horizontes musicales. En lugar de centrarse únicamente en obras ejemplares dentro de una tradición musical, este enfoque desbarata el canon revelando contraejemplos o explorando ejemplos extraños y diferentes que no son normativos (Jorgensen, 2021).

Figura 3

Set de Play Box utilizadas



2) Inseguridad

La inseguridad ante lo desconocido estuvo presente en todos los casos. Lo que provocó mayor desconcierto fue la falta de conocimientos en el uso de la tecnología y aspectos técnicos. En este sentido, el cuestionario previo una de las preguntas estaba orientada a conocer el nivel de los estudiantes en el uso de las TIC aplicadas a la música el 10,7% comentó que poco, 42,9% escaso, un 35,7% normal y solo un 10,7% declaró que bastante. Un estudiante señalaba lo siguiente:

A4: "En un primer momento tuvimos problemas al conectar la Imaginary Play Box para que se oyera de forma externa, así como la grabación de los sonidos mediante la opción de grabar de Aglaya Play".

Las experiencias previas del alumnado con la tecnología digital han estado orientadas a un uso más tradicional de esta: software de notación musical (75%) y editores de sonidos (64,3%). Para autores como Savage (2019) e Himonides y Purves (2010) los usos de tecnología digital aplicada a la experimentación o creación sonora han sido prácticamente inexistentes en las prácticas musicales en las escuelas. El hecho de utilizar la tecnología desde enfoques más creativos (Bates, 2013) podría explicar en parte la sensación de inseguridad que muestran estos estudiantes.

A2: "Recuerdo las primeras sesiones, en las que entré con mucho miedo al aula. Cuando empecé a ver tantos cables, máquinas y elementos que me parecían desconocidos, me asusté. Hasta la tercera semana aproximadamente yo iba muy perdida, no sabía ni siquiera conectar el in y el out a la IPB y al PC. Ni qué decir de cuando empezamos a utilizar Aglaya. La verdad es que todo era un caos".

Otro de los motivos de inseguridad fue la libertad concedida a la hora de idear y desarrollar sus proyectos creativos. Los estudiantes están acostumbrados a seguir unas pautas muy estructuradas por parte de los docentes, lo que puede generar una alta dependencia a un acompañamiento continuado por parte de estos. Para Bautista et al. (2018) las pedagogías centradas en el profesor pueden complicar el desarrollo de la creatividad de los estudiantes y estos autores apuestan por una pedagogía centrada en el alumnado. Las memorias reflejan la dificultad y complejidad de esta tarea ante las múltiples posibilidades creativas. La siguiente cita muestra un momento en el que dos estudiantes se encontraban perdidas:

M5: "Aunque exploramos múltiples sonidos y posibilidades para hacer el cuento, nos sentíamos suficientemente perdidas y nos encontrábamos en un punto de estancamiento donde no avanzábamos debido a que teníamos un sinfín de ideas, pero nada claro".

Esta misma libertad, sin embargo, provocó que los estudiantes reflexionaran sobre las mejores estrategias, la organización y la toma de decisiones a la hora de planificar sus acciones.

M2: "Nos dio bastante libertad para trabajar, ya que no teníamos ningún guión a seguir, cosa a la cual no estamos acostumbrados... tuvimos que ponernos manos a la obra y empezar a organizarnos".

M2: "No fue hasta que decidimos escoger un cuento que nos motivara y nos gustara que dejamos de lado todos los prejuicios y miedos que nos generaba este instrumento tan poco convencional".

Fase 2. Experimentación

En esta fase emergieron tres categorías: 1) Ampliación sonora mediante el uso tecnológico 2) Conexiones con otros lenguajes y 3) Conocimiento del Lenguaje Musical.

1) Ampliación sonora mediante el uso tecnológico

Los estudiantes fueron adquiriendo un mayor conocimiento tecnológico a lo largo del proceso y fueron capaces de realizar combinaciones, mezclar formas de hacer sonar la PB o introducir efectos a través de las pedaleras.

A6: "A medida que íbamos pasando las clases íbamos creando más cosas, poco a poco sabíamos qué hacía cada efecto, cómo mezclarlos y así íbamos creando diferentes ritmos, sonidos, estructuras".

M5: "Descubrimos un universo muy amplio de programas TIC que nos permitieron generar, a partir de cada efecto sonoro, múltiples posibilidades sonoras".

Los resultados logrados gracias al uso de estas herramientas digitales y en combinación con las analógicas les ha permitido acceder a universos sonoros más ricos en texturas, tímbricas o dinámicas, extendiendo la paleta de sonoridades y contribuyendo a que estos estudiantes amplíen su escucha más allá de lo tonal (Jorgensen, 2021).

M6: "Lo que más nos ha sorprendido es que desde un simple bucle y activar la pista hacia atrás ya cambia todo y ya es un hecho completamente diferente".

M8: "Pudimos realizar cambios de velocidad, de pitch, poner los sonidos del revés, subir el volumen o bajarlo.... Trabajar así nos ha llevado a acercarnos a las sonoridades no tonales, a ver que todo es música y, por tanto, lo que estamos creando ha de entenderse así, porque lo es".

Todo ello les fue de gran ayuda en la sonorización de los cuentos y relatos que iban a crear en la siguiente fase.

M3: "Probamos de combinar la IPB con las manos, con baquetas, con bolis, arrastrándola, con una vara metálica... Entonces fue cuando, a partir de la gran variedad de sonidos que trajimos, nos empezamos a plantear qué estilo de cuento queríamos sonorizar".

2) Conexiones con otros lenguajes

Una vez que los estudiantes ya estaban familiarizados con el uso de las herramientas y sus posibilidades sonoras, las conexiones entre lenguajes fue algo que surgió de forma orgánica:

D: "Muchos grupos hablan entre ellos de cómo el descubrimiento de nuevos sonidos les permite transformar las ideas iniciales relacionadas con los cuentos hacia otras posibilidades narrativas".

Estas conexiones provocaron en los estudiantes una visión multisensorial en la que de forma intencional se buscaba la combinación entre lenguajes:

A9: "Crear un cuento con música implica combinar la narrativa, la música y las emociones para crear una experiencia multisensorial para el lector o el oyente".

Como apunta el docente, “los grupos están generando una forma de entender la música apelando también a las emociones que les provoca un sonido u otro y algunos utilizan el recurso del leitmotiv”. Esto concuerda con Salort (2020) quien señala que la música programática va más allá hasta llegar al mismo intelecto a través de los canales sensoriales, en contraposición a la música pura, que se centra en deleitar los oídos del espectador.

M10: “Hemos usado leitmotiv o temas relacionados a algunos de los personajes y sucesos que acontecen en la historia, se han creado gran variedad de efectos, la mayoría asociados a las emociones que pueden sentir los participantes de esta historia, así como sus lectores”.

Al trabajar de estar forma los estudiantes generaron bibliotecas de sonidos que les ayudó establecer relaciones con sus proyectos (D):

M7: “La estrategia que utilizamos para recolectar los sonidos fue haciendo referencia a cosas que nos recuerdan o a palabras o frases del texto donde queríamos incorporar ese sonido”.

Pensamos que los resultados sonoros obtenidos, la forma en los estudiantes los organizaron y clasificaron y la perspectiva multidisciplinar por la que han conectado diferentes lenguajes artísticos puede haber servido para sembrar un pensamiento artístico necesario en la formación inicial de profesorado. Una idea que también es defendida por autores como Therapontos (2013).

3) Conocimiento del Lenguaje Musical

Se ha puesto de manifiesto el aprendizaje de elementos y terminología propia del lenguaje musical. Esto resulta interesante pues es desde la exploración y la experimentación sonora, es decir, desde la práctica donde el alumnado construye conexiones con los elementos musicales. Como sugieren algunos autores (Murillo et al., 2021; Wiggins, 2015) esto podría ayudar a una mayor compresión de la funcionalidad de los elementos musicales a través la aplicación y la reflexión activas.

A3: “Pudimos modificar la altura y la velocidad de la melodía y también podíamos jugar con los sonidos generando diferentes ritmos”.

M1: “Los pedales nos han permitido crear paisajes sonoros con texturas a través de capas sonoras. Hemos incluido efectos de audio como delays, chorus o sonidos granulares”.

Fase 3. Creación

De esta fase emergieron dos categorías: 1) Consolidación de conocimiento técnico y 2) Organización sonora.

1) Consolidación de conocimiento

Como sugieren algunos autores (Van der Meij, 2007) las propuestas realizadas a partir del anclaje de la tecnología a las tareas han supuesto en la mayoría de los casos una reafirmación en las posibilidades tecnológicas superando la típica visión centrada en un enfoque de sistema (Virtalusto et al., 2021), han facilitado un mayor exploración y aceptación en el uso de la tecnología y han generado aprendizajes significativos.

M11: "Descubrimos un universo muy amplio de programas TIC que nos permitieron generar, a partir de cada efecto sonoro que sacamos de la PB múltiples sonidos para utilizar posteriormente en el relato".

M7: "Estas han sido unas situaciones de aprendizaje reales, siempre a partir del contexto que las envuelve, por lo que hemos podido encontrar sentido y funcionalidad al trabajo que hemos realizado. Todo esto ha incrementado sin duda nuestra motivación y actitud ante los aprendizajes a pesar de las muchas dificultades".

2) Organización sonora

El enfoque centrado en el sonido implica un reaprendizaje constante que sobre nuevas formas de organización sonora (Holland & Chapman, 2019). En este sentido, la mayoría del alumnado de la mención de música tiene una formación musical de grado Medio o Superior. Su acceso a la música ha estado condicionado por la lectoescritura en notación convencional. Por tanto, sus opiniones son relevantes en cuanto a la exploración de nuevas formas de conceptualizar la música que no se rigen por aquello que han aprendido.

M5: "Nos ha supuesto un proceso mental el hecho de romper esa concepción de la música convencional como a la buena música y abrirnos a otras posibilidades, partiendo además de la base de que, en los conservatorios se nos enseña a analizar, entender e interpretar la música".

El enfoque centrado en el sonido igualmente facilita el uso de notaciones alternativas basadas en grafía no convencional como formas de representación visual del sonido (Bergstrom-Nielsen, 2010) y permite a los estudiantes reflexionar sobre las formas de organizar un tipo de sonido que en la mayoría de los casos no tiene posibilidad de ser anotado de forma convencional.

M10: "Hicimos en la pared nuestra partitura gráfica y nos sirvió de ayuda para organizar un poco las ideas que íbamos teniendo para introducir en nuestro cuento".

M2: "Esos sonidos empezaron a tomar sentido cuando empezamos a dibujarlos".

La exploración constante, la audición del sonido y la reflexión sobre su funcionalidad dentro de las estructuras proporcionadas por los cuentos y las partituras gráficas han demostrado ser beneficiosas. Los comentarios de los estudiantes reflejan

un constante ajuste de las posibilidades sonoras, a través de la escucha en distintos niveles y la generación de nuevas oportunidades creativas mediante la creación sonora (Regelsky, 2002).

M10: "Nos ha llevado a acercarnos a las sonoridades no tonales, a ver que todo es música y, por tanto, lo que estamos creando ha de entenderse así, porque lo es".

M8: "Había sonidos que teníamos que repetir varias veces puesto que no nos convencía su color, su velocidad...".

M2: "Ha sido un proceso creativo difícil, pero enriquecedor, ya que cada vez que conseguimos crear un sonido atractivo y con gran potencial para añadirlo a nuestro cuento, sentíamos una gran satisfacción".

Fase 4. Reflexión

En esta fase emergieron cuatro categorías: 1) Colaboración entre iguales, 2) Superación, 3) Apertura, 4) Valor de la creatividad y 5) Problemáticas

1) Colaboración entre iguales

La ayuda entre iguales fue una dinámica a lo largo de todo el proceso y los debates y diálogos entre los estudiantes contribuyeron a un enriquecimiento mutuo.

A10: "En muchas ocasiones, lo que a una persona del grupo le sonaba de una manera, a la otra le sonaba de manera diferente, por lo que los diálogos y las conversaciones eran enriquecedoras e interesantes".

Se observó cómo los grupos se autogestionaron en la planificación y reparto de tareas de manera equitativa, fueron capaces de ser los protagonistas de los procesos creativos y tomaron conciencia de cómo esta forma de trabajo conjunto ha sido un estímulo para la autocrítica, la autoevaluación, la autonomía y el aprendizaje.

M2: "Hemos tenido momentos de trabajo conjuntos, centrándonos en la misma tarea y compartiendo ideas, sugiriendo cambios..., y momentos de distribuir trabajos y trabajar por separado... a posteriori compartíamos aquello de lo que cada una se había encargado y nos hacíamos propuestas de mejora mutuamente".

M8: "Esta metodología nos ha ayudado a desarrollar nuestra autonomía, puesto que hemos sido las protagonistas de todo el proceso creativo. Ello ha estimulado un espíritu de autocrítica alentándonos a evaluar nuestro trabajo y encontrar errores con el objetivo de aprender de ellos y corregirlos".

La motivación, un componente destacado en el enfoque abordado, ha demostrado ser un catalizador para el desarrollo del pensamiento crítico. En una revisión realizada por Collazos et al. (2021), se identificaron estrategias metodológicas motivadoras, como el aprendizaje cooperativo, basado en proyectos y en el pensamiento. Además, el estudio resalta que la colaboración, la creatividad y la comunicación son habilidades previas necesarias para el desarrollo del pensamiento crítico. Se argumenta que la

educación superior debe proporcionar espacios de análisis y reflexión que capaciten a los estudiantes en la construcción de argumentos sólidos. En relación a esto, un grupo reflexiona acertadamente:

M4: "La metodología que se emplea en esta situación es totalmente diferente a la que estamos acostumbrados en las demás asignaturas universitarias, donde abunda el conocimiento teórico en lugar del crítico y nos ha motivado mucho para poder realizar prácticas creativas que nos han hecho pensar".

2) Superación

Tras la experiencia los estudiantes reflexionaron sobre cómo superaron los miedos iniciales. Al respecto, Pérez y González (2019) plantean una educación para la incertidumbre que se caracteriza por orientar a aprender a pensar complejamente a través de un pensamiento racional a la vez intuitivo, crítico y creativo.

M3: "El miedo a lo desconocido podría habernos hecho caer en un remolino de quejas, estancamientos, prisas y nerviosismo..., pero conseguimos convertirlo en respeto. Un respeto al proyecto que nos hacía estar atentas a todo, pero que no nos paralizaba a la hora de enfrentarnos a los retos".

Estas dificultades supusieron un camino motivador y satisfactorio, de superación personal.

M2: "Ha sido un proceso creativo difícil, pero motivador y enriquecedor, ya que cada vez que conseguimos crear un sonido atractivo y con gran potencial para añadirlo a nuestro cuento, sentíamos una gran satisfacción".

M1: "Hacia el final de proyecto ya no lo comprendíamos como una tarea a realizar, sino como el desarrollo de una idea que mejor hacíamos por gusto y con ganas de aprender y superarnos, que por nota".

3) Apertura

La utilización de las herramientas tecnológicas supuso una apertura hacia la transformación de la percepción musical. Cuando la tecnología se utiliza apropiadamente, se producen mayores avances en el aprendizaje musical y un mayor control sobre este (Vasil et al., 2018).

Algunos comentarios muestran esta idea.

M7: "A través del uso de las TIC se nos ha dado una gran oportunidad para trabajar aspectos tan importantes como la improvisación, la composición y la experimentación, entre otros aspectos relevantes. En consecuencia, pensamos que este proyecto debería tener una aceptación y una valoración en el campo de la música de igual modo que la tiene la creación de la música con las formas convencionales, ya sea con instrumentos musicales o de forma cantada".

M3: "Tanto las pedaleras como los softwares de edición nos permitían acercarnos más a la idea que teníamos en nuestras cabezas, era un nuevo inicio".

M10: "Nos ha llevado a acercarnos a las sonoridades no tonales, a ver que todo es música y, por tanto, lo que estamos creando ha de entenderse así, porque lo es".

En esta misma línea, el trabajo con las PB ha supuesto otra forma de apertura en cuanto a las posibilidades sonoras de este instrumento no convencional. La siguiente reflexión plantea la necesidad de desaprender la educación recibida en los conservatorios para volver a aprender desde otros posicionamientos.

M3: "Posiblemente ese cambio sea el que más nos ha sorprendido del proyecto, descubrir que nuestros instrumentos nos limitan. Nosotros venimos del conservatorio, donde se prima la técnica, la calidad del sonido, la habilidad y destreza motriz, la armonía, las estructuras formales, los instrumentos convencionales... Y darnos cuenta de que hemos recibido esta educación musical como la correcta y estamos capacitadas para romper en esto y podemos desaprender todo lo que hemos aprendido para volverlo a aprender, pero desde otra perspectiva mucho más abierta, más creativa y menos encasillada".

4) Valor de la creatividad

El proyecto Dúo ha servido para que el alumnado conceda valor a las prácticas creativas, a su autonomía y a su visión general acerca de la educación musical. En este sentido y como afirman algunos autores (Burnard, 2012; Grossman & McDonald, 2008; Tan et al., 2019) introducir propuestas creativas en la formación inicial puede servir como estímulo y apoyo para promover unas prácticas creativas en las escuelas.

M3: "Ha sido nuestro gran descubrimiento que, al tiempo que complicado de asumir, nos ha puesto al alcance un montón de posibilidades sonoras, creativas, educativas y musicales, nos ha dotado de autonomía por a llevar adelante el proyecto y nos ha cambiado radicalmente la visión de lo que es la asignatura de música y cómo impartirla".

Otro aspecto reseñable es cómo este alumnado se plantea su futuro trabajo en las aulas, aludiendo a los beneficios de la herramienta utilizada y concediendo importancia a aspectos como el trabajo en equipo, los procesos o la transversalidad:

M1: "Esta puede ser una herramienta muy valiosa en primaria, ya que permite desarrollar la creatividad, imaginación y habilidades sociales de los niños de una manera lúdica y divertida. A través del juego imaginativo, se pueden explorar diferentes roles, situaciones y escenarios, y aprender a trabajar en equipo, a comunicarse y resolver problemas de una manera libre".

M2: "Como futuras maestras, no solo debemos centrarnos en este objetivo final, sino que también debemos dar importancia al proceso, al día a día en el aula, al trabajo que vamos realizando en las clases".

A7: *"Proyectos como este permiten trabajar de manera transversal la mayoría de los contenidos base propuestos en el currículum de Educación Primaria".*

5) Problemáticas

También surgieron reflexiones en torno a las dificultades que puede entrañar la implementación de este tipo de propuestas en las aulas de Primaria.

M5: "Consideramos que es difícil trabajar esto hoy en día con niños y niñas de primaria por la falta de material que todavía hay en las escuelas, sobre todo en el ámbito musical".

M10: "Pensamos que puede haber dificultades y complicaciones tecnológicas, sobre todo, iniciales. La tradición metodológica en el aula de música y en educación musical en general ha estado muy alejada de la tecnología. Por tanto, la implementación de este proyecto en Primaria supondrá un estancamiento colectivo inicial. Haría falta una actualización del profesorado para que guiara al alumnado desde unos conocimientos tecnológicos actualizados y una didáctica adecuada".

Algunos estudios señalan que las dificultades técnicas suelen ser una de las razones que mayor impacto generan en la aceptación e implementación de las tecnologías en el aula (Murillo, et al., 2021). La falta de recursos y una formación de la tecnología no aplicada a la tarea suele comprometer su aceptación y aprovechamiento por parte de los docentes (Virtaluoto et al., 2021); en el estudio realizado por Sánchez et al. (2020) se evidencia la incidencia de factores inherentes a la práctica educativa en el nivel de competencia digital del profesorado.

Conclusiones

El uso de las herramientas digitales desde el enfoque creativo basado en el sonido ha permitido a los estudiantes realizar creaciones electroacústicas brindándoles ser los protagonistas de sus aprendizajes (Grossman & McDonald, 2008; Wiggins, 2015). Estas propuestas podrían ser de ayuda para abrir nuevos espacios a la inclusión de estilos más contemporáneos ligados a la música electroacústica y electrónica no basadas en el sistema tonal (Duarte & Sigal, 2019; Yang, 2022).

Las evidencias recogidas afirman que el "Proyecto Dúo" ha permitido abordar un proceso lógico de cuatro fases: exploración, experimentación, creación y reflexión, las cuales han ayudado al alumnado a organizar mentalmente una forma de trabajo que aplicarán en su futura labor docente. El diseño por fases y la metodología empleada, en este caso Aprendizaje basado en proyectos (ABP) (Tobias, 2015), a través de la colaboración entre iguales (Toledo & Sánchez, 2018), de forma integrada (Murillo, et al., 2021) contribuyeron a que los estudiantes ampliasen sus conocimientos tecnológicos y musicales, fueran capaces de organizar los sonidos y representarlos a través de la sonorización de cuentos y la creación sonora con apoyo de partituras

gráficas. Todo ello ha permitido desarrollar un pensamiento crítico en el alumnado, tomar decisiones y aceptar riesgos (Holland, 2015; Therapontos, 2013).

Asimismo, concluimos que ha habido barreras que superar por parte del alumnado. La aceptación de nuevos estilos musicales basados en el sonido suele provocar cierto rechazo cuando las concepciones de la música están muy arraigadas a la música tradicional tonal. El exceso de enfoque en la lectoescritura convencional puede representar una dificultad significativa para los estudiantes de Educación Primaria y se convierte en un obstáculo para el acceso a diversas formas de música (O'Neill, 2015).

Los artefactos sonoros propuestos (PB) provocaron una extrañeza e inseguridad iniciales, pero, una vez explorados y tras las fases de experimentación y creación, finalmente fueron aceptados como instrumentos musicales. Los estudiantes han tenido que tomar decisiones, superar el miedo a lo desconocido, salir de su zona de confort y afrontar nuevos retos asumiendo la incertidumbre como parte del proceso creativo. Cuando en la Educación Superior se usan elementos creativos, artísticos y musicales el alumnado pasa por estados iniciales de incertidumbre y confusión que después se convierten en estados de motivación y compromiso hacia la propia práctica (Ocaña et al., 2020).

La experiencia también ha servido para que los estudiantes construyan imágenes mentales a partir del sonido y, por tanto, el lenguaje sonoro constituye un potente detonante creativo para poder desarrollar un pensamiento artístico global, donde otros lenguajes artísticos también se han integrado. La interdisciplinariedad es considerada por Arnold (2020) como una de las vías más importantes para la innovación ya que su principal objetivo es el de contrarrestar el carácter conservador e introspectivo de las investigaciones estrictamente disciplinares. El uso de elementos visuales como las partituras gráficas, los cuentos y la danza, contribuyeron a una mejor comprensión conceptual y estructural de las piezas sonoras creadas (Bergstrom-Nielsen, 2010).

El alumnado en formación inicial, a través de unas prácticas creativas apostaron por la integración de la tecnología digital en las aulas de Primaria pese a que esta incorporación no resulta fácil. Algunas dificultades pueden ser de tipo disciplinar, por la falta generalizada de la competencia digital docente y también otras de tipo didáctico. Al respecto de esto Drummond y Sweeney (2017) señalan que la formación tecnológica no puede prescindir de un planteamiento didáctico que ayude a determinar el modo en que se utilizarán las TIC en el aula. Hay que tener en cuenta que, para aprovechar el potencial de la tecnología en los procesos de aprendizaje musical, son necesarias una actitud proactiva del profesorado, una detección previa de las necesidades del alumnado y disponer de medios, infraestructuras y metodologías adecuadas (Badia & Iglesias, 2019).

Estudios como este pueden servir para animar a los futuros docentes a incluir prácticas similares a la aquí relatada. Las experiencias que implican exploración, experimentación y creación se alinean con los paradigmas educativos contemporáneos en el ámbito de la creatividad para el siglo XXI (Tan et al., 2019).

En este sentido, y como sugieren algunos autores (Henriksen et al., 2016), la tecnología digital puede ser una gran aliada para el desarrollo de propuestas creativas en el aula de música.

Financiación

Este estudio forma parte del proyecto “Diseño, construcción y validación de un nuevo instrumental musical para el s. XXI. Hacia prácticas ciudadanas participativas y creativas” (GV/2021/136). Financiado por la Conselleria de Innovación, Universidades, Ciencia y Sociedad Digital. Generalitat Valenciana. España.

Conflictos de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses. Los financiadores no tuvieron ningún papel en el diseño del estudio; en la recopilación, análisis o interpretación de datos; en la redacción del manuscrito, o en la decisión de publicar los resultados.

Contribuciones de los autores

Conceptualización, A.M y M.E.R metodología, M. E. R; análisis de datos, M.E.R y A.M; redacción del borrador original, A.M; redacción, revisión y edición, A.M y M^a E. R.

Referencias

- Arnold, M. (2020). Interdisciplinary research (interdisciplinarity). En E. G. Carayannis (Ed.), *Encyclopedia of creativity, invention, innovation and entrepreneurship* (pp. 1445-1453). Springer International Publishing.
- Abramo, J. M. y Reynolds, A. (2015). “Pedagogical creativity” as a framework for music teacher education. *Journal of Music Teacher Education*, 25(1), 37-51. <https://doi.org/10.1177/1057083714543744>
- Badia, A. e Iglesias, S. (2019). The science teacher identity and the use of technology in the classroom. *Journal of Science Education and Technology*, 28(5), 532-541. <https://doi.org/10.1007/s10956-019-09784-w>
- Bates, V. (2013) The assessment of creativity in Creativity Arts, *Music Educators Journal*, 99(4), 69-74.
- Bauer, W. I. (2014). *Music Learning Today: Digital Pedagogy for Creating, Performing, and Responding to Music*. Oxford University Press.
- Bautista, A., Toh, G.Z., Mancenido, Z. y Wong, J. (2018). Student-centered pedagogies in the Singapore music classroom: A case study on collaborative composition. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(11), 1-25. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n11.1>
- Bergstrom-Nielsen, C. (2010). Graphic notation—the simple sketch and beyond. *Nordic Journal of Music Therapy*, 19(2), 162-177. <https://doi.org/10.1080/08098131.2010.497227>

- Bovermann, T., de Campo, A., Egermann, H., Hardjowirogo, S.-I. y Weinzierl, S. (2017). *Musical Instruments in the 21st Century: Identities, Configurations, Practices*. Springer.
- Burnard, P. (2012). *Musical Creativities in Practice*. Oxford University Press.
- Carrero, V., Soriano, R. M. y Requena, A. T. (2012). *Teoría fundamentada 'Grounded Theory', El desarrollo de la teoría desde la generalización conceptual*. Cuadernos metodológicos, 37. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Chen, J. C. W. y O'Neill, S. A. (2020). Computer-mediated composition pedagogy: Students' engagement and learning in popular music and classical music. *Music Education Research*, 22(2), 185-200.
<https://doi.org/10.1080/14613808.2020.1737924>
- Collazos, M. A., Hernández, B., Molina, Z. C. y Ruiz, A. (2020). El pensamiento crítico y las estrategias metodológicas para estudiantes de Educación Básica y Superior: una revisión sistemática. *Journal of Business and Entrepreneurial Studie*, 199-223. <https://doi.org/10.37956/jbes.v0i0.141>
- Crawford, R. (2013). Rethinking teaching and learning pedagogy for education in the twenty-first century: blended learning in music education. *Music Education Research*, 15(2), 242-262. <https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1202223>
- Crow, B. (2006). Musical Creativity and the New Technology. *Music Education Research*, 8(1), 121-130. <https://doi.org/10.1080/14613800600581659>
- Dammers, R. J. (2009). Utilizing Internet-Based Videoconferencing for Instrumental Music Lessons. *Applications of Research in Music Education*, 28(1), 17-24.
<https://doi.org/10.1177/8755123309344159>
- Donolo, D. S. (2009). Triangulación: Procedimiento incorporado a nuevas metodologías de investigación. *Revista Digital Universitaria*, 10(8).
- Duarte-García, M. A. y Sigal-Sefchovich, J. R. (2019). Working with electroacoustic music in rural communities: the use of an interactive music system in the creative process in primary and secondary school education. *Organised Sound*, 24(3), 228-239. <https://doi.org/10.1017/S135577181900030X>
- Drummond, A. & Sweeney, T. (2017). Can an objective measure of technological pedagogical content knowledge (TPACK) supplement existing TPACK measures? *British Journal of Education Technology*, 48: 928-939.
<https://doi.org/10.1111/bjet.12473>
- Dwyer, R. (2016). *Music Teachers' Values and Beliefs. Stories from music classrooms*. Routledge.
- Emmerson, S. (2007). *Living Electronic Music*. Ashgate.
- Grossman, P. y McDonald, M. (2008). Back to the Future: Directions for Research in Teaching and Teacher Education. *American Educational Research Journal*, 45(1), 184-205. <https://doi.org/10.3102/0002831207312906>
- Henriksen, D., Mishra, P. y Fisser, P. (2016). Infusing creativity and technology in 21st century education: A systemic view for change. *Educational Technology & Society*, 19(3), 27-37.

- Hickey, M. (2015). Learning from the Experts: A Study of Free Improvisation Pedagogues in University Settings. *Journal of Research in Music Education*, 62(4), 425-445. <https://doi.org/10.1177/0022429414556319>
- Himonides, E. y Purves, R. (2010). "The role of technology," in S. Hallam and A. Creech (Eds.), *Music Education in the 21st Century in the United Kingdom* (pp. 123-140), Institute of Education, University of London.
- Holland, D. y Chapman, D. (2019). Introducing New Audiences to Sound-Based Music through Creative Engagement. *Organised Sound*, 24(3), 240-251. <https://doi.org/10.1017/S1355771819000311>
- Ibáñez, M. S. y Goyen, I. C. (2011). Nuevas tecnologías e innovación educativa en el campo de la educación musical: Propuesta para la formación de profesorado especialista. *IE Comunicaciones: Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, 13, 3-13.
- Jordà, S. (2004). Digital Instruments and Players: Part I - Efficiency and Apprenticeship, En M. Lyons (Ed.), *Proceedings of the International Conference on New Interfaces for Musical Expression (NIME05)*, (59-63). BC Vancouver.
- Jorgensen, E. R. (2021). *Values and Music Education*. Indiana University Press.
- Landy, L. (2007). *Understanding the Art of Sound Organization*. MIT Press.
- Magnusson, T. (2019). *Sonic Writing. Technologies of Material Symbolic & Signal Inscriptions*. Bloomsbury.
- Miranda, E. R. y Wanderley, M. M. (2006). *New Digital Musical Instruments: Control and Interaction Beyond the Keyboard*. A-R Editions.
- Murillo, A., Riaño, M.E. y Bautista, A. (2021). Collaborative Musical Creativity between Students and Adults: The Sonorous Paella. *Creativity. Theories - Research - Applications*, 8(2) 32-52. <https://doi.org/10.2478/ctra-2021-0016>
- Murillo, A. y Tejada, J. (2022). Transforming generalist teachers' self-perceptions through art creativity: An intervention-based study. *International Journal of Education & the Arts*, 23(11). <http://doi.org/10.26209/ijea23n11>
- Ocaña-Fernández, A., Montes-Rodríguez, R. y Reyes-López, M. L. (2020). Creación musical colectiva: análisis de prácticas pedagógicas disruptivas en Educación Superior. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 17, 3-12. <https://doi.org/10.5209/reciem.67172>
- O'Neill, S. A. (2014). Mind the gap: Transforming music engagement through learner-centred informal music learning. *The Recorder: Journal of the Ontario Music Educators' Association*, 56(2), 18-22.
- O'Neill, S. A. (2015). Transformative music engagement and musical flourishing. En G. E. McPherson (Ed.), *The child as musician* (2nd ed.), (pp. 606-625). Oxford University Press.
- Pearse, S., Landy, L., Chapman, D., Holland, D. y Eniu, M. (2015). How Sound-Based Music is Teaching Composition in Schools: Constructing pedagogical sounds for engaging students.

- Pérez, Y. G. y González, C. V. (2019). Los procesos de pensamiento en la educación para la incertidumbre. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 22(2), 2278-2301. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/70166>
- Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa: las funciones sociales del intelectual*. Mondadori.
- Regelski, T. A. (2002), 'Sound compositions for expanding musicianship. education', *Organised Sound*, 7(1), 29-40. <https://doi.org/10.1017/S135577180200105X>
- Salgado, A. M. A. (2020). La investigación cualitativa en la educación superior. *NOVUM*, 2(10), 30-49. <https://orcid.org/0000-0002-6924-9555>
- Salort, L. (2021). Arquitectura parlante y Música programática. Afinidades y peculiaridades [Tesis Doctoral, Universitat Politècnica de València]. Repositorio Universitat Politècnica de València. <https://m.riunet.upv.es/handle/10251/161002?show=full>
- Sánchez, S. P., Belmonte, J. L., Cruz, M. F. y Antonio, J. (2020). Análisis correlacional de los factores incidentes en el nivel de competencia digital del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(1), 143-159. <https://doi.org/10.6018/reifop.396741>
- Sánchez-Chacón, G. (2015). Aprendizaje entre iguales y aprendizaje cooperativo: principios psicopedagógicos y métodos de enseñanza. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 10(1), 103-123. <https://doi.org/10.15359/rep.10-1.5>
- Savage, J. (2019). Technology and the Music Teacher, in G. McPherson y G. Welch (Eds.), *Music and Music Education in People's Lives: An Oxford Handbook of Music Education* (pp. 567-582). Oxford University Press.
- Tan, A.-G., Yukiko, T., Oie, M. y Mito, H. (2019). Creativity and music education: A state of art reflection. En T. Yukiko, A.G. Tan y M. Oie (Eds.), *Creativity in music education* (pp. 3-16). Springer.
- Therapontos, N. (2013). Evolving music education in the digital age - Sound-Based Music Public School of Cyprus, [Ph.D. thesis]. De Montfort University.
- Tobias, E. S., Campbell, M. R. y Greco, P. (2015). Bringing Curriculum to Life: Enacting Project-Based Learning in Music Programs. *Music Educators Journal*, 102(2), 39-47. <https://doi.org/10.1177/0027432115607602>
- Toledo, P. y Sánchez, J. M. (2018). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia universitaria. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 22 (2), 471-491. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7733>
- Van der Meij, H. (2007). Goal-orientation, goal-setting, and goal-driven behavior in minimalist user instructions. *IEEE Transactions on Professional Communication*, 50(4), 295-304. <https://doi.org/10.1109/tpc.2007.908728>
- Vasil, M., Weiss, L. y Powell, B. (2018). Popular music pedagogies: An approach to teaching 21st-century skills. *Journal of Music Teacher Education*, 28(3), 85-95. <https://doi.org/10.1177/1057083718814454>

- Virtaluoto, J., Suojanen, T. y Isohella, S. (2021). Minimalism Heuristics Revisited: Developing a Practical Review Tool. *Technical Communication* 68(1), 20-36.
- Yang, X. (2022). The perspectives of teaching electroacoustic music in the digital environment in higher music education. *Interactive Learning Environments*, 1-11.
<https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2115080>
- Webster, P. R. (2011). Key Research in Music Technology and Music Teaching and Learning. *Journal of Music, Technology and Education*, 4(2-3), 131-134.
https://doi.org/10.1386/jmte.4.2-3.115_1
- Wiggins, J. (2015). *Teaching for Musical Understanding*. Oxford University Press.
- Wise, S., Greenwood, J. y Davis, N. (2011). Teachers' Use of Digital Technology in Secondary Music Education: Illustrations of Changing Classrooms. *British Journal of Music Education*, 28(2), 117-134.
<https://doi.org/10.1017/S0265051711000039>

Formación inicial en la mención en música en primaria: desafíos y perspectivas actuales

Roberto CREMADES-ANDREU

Datos de contacto:

Roberto Cremades-Andreu
Universidad Complutense de
Madrid
rcremade@ucm.es

Recibido: 24/07/2023
Aceptado: 11/12/2023

RESUMEN

La actualidad normativa española pasa por una etapa de incertidumbre derivada de las propuestas de mejora para reformar las enseñanzas universitarias aprobadas en el Real Decreto 822/2021. A la espera de la publicación de las órdenes de desarrollo que deberán proporcionar las bases necesarias para establecer una carrera profesional más actualizada y acorde con los retos educativos presentes en la sociedad, este artículo se centra en mostrar la situación actual en la formación de maestros de Primaria con mención en Música, y los desafíos a los que tienen que hacer frente para acceder a esta especialidad del Cuerpo de Maestros en Educación Primaria. Para ello, a través de un estudio descriptivo, se analizaron diferentes aspectos sobre el perfil, notas de acceso, tasa de egreso o la opinión sobre su formación inicial, en una muestra de 128 estudiantes que cursaron dicha mención en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Los resultados más destacables revelaron que los estudiantes no piensan que hayan adquirido un alto nivel formativo en contenidos tanto disciplinarios como de aplicación didáctica como, por ejemplo, sobre Música y danza, o la utilización de recursos digitales. La conclusión más evidente de este estudio pone de manifiesto la dificultad que tienen los egresados para alcanzar las competencias docentes musicales en el marco formativo actual necesarias para acceder al mundo laboral, por lo que resulta necesario profundizar sobre cuál y cómo debe ser su formación para atender a la demanda de especialistas en Educación Musical.

PALABRAS CLAVE: planes de estudio, formación inicial, educación musical, educación primaria, estudio descriptivo.

Pre-service music training at primary school: challenges and perspectives

ABSTRACT

The current Spanish regulatory situation is going through a period of uncertainty derived from the proposals for improvement to reform university education approved in Royal Decree 822/2021. While awaiting the publication of the development orders that should provide the necessary bases to establish a more up-to-date professional career in line with the educational challenges present in society, this article focuses on showing the current situation in the training of Primary School teachers with a mention in Music, and the challenges they have to face to gain access to this speciality of the Primary School Teacher Corps. For this purpose, through a descriptive study, different aspects of the profile, access grades, graduation rate and opinion about their initial training were analysed in a sample of 128 students who studied this specialisation at the Faculty of Education of the Complutense University of Madrid. The most notable results revealed that the students do not think that they have acquired a high level of training in both disciplinary content and didactic application, such as music and dance, or the use of digital resources. The most obvious conclusion of this study highlights the difficulty that graduates have in achieving the music teaching competences in the current training framework necessary to access the world of work, and it is therefore necessary to look more deeply into what and how their training should be in order to meet the demand for specialists in Music Education.

KEYWORDS: study programmes, pre-service training, music education primary education, descriptive study

Introducción

En España, al igual que en otros países a nivel internacional, la formación del maestro¹ se confió a las universidades a través de las Escuelas Universitarias de Magisterio reconvertidas casi en su totalidad en Facultades. Así, el punto de partida de la formación de maestros especialistas en Educación Musical se materializó con la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE (1990). Con anterioridad a la implantación de esta normativa, la formación musical del profesorado que se daba en las escuelas normales se concretó en la realización de una única asignatura anual, o bien en dos años, según el organigrama de unas escuelas u otras. En contadas excepciones, también se incluyeron asignaturas

¹ A lo largo de todo este documento se utilizará el género gramatical masculino para referirse a colectivos mixtos siguiendo el principio lingüístico de la economía expresiva y sin pretender discriminar a nadie por razón de sexo.

optativas relacionadas con la música, y en la especialidad de preescolar el tiempo destinado a esta materia fue mayor (Oriol, 2014). La LOGSE supuso la reestructuración y el diseño de las titulaciones de maestro con la finalidad de atender a las demandas de la comunidad escolar que pasaban por dotar de una formación específica a determinadas áreas de conocimiento en la etapa de primaria. Concretamente, el desarrollo de la profesión docente tenía que habilitar a los futuros maestros en las especialidades de Educación Infantil, Educación Primaria, Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Musical, Educación Especial y Audición y Lenguaje, establecidas por el Real Decreto 1440/1991.

Por ello, las disposiciones aprobadas venían a estructurar dicha formación en función de tres aspectos fundamentales (Reyes, 2010, p. 5):

- Como maestro, el currículo integraba materias [de especialidad] de carácter teórico e incorporaba una fuerte presencia del Prácticum.
- En su faceta de maestro generalista, este currículo incluía a las didácticas específicas de todas las áreas curriculares de la escuela primaria, incluidas algunas para las que la LOGSE (1990), incluía la presencia de un especialista, como fueron el caso de Lengua Extranjera, Educación Musical o Educación Física.
- Como maestro especialista, el plan contemplaba una serie de materias que pretendían asegurar la preparación en el conocimiento y el uso del lenguaje musical, un cierto bagaje en materias relativas a la cultura musical y la formación pedagógica y didáctica específica.

Comenzaba una etapa en la que la enseñanza de la música no solamente tenía una vertiente profesional centrada en el desarrollo de habilidades interpretativas en centros específicos como los Conservatorios, sino que su aprendizaje se hacía llegar a todos los estudiantes fomentando el aprendizaje activo del arte del sonido a través de la percepción, expresión, comprensión y experimentación de las estructuras musicales como una materia más dentro del sistema educativo. Este argumento inicial, en el que existen diferentes vertientes, fue objeto de debate desde los inicios de la formación del profesorado en Educación Musical. Según Mark y Gary (2007), en Estados Unidos durante la primera década del siglo veinte se debatió ampliamente cómo y quién debía procurar esta formación. A este respecto, se encontraban los profesores graduados en los Conservatorios, quienes consideraban la música un arte elitista en el que no se debía desperdiciar recursos o tiempo en aquellos estudiantes que no tenían talento. En la otra parte, se situaban aquellos que se habían graduado en las escuelas de profesorado, quienes defendían el derecho de que todos los estudiantes tuvieran acceso a la educación musical y que, además, esta formación fuera impartida por maestros con formación musical específica.

En nuestro país, existen evidencias que mostraron estas mismas inquietudes poniendo de manifiesto las dificultades de incluir la Educación Musical en la escuela, y de llevar la apreciación musical y la sensibilidad por la música a todos los pueblos españoles (De Larrea, 1953; Sopeña, 1953). Sopeña (1953), quién fue inspector de los Conservatorios españoles y dirigió la Comisaría General de Música del Ministerio de Educación y Ciencia entre 1971 y 1972, dedicó un gran esfuerzo en trabajar sobre la reforma de la enseñanza musical. De hecho, años antes de ocupar este cargo, ya tenía

una visión concreta de las contribuciones que la educación musical aportaba a la escuela cuando afirmaba:

[...] nosotros aspiramos a que la música impregne todas las etapas de la educación del niño, del joven, del hombre maduro. Sí: porque nosotros aspiramos radicalmente a que la enseñanza sea formación total del hombre. ¿Cuántas veces se ha dicho ya que la instrucción en España se preocupa mucho más de la erudición, de la memoria, a lo más, de la ilustración del entendimiento, que de la formación en la sensibilidad? Y eso no es cultura. La cultura es la formación total del ser humano (Sopeña, 1953, p. 454).

Por su parte, De Larrea (1953), en consonancia con las preocupaciones de sus contemporáneos norteamericanos, afirmaba que existía cierto descuido en las disposiciones oficiales, así como en la formación musical de los maestros en las Escuelas del Magisterio. En este sentido, indicaba las dificultades de seguir determinados procesos didácticos por la falta de personas capaces de aplicarlos, dada la escasa formación musical presente en dicha carrera, lo que imposibilitaba su aplicación en el aula. También, señalaba su desvelo por que los pedagogos se dedicaban a repetir frases manidas sobre la importancia de la Educación Musical, mientras los músicos se centraban en hacer del arte musical una “ciencia esotérica” destinada a unos pocos, obviando por ejemplo, sus virtudes como fenómeno social, al mismo tiempo, que planteaba un modelo de cómo debería abordarse el trabajo de la música en el aula a través de a) la percepción a través de la audición, lo que el autor denomina “simple contemplación”, y b) la creación espontánea por la participación activa del estudiante, aspecto este último que se asienta en la base de las estrategias metodológicas más actuales que defienden el aprendizaje participativo y significativo del sujeto (Betancourt & Acosta, 2020; DiDomenico, 2017; Olaya & González-González, 2020; Rusinek, 2004).

Llegados a este punto, se puede afirmar que existe cierta convergencia entre los posicionamientos de los primeros educadores tanto en EEUU como en nuestro país, que señala directamente hacia las carencias formativas que tenían los profesores para afrontar una enseñanza musical de cierta calidad. No se trata por tanto, de enfatizar en la importancia que tiene la formación musical y la didáctica específica que son, sin lugar a duda, el punto débil al que no se ha dado respuesta desde los itinerarios formativos en los actuales grados universitarios, se trata de intentar dar respuesta a la pregunta que ya han planteado diferentes autores a lo largo de estos años (Aróstegui, 2006; Carrillo & Vilar, 2014; Cuenca et al., 2021; Mateos, 2013; Prieto, 2001), y cuya formulación actualizada a nuestro tiempo sería la siguiente: ¿Qué necesidades formativas tiene un maestro de educación primaria que va a impartir música en la escuela para atender a las demandas curriculares y sociales en las aulas del siglo XXI?

La formación del maestro especialista en educación musical en contexto

La puesta en marcha del título de Maestro-Especialidad de Educación Musical cambió radicalmente el panorama de la educación musical en primaria, y fue el punto

de partida para el desarrollo de esta área de conocimiento. Esta titulación comenzó a impartirse en nuestro país alrededor del curso 1992-1993. Este plan de estudios se organizó en 3 cursos con una carga lectiva total de 240 créditos, que se estructuraba en asignaturas (a) troncales, que eran las mismas para todas las universidades y estaban fijadas por el Consejo de Universidades como requisito necesario para que el título fuera válido en todo el territorio español, (b) obligatorias de Universidad, las fijaba cada universidad, (c) optativas, ofertadas por cada Facultad, y (d) de libre configuración, elegibles en el ámbito de todas las Universidades (Real Decreto 1440/1991). Concretamente, las asignaturas troncales fueron Didáctica de la Expresión Musical, Formación Instrumental, Agrupaciones Musicales, Formación Rítmica y Danza, Formación Vocal y Auditiva Historia de la Música y del Folklore Lenguaje Musical y el Prácticum una dedicación de 32 créditos (Resolución de 25 de marzo de 2003), con lo que se puede apreciar la importancia que tienen la formación musical de base, así como la didáctica específica. Prieto (2001) además, de dar la importancia a estos aprendizajes, consideraba que el perfil del especialista en Educación Musical se definía por tres aspectos fundamentales: las características personales, musicales y pedagógicas de los estudiantes, de manera que con la formación adquirida en la titulación fueran capaces de enseñar la música con motivación, de forma creativa y atendiendo a la interdisciplinariedad.

En estos argumentos se puede vislumbrar la importancia de abordar no solo los contenidos específicos de la disciplina musical, sino también tratar la educación musical desde una perspectiva más globalizada, incluyendo aquellos aprendizajes que transmite el trabajo de los elementos musicales al resto de áreas de conocimiento. A este respecto, Reyes (2010) señalaba:

El profesorado de música de las escuelas primarias en España se debate tratando de conciliar dos concepciones previas implícitas en su pensamiento: por una parte, la larga tradición de especialización y profesionalización de la música en nuestra cultura [...]. Este aspecto les inclina a pretender lograr en la escuela unos objetivos técnicos excesivamente exigentes y, por otra, la conciencia de los valores formativos de la educación musical, y de la oportunidad educativa que puede suponer la participación regular en actividades musicales (p. 14).

En este sentido, se podría tener la imagen de que el profesorado de primaria en música estaba muy vinculado con una formación más académica o mal llamada “clásica”, lo que no ayudaba precisamente a tener una visión y un disfrute más holístico de la música. Por ello, dejando de lado estos posicionamientos, y a pesar de las críticas a este plan de estudios derivadas de la necesidad de una mayor carga de créditos destinados a la formación musical y concretamente a la didáctica, o las limitaciones que suponían la heterogeneidad y los problemas relacionados con la formación musical inicial de los estudiantes que accedían a la especialidad (Alonso, 2004; Ocaña, 2006), se puede decir que este plan atendía a las diferentes capacidades y competencias que un educador musical debe poseer. Las asignaturas contemplaban tanto la formación disciplinar como la preparación didáctica a través de una metodología y unos procedimientos eminentemente prácticos (Carbajo, 2009).

En este sentido, durante la primera década de este siglo, se profundizó en estudiar cuáles deberían ser las competencias específicas que un educador musical tenía que adquirir para desarrollar, con ciertas garantías, la enseñanza musical en el aula. Como fuente de consulta se recurrió a las evidencias disponibles e incluso, desde diferentes estamentos, se financiaron proyectos como el proyecto *meNet Learning Outcomes in Music Teacher Training (Music Education Network, 2009)*, o el Libro Blanco del Título de Grado de Magisterio (ANECA, 2005), para ofrecer argumentos con los que mostrar los perfiles y competencias profesionales de los maestros especialistas en música. Esta última iniciativa, se asentaba en la premisa de que en todos los países de Europa se incluye la música en sus planes de estudio, si bien, las principales diferencias se encuentran en las decisiones sobre política educativa relativas a el tiempo, la atención, los recursos disponibles y quien las enseña. De hecho, las cuestiones que resultaron de la comparación de la formación musical en el contexto europeo fueron las siguientes:

- En todos los países analizados existen títulos diferenciados para Educación Infantil y Educación Primaria, y en todos, excepto en aquellos que se carece de datos, figura la música como una disciplina formativa en la carrera de magisterio.
- La formación de maestros especializados en Educación Musical se realiza bien a través de cursos de especialización o de postgrado, bien a través de centros especializados como Conservatorios, Escuelas de Artes, Escuelas de Bellas Artes o Escuelas Superiores de Música.
- La opción española de especialización es minoritaria y sólo es comparable con los planes de estudios de Estonia, Eslovaquia y Suecia.

No obstante, la implantación del conocido Plan Bolonia siguió el modelo aparentemente más extendido en la Unión Europea, sin considerar que en algunos países, la formación musical tiene un itinerario habilitante sin el que no se puede acceder a la función docente en primaria, como es el caso de España, en las que las especializaciones se ratificaron con la aprobación del Real Decreto 1594/2011, pero a las que podemos señalar desde nuestro punto de vista, que no se ha dado una respuesta formativa adecuada.

La consecuencia directa del establecimiento del nuevo itinerario incluido en la Tabla 1 fue que el espacio destinado a la formación musical en la mención supone el 15% del total de los 240 créditos que conforman el Grado. Además, una de las cuestiones básicas del Plan del 91, era el peso formativo que tenían las prácticas, que junto con la formación disciplinar complementaba la preparación de los estudiantes con una cierta calidad. En esta comparación de planes, claramente se aprecian serias limitaciones formativas con las que egresan los estudiantes que actualmente cursan la mención en Música, en relación con la formación que adquirían los anteriores especialistas, circunstancia que también argumentan Cuenca et al. (2021), quienes en las conclusiones de sus estudios sobre la formación musical de estudiantes de Grado, señalan que las enseñanzas musicales recibidas no son suficientes para desempeñarse en las aulas de música de Primaria.

Tabla 1

Comparación de la formación musical recibida por los egresados del Título de Maestro Especialidad de Educación Musical y los Graduados en Maestro en Educación Primaria con Mención en Música de la UCM.

ESPECIALIDAD EDUCACIÓN MUSICAL			MENCIÓN EN MÚSICA		
Asignatura	Tipo	CR.	Asignatura	Tipo	ECTS
Lenguaje Musical	TR	6	Formación Vocal y su aplicación en el aula	OP	6
Formación Vocal y Auditiva	TR	6	Ritmo, Movimiento y Danza	OP	6
Formación Rítmica y Danza	TR	4.5	Formación Instrumental y Agrupaciones Musicales Escolares	OP	6
Formación Instrumental	TR	9			
Agrupaciones Musicales	TR	9			
Metodología de la Audición Musical	OP	4.5	La Audición Musical: Análisis y Metodología	OP	6
Historia de la Música y del Folklore	TR	4.5			
Practicum	TR	32	Practicum II	PR	6
Didáctica de la Expresión Musical I y II	TR	9			
Fundamentos de la Expresión Musical	OB	7.5			
Principios de Armonización e Instrumentación	OP	4.5			
Elaboración de Material didáctico-musical	OP	4.5			
TOTAL	92			TOTAL	30*

Nota: TR= Troncal, OP= Optativa, OB= Obligatoria, PR= Prácticas.

*A estos 30 créditos hay que añadir los 6 de la asignatura Música en Educación Primaria.

Según el plan de estudios actual, el estudiantado que quiera obtener la mención en música debe obligatoriamente cursar las cuatro asignaturas optativas, más 6 créditos de prácticas con un especialista en un centro escolar. Este escenario nos lleva a reflexionar qué se espera o se exige en la formación inicial para impartir la educación musical en primaria, es decir, si se necesitan otras materias o replantear aquellas que ya están presentes. Estas inquietudes también se han producido en otros países, en los que se sigue buscando una respuesta a las necesidades formativo-musicales de los maestros en esta etapa, en la que se hace evidente la pertinencia de dotarles de una cualificación específica en música. A modo de ejemplo se puede citar el plan nacional para la música en Reino Unido, cuyos informes concluyeron que es necesario tener especialistas en la enseñanza de la música en primaria, que pudieran ejercer como tutores (Hennessy, 2017). Por su parte King (2018), en un estudio realizado en el contexto australiano, evidencia las dificultades y limitaciones que tienen los maestros generalistas sobre sus propias capacidades para impartir música con cierta confianza, cuando la música forma parte del día a día del aula.

Por otro lado, también resulta interesante comprobar que la formación especializada en música del maestro de primaria se da en países como Finlandia y Alemania, pero se oferta en centros de Educación Superior especializados en Educación Musical como por ejemplo, los departamentos de Pedagogía Musical y Didáctica de la Música en Alemania, en los que se desarrolla un programa específico para adquirir tanto competencias disciplinares como son la interpretación musical y vocal, la escucha, como desarrollar las habilidades pedagógicas y didácticas (Rodríguez-Quiles, 2010; Roa & Ruiz, 2020). En este sentido, Ivanova y Siebenaler (2018), en su estudio nos ofrecen una visión concreta a través de un estudio comparativo entre una universidad española y otra norteamericana. En esta última, en la Universidad Estatal de California se estudia Educación Musical como una especialidad dentro del Grado de Arte Musical, y para poder ejercer la profesión docente, es necesario superar una acreditación a través de una prueba de dominio en la utilización de métodos de enseñanza de la música adecuados a cada etapa (infantil, primaria y secundaria).

Centrando el discurso en nuestro contexto, es acertado recurrir al modelo de competencias que elaboraron Carrillo y Vilar (2014), quienes establecieron tres dimensiones para profundizar en las competencias profesionales que debería adquirir un futuro docente en música (Carrillo, 2015, p. 16):

- Competencias transversales: Desarrollo profesional del docente (formación permanente), actuación del docente en el aula (estimulación y orientación del aprendizaje de los estudiantes) y en el marco del centro escolar (trabajo conjunto con la comunidad educativa), ética como docente (enseñanza responsable).
- Competencias musicales: Desarrollo de capacidades vinculadas con la escucha musical, con la interpretación musical (tanto de obras musicales como de danzas) y con la creación musical (como modo de expresión y comunicación)
- Competencias pedagógicas y/o didácticas: Planificación, aplicación y adaptación de las situaciones de enseñanza-aprendizaje (Atención al currículo con aprendizajes centrados en el estudiante).

Estas tres dimensiones conforman un conjunto de aprendizajes más cercanos a los que recibían los estudiantes en el plan del 91 que en el actual.

En este sentido, también resulta pertinente incluir unas breves pinceladas sobre el Real Decreto 822/2021, una normativa que surge como respuesta a los retos a los que se enfrenta la educación en este espacio de tiempo, y que a la vez, se pueden presentar como una oportunidad para dar atender a las demandas formativas que se derivan del Marco Común Europeo de competencias profesionales docentes, y entre las que se enfatiza en la promoción de la igualdad efectiva de oportunidades a todas las personas o los aprendizajes en tecnologías digitales, a lo que hay que añadir siguiendo a Egido (2022, p. 176) “[...] la importancia de preservar los saberes y valores que configuran el acervo cultural de la sociedad y que deben ser transmitidos en la escuela”. Respecto a las especialidades, la norma devuelve cierta capacidad formativa necesaria para dar cobertura a la demanda de personal cualificado para impartir la asignatura de música en Primaria (Real Decreto 1594/2011). De hecho, recoge de manera concreta que, aquellas Facultades que oferten cualquiera de las menciones que dan acceso a la función docente en primaria, deben asignar el 20% del total de 240 créditos de la titulación, sin contar las prácticas, a dichas menciones, lo que supondría tener al menos

dos asignaturas más para completar la formación de los egresados y reconocer, en cierta manera, la labor del educador musical dentro de la comunidad educativa. Por tanto, no se trata de solicitar un incremento en asignaturas en la presencia de las menciones, que aumentaría en un escaso 5%, sino más bien, tamizar el impacto negativo que ha tenido una insuficiente carga horaria en la formación musical de los futuros maestros, al mismo tiempo que permite adecuar las competencias docentes adquiridas a los contenidos presentes en la LOMLOE (2020). Además, en línea con los argumentos de Aróstegui y Fernández-Jiménez (2023), sería muy importante recurrir a las investigaciones desarrolladas en cuanto a la formación inicial del educador musical para atender de una manera más efectiva al diseño de su plan de estudios.

Tras esta revisión de la literatura, este trabajo tiene como objetivos estudiar cuales son las características de los futuros educadores musicales en primaria y valorar la opinión los egresados de la mención en Música sobre su formación inicial para poder enseñar los contenidos en el aula.

Método

En la realización de este trabajo se seguido un diseño de investigación de tipo descriptivo, con el fin de mostrar las características y opiniones de una muestra concreta de participantes.

Contexto y participantes

Antes de definir a los participantes que conformaron la muestra de este estudio, se describe el contexto en el que desarrolla la mención en Música en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Según se refleja en la memoria del título, independientemente de la vía de acceso de los estudiantes al Grado, para realizar este titulación necesitan tener un nivel de competencias equiparables a las adquiridas en el Bachillerato en cuanto a: (a) conocimientos básicos y asimilación de estrategias y destrezas de aprendizaje, (b) habilidades de comprensión y expresión, oral y escrita, propias para iniciar el nivel universitario, así como (c) capacidad de razonamiento, de estudio, de consulta a fuentes y bancos de datos. No obstante, el plan de estudios del Grado establece una serie de criterios para la selección y el acceso de estudiantes a la mención de Música. Estos indicadores son imprescindibles para poder desarrollar las competencias tanto disciplinares como didácticas de los egresados con tan solo cuatro asignaturas de 6 créditos ECTS. Como señala Alonso (2004) en su estudio, resultaría muy conveniente que todos los estudiantes accedieran a estos itinerarios con una formación musical básica, pero la realidad no apunta hacia esta situación. De hecho, en nuestro caso tienen acceso directo:

- Los estudiantes que posean una titulación académica vinculada con la actividad musical.
- Los que acrediten conocimientos o experiencia personal en el ámbito de la actividad musical.

Para aquellos que no acreditan ninguna de las condiciones anteriores, se organiza una sesión orientativa, desarrollada en grupo, en la que, a través de la realización de

diferentes ejercicios rítmicos, de entonación y movimiento, se valoran sus capacidades musicales. Igualmente, se les recomienda que procuren complementar su formación teórico-práctica en cualquier institución de enseñanza musical para que, junto con los aprendizajes de la mención, puedan desenvolverse con ciertas garantías en su futuro profesional.

Si bien, en el primer apartado de los resultados se presentarán las características de todos los egresados de la mención durante la década de 2010 a 2020 ($n= 229$), los participantes que respondieron al cuestionario fueron 128 estudiantes, de entre 23 y 34 años ($M_{edad}= 24.77$), de los que 99 eran mujeres (77.3%) y 29 hombres (22.7%), 36 tenían estudios reglados de Conservatorio (28.1%), 48 de Escuelas de Música o Academias (37.5%) y 44 solamente tenían conocimientos musicales derivados de los Estudios obligatorios (34.4%). También, se obtuvo información referente a que 40 de ellos trabajaban (31.3%), mientras 88 no trabajaban o habían decidido seguir formándose (68.8%). Las ocupaciones más señaladas han sido trabajar como profesor particular, profesor de música, profesor de danza, músico, bailarín, monitor de ocio y tiempo libre y, por último, sector servicios.

El tipo de muestreo llevado a cabo fue por conveniencia puesto que se seleccionaron a aquellos estudiantes que aceptaron participar voluntariamente en este estudio.

Instrumento

Como instrumento de recogida de la información se ha utilizado un cuestionario adaptado de Cremades-Andreu y García-Gil (2017). Concretamente, los ítems que contiene se han adecuado a los contenidos que se reflejan en la normativa, que son las que tienen que enseñar en el aula de primaria como futuros maestros (LOMCE, 2013; LOMLOE, 2020), entre los que se incluyen los principales bloques de contenido en torno a la escucha, la interpretación musical y la música, el movimiento y la danza. Este cuestionario contenía 12 ítems que preguntaban por el grado de adquisición de dichos contenidos, a los cuales se debía responder según una escala tipo Likert de 5 puntos, en la que 1 era nada y 5 mucho.

El cuestionario adaptado fue validado a través de la validez de constructo mediante un análisis factorial según el método de extracción de componentes principales con rotación Oblimin, del cual se trajeron dos factores que explicaban el 62.45% de la varianza total (López-Aguado & Gutiérrez-Provecho, 2019). El primer factor agrupó los ítems 1 Formación instrumental, 2. Improvisación y creación, 5. Música, movimiento y danza, 6. Dramatización, 7. Escucha y Audición Musical, 8. Agrupaciones musicales, 9. Competencias de base musical para aplicar en primaria, 10. Didáctica de la Expresión Musical, 11. Utilización de recursos digitales básicos para la enseñanza de la música y 12. Desarrollo del currículo de música de forma interdisciplinar. Por su parte, el factor dos agrupó los ítems de 3. Formación vocal y el 4. Lenguaje musical.

Para la medir la fiabilidad del cuestionario se recurrió a calcular el coeficiente *alfa* de *Cronbach* del que se obtuvo un valor de .914, lo que indica un nivel alto de consistencia interna (Martínez et al., 2014).

Procedimiento

El procedimiento de la recogida de la información de este artículo se llevó a cabo en dos etapas. Los datos sociodemográficos se recabaron a lo largo de 10 años mientras que el cuestionario final se administró a los egresados una vez completaban la carrera, y siempre siguiendo con el tratamiento de la protección de datos por la cual se garantiza el anonimato y la confidencialidad de los participantes siguiendo lo establecido en la normativas estatales y europeas vigentes en materia de Protección de datos de carácter personal.

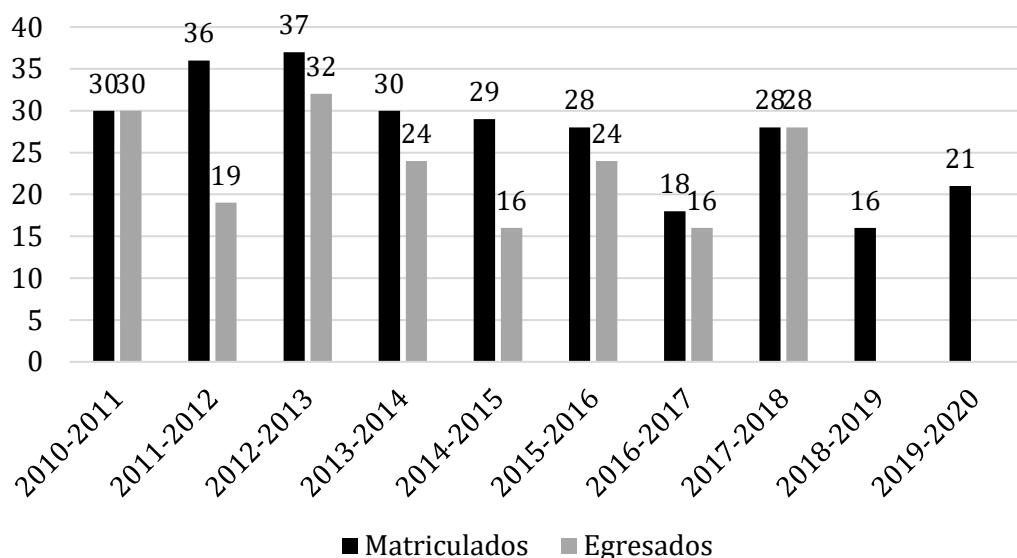
Resultados

Perfil de los estudiantes de la mención

Para comenzar este apartado se muestra la evolución a lo largo de una década de estudiantes matriculados y egresados en la mención en Música en la Facultad de Educación de la UCM. El itinerario de la mención comienza en el segundo curso y finaliza en cuarto, por lo que en tercero se cursan dos asignaturas en el mismo año. A modo de ejemplo, la primera promoción que curso la mención en este nuevo plan comenzó en el curso académico 2010-2011 con 30 estudiantes y todos ellos finalizaron sus estudios. No sucedió igual en las siguientes promociones, en las que egresaron menos estudiantes de los que iniciaron la mención (ver Figura 1).

Figura 1

Frecuencia de estudiantes matriculados y egresados de la mención en Música por años



Para continuar, la mayoría de los estudiantes que han accedido a este itinerario en los años analizados han sido mujeres (74.2%), lo que suele ser habitual en los estudios de magisterio. La nota de corte con la que han accedido oscila entre los valores que se pueden ver en la Tabla 2, siendo la nota media de 7.97 sobre 10, y de 9.19 sobre 14.

Tabla 2*Notas de acceso de los estudiantes sobre 10 y sobre 14*

	Mínimo	Máximo	Media
Nota de corte (10)	5.30	9.94	7.97
Nota de corte (14)	5.34	12.43	9.19

En cuanto a la formación musical, se muestra en la Tabla 3 los estudiantes por curso según sus conocimientos previos, en la se destaca como hay un mayor porcentaje de estudiantes con formación musical.

Tabla 3*Estudiantes por curso según sus conocimientos musicales previos*

Curso académico	Formación musical			Total
	Enseñanzas artísticas de música	Enseñanzas no formales o informales	Enseñanza obligatoria	
2012-2013	15 40.5%	13 35.1%	9 24.3%	37 100%
2013-2014	5 16.7%	12 40%	13 43.3%	30 100%
2014-2015	10 34.5%	11 37.9%	8 27.6%	29 100%
2015-2016	10 35.7%	9 32.1%	9 32.1%	28 100%
2016-2017	6 33.3%	9 50%	3 16.7%	18 100%
2017-2018	7 25%	9 32.1%	12 42.9%	28 100%
2018-2019	3 18.8%	5 31.3%	8 50%	16 100%
2019-2020	9 42.9%	6 28.6%	6 28.6%	21 100%
2020-2021	4 18.2%	2 9.1%	16 72.7%	22 100%
Total	69 30.1%	76 33.2%	84 36.7%	229 100%

De los que poseen formación, el 30.1% se encuentra realizando o ha realizado enseñanzas musicales oficiales (el 16.6% están cursando o han cursado enseñanzas profesionales, seguido de los que están en posesión del título de Enseñanza Profesional con un 6.1%, y el título de Enseñanza Elemental con el 3.1%). De modo anecdotico, accedieron dos estudiantes con el título de Enseñanza Artística Superior (0.9%). Estos datos son muy inferiores a los presentados por Morales (2017), en los que el 84.7% de estudiantes que accedían a la especialidad en música tenían estudios musicales (elementales 31.6%; medios 46.3%; superiores 6.8%). Por su parte, el 33.2% tienen conocimientos musicales provenientes de enseñanzas no formales e informales, el mayor porcentaje se corresponde con las Escuelas de Música con un 26.2%, seguidos de lejos por la formación en Bandas de Música con un 3.5%, y las clases particulares con un 1.3%. Por último, 36.7% accede únicamente con los conocimientos adquiridos en los Estudios obligatorios.

Por otra parte, se incluyen los datos relativos a las actividades musicales instrumentales o vocales que realiza el estudiantado. En este sentido, las 10 actividades que obtienen una mayor puntuación son Piano (11.8%), Guitarra clásica (7.9%), Flauta travesera (6.1%), Cantante de Coro y Clarinete con el mismo porcentaje (4.8%), Violonchelo (3.5%), Violín (3.1%), Canto (2.6%), Percusión (2.6%) y Danza (2.2%).

Estos datos obtenidos del período 2012-2021 se pueden comparar con los de los estudiantes que accedían a la antigua diplomatura cuando comenzó a impartirse en el curso académico 1992-1993. Sustaeta (1996) describe las características de los estudiantes que accedieron a la especialidad de Educación Musical en los cursos 1992-1993, 1993-1994 y 1994-1995. En su análisis destaca que el número de estudiantes matriculados por curso fue de 100, 74 y 120 respectivamente, que en total suman 294, cifras muy superiores a los números de estudiantes que acceden a la mención a lo largo de en una década (2010-2020). En relación con los conocimientos musicales previos, el 74% de los estudiantes afirmaba que estaba realizando o había realizado estudios de Conservatorio, mientras el 26% no acreditaba tener formación musical. En este sentido, se observa un salto cualitativo importante en la formación musical previa de los estudiantes de las antiguas diplomaturas, lo que supone una programación de las asignaturas muy diferente, puesto que se podía destinar un mayor tiempo a trabajar en el desarrollo de competencias didácticas en lugar de hacerlo en las competencias disciplinarias. En cuanto a los instrumentales que sabían tocar los estudiantes se mantiene el predominio del Piano y la Guitarra, seguidos de los que tocan la Flauta de Pico.

Opinión de los estudiantes respecto a la adquisición de aprendizajes musicales

La Tabla 4 muestra los estadísticos descriptivos de las respuestas dadas por los estudiantes sobre el grado de adquisición de los aprendizajes musicales de los

contenidos trabajados en la mención. Las puntuaciones más altas que han dado los estudiantes han sido para los contenidos relacionados con la *Improvisación y creación musical* y la *Formación instrumental*, seguida de la *Escucha y audición musical* y las *Agrupaciones musicales*, lo que aglutina procedimientos musicales que están estrechamente relacionados en torno a la interpretación musical. En el lado opuesto las medias más bajas han sido para *Música, movimiento y danza* y la *utilización de recursos digitales básicos para la enseñanza de la música*.

Tabla 4

Estadísticos descriptivos sobre la adquisición de aprendizajes musicales de los estudiantes.

Ítems	Mínimo	Máximo	Media	SD
1. Formación instrumental (instrumentos musicales escolares)	1	5	3.57	.986
2. Improvisación y creación musical	2	5	3.66	.758
3. Formación vocal	1	5	3.45	.868
4. Lenguaje musical	1	5	3.20	1.004
5. Música, movimiento y danza	1	5	2.94	1.070
6. Dramatización	1	5	3.13	1.159
7. Escucha y audición musical	1	5	3.55	1.071
8. Agrupaciones musicales	1	5	3.52	1.197
9. Competencias de base musical para aplicar en primaria	1	5	3.39	1.341
10. Didáctica de la Expresión Musical	1	5	3.49	1.087
11. Desarrollo del currículo de música de forma interdisciplinar	1	5	3.27	.968
12. Utilización de recursos digitales básicos para la enseñanza de la música	1	5	2.96	.975

Nota: 1=Nada, 5=Mucho

A continuación, para averiguar si existen diferencias en la adquisición de estos contenidos según los estudios previos de los estudiantes, se llevó a cabo un análisis de comparación a través de la prueba *H* de *Kruskal-Wallis* (ver Tabla 5).

Tabla 5

Análisis de comparación a través de la prueba H de Kruskal Wallis en función de la variable estudios previos.

Ítems	Estudios previos	N	Rango promedio	H de Kruskal-Wallis	p	Comparaciones U de Man Whitney	η^2
1. Formación instrumental	1	36	92.31	82.003	.001*	1 > 2 > 3	.64
	2	48	77.42				
	3	44	27.66				
2. Improvisación y creación musical	1	36	81.29	18.808	.001*	1 > 2 > 3	.13
	2	48	67.59				
	3	44	47.39				
3. Formación vocal	1	36	74.64	16.681	.001*	1, 2 > 3	.12
	2	48	72.81				
	3	44	47.14				
4. Lenguaje musical	1	36	75.88	6.115	.047*	1 > 3	.03
	2	48	63.30				
	3	44	56.50				
5. Música, movimiento y danza	1	36	72.10	5.137	.077		
	2	48	67.54				
	3	44	54.97				
6. Dramatización	1	36	82.01	16.263	.001*	1 > 2 > 3	.11
	2	48	65.17				
	3	44	49.44				
7. Escucha y audición musical	1	36	80.97	17.531	.001*	1, 2 > 3	.12
	2	48	67.27				
	3	44	48.00				
8. Agrupaciones musicales	1	36	82.40	17.970	.001*	1 > 2 > 3	.13
	2	48	65.97				
	3	44	48.25				
9. Competencias de base musical para aplicar en primaria	1	36	74.49	10.568	.005*	1, 2 > 3	.07
	2	48	69.80				
	3	44	50.55				
10. Didáctica de la Expresión Musical	1	36	80.51	14.583	.001*	1, 2 > 3	.10
	2	48	65.84				
	3	44	49.93				
11. Desarrollo del currículo de música de forma interdisciplinar	1	36	80.81	21.375	.001*	1, 2 > 3	.16
	2	48	69.63				
	3	44	45.57				
12. Utilización de recursos digitales en la enseñanza de la música	1	36	82.71	17.674	.001*	1, 2 > 3	.13
	2	48	64.59				
	3	44	49.50				

* $p < .05$

Nota: 1= Conservatorio, 2= Escuela de Música, 3= Estudios obligatorios

Los resultados obtenidos fueron estadísticamente significativos para todos los ítems excepto el de *Música, el movimiento y la danza*. Además, estas diferencias indican que los estudiantes de Conservatorio piensan que han adquirido en mayor medida que los de Escuelas y los de Estudios obligatorios sus competencias en *Formación instrumental*, que además es la que tiene un tamaño del efecto mayor (Fuerte), *Improvisación y creación musical, Dramatización y Agrupaciones musicales*, con un tamaño del efecto mínimo. También, los estudiantes de Conservatorio y Escuela puntúan en mayor medida que los de Estudios obligatorios la *Formación Vocal*, la *Escucha y audición musical, Competencias de base musical para aplicar en primaria, Didáctica de la Expresión Musical, Desarrollo del currículo de música de forma interdisciplinar* y la *Utilización de recursos digitales en la enseñanza de la música* con un tamaño del efecto mínimo (Según Domínguez-Lara, 2018, los valores del tamaño del efecto se sitúan en .04: mínima necesaria, .25: moderada, .64: fuerte).

Por último, se solicitó a los estudiantes que valorasen en una escala de 1 a 10 el nivel de adquisición de los aprendizajes que habían obtenido en la mención. La media de esta puntuación fue de 7.76 ($SD= 1.1065$). Como anteriormente, se recurrió a la prueba *H de Kruskal-Wallis* en función de la variable estudios previos, cuyos resultados fueron estadísticamente significativos ($H= 38.982, p <.001, \eta^2= .30$), lo que mostraba que los estudiantes de Conservatorio ($RP= 81.69$) y los de Escuela de Música ($RP= 76.19$) son los que piensan que han adquirido los aprendizajes en mayor medida que los de Estudios obligatorios ($RP= 37.68$).

Conclusiones

Para comenzar, hay que señalar que las conclusiones aquí presentadas no son generalizables, pero si representativas del centro en el que se ha realizado este estudio. En cuanto a las características de los estudiantes que acceden a la mención los datos obtenidos evidencian que con el paso de los años su número ha ido disminuyendo, al igual que ha sido menor la cifra de egresados frente a los que iniciaron el itinerario, lo que contrasta con resultados de estudios anteriores o similares a este (Cuenca et al., 2021; Sustaeta, 1996). Por otra parte, hay que indicar que, si bien sus calificaciones de acceso se sitúan en torno al notable, un tercio aproximadamente de los estudiantes que accede solamente posee los conocimientos previos que han adquirido en sus Estudios obligatorios que son, además, los que mayores dificultades encuentran para finalizar el itinerario (Alonso, 2004), y los que lo abandonan.

Respecto al segundo objetivo de este estudio, los resultados obtenidos indican que los estudiantes piensan que las actividades relacionadas con la interpretación musical, agrupaciones, improvisación y escucha son las que más han adquirido, lo que pone de manifiesto que en ellas se agrupan dos de las asignaturas que conforman un núcleo importante en el aprendizaje y son comunes a la formación musical que se desarrolla en otras universidades (Roa & Ruiz, 2020). Cabría, cuestionarse porque han obtenido menores puntuaciones la música y la danza, cuando hay muchos maestros que trabajan los contenidos dancísticos (Pastor-Prada et al., 2022), así como el poco uso de las

tecnologías en el aula de música, circunstancia esta que contrasta con el incremento del aprendizaje del uso de estas herramientas (LOMLOE, 2020). También, en cuanto su formación global, piensan que los aprendizajes adquiridos se sitúan en torno al notable alto (8), lo que nos lleva a reflexionar sobre que necesitan estos estudiantes para mejorar sus competencias musicales. Respecto a las diferencias según los conocimientos previos, se evidencian marcadas limitaciones de los estudiantes con la preparación única de los Estudios obligatorios, lo que incide más en la necesaria formación que debe darse desde la Academia (Mateos, 2013), incluyendo, además, una clara definición de las competencias del perfil del maestro de educación musical en la línea del modelo de Carrillo (2015).

A modo de coda, hay que apuntar hacia la importancia de dotar al futuro educador musical de una formación especializada, completa y de calidad, puesto que, aunque la nueva normativa siga apostando por el valor formativo del periodo de prácticas externas, en la disciplina musical no se pueden suplir las carencias de la formación específica para afrontar la educación musical en primaria, dejando esta responsabilidad al periodo de prácticas en el aula. Tampoco, se trata de dotar a los estudiantes de una formación de un alto nivel de competencia técnico e interpretativo musical, sino de enseñar la música desde un enfoque más democrático, inclusivo e integrado, con el que poder vivenciar y experimentar la creatividad, las emociones o los sentimientos que nos provoca el arte del sonido. Simplemente, se trata de dar la posibilidad a los maestros especialistas de poner en valor las aportaciones y el trabajo que deben desarrollar para acercar la cultura musical a todo el alumnado de las escuelas primarias.

Conflictos de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Contribuciones de los autores

El artículo ha sido diseñado y elaborado en su totalidad por el autor que lo firma.

Referencias

- Alonso, M. J. (2004). Perfil musical y rendimiento académico en alumnos de Música de Magisterio. *Música y Educación*, 57, 77-102.
- ANECA (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio* (Vol. 1). ANECA.
- Aróstegui, J. L. (2006). La formación del profesorado en Educación Musical ante la Convergencia Europea en Enseñanzas Universitarias. *Revista de Educación*, 341, 829-844.
- Aróstegui, J. L. y Fernández-Jiménez, A. (2023). Music education instructors' perceptions about pre-service music teacher education in Spain. *International Journal of Music Education*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/02557614231188379>
- Betancourt, J. O. y Acosta, J. D. (2020). Audición y significado musical: inspiración para una creación colectiva. *Actualidades Pedagógicas*, 1(75), 205-222.

- <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss75.10>
- Carbajo, C. (2009). *El perfil profesional del docente de música en Educación Primaria: autopercepción de competencias profesionales y la práctica de aula* (Tesis doctoral, Universidad de Murcia). <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/12493/1/CarbajoMartinezConcha.pdf>
- Carrillo, C. (2015). Competencias profesionales del profesorado de música: de los referentes teóricos a la concreción de una propuesta. *Revista Internacional de Educación Musical*, 3, 11-21. <http://www.revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/52/18>
- Carrillo, C. y Vilar, M. (2014). El perfil profesional del profesorado de música: una propuesta de las competencias deseables en Ed. Primaria y Ed. Secundaria. *Revista Electrónica de Música en la Educación*, 33, 1-26. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9856/9276>
- 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), 385-401. <https://doi.org/10.22550/REP75-3-2017-06>
- Cuenca, M. E., Pérez-Eizaguirre, M. y Morales, Á. (2021). Estudio y análisis de la evolución de los estudiantes matriculados en titulaciones de Educación Musical en la Universidad Autónoma de Madrid. *Revista Electrónica de LEEME*, 47, 17-38. <https://doi.org/10.7203/LEEME.47.18295>
- De Larrea, A. (1953). El problema de la educación musical en la escuela. *Bordón, Revista de la Sociedad Española de Pedagogía*, 37, 457-466.
- DiDomenico, J. (2017). Effective Integration of Music in the Elementary School Classroom. *Inquiry in Education*, 9(2), 1-17. <http://digitalcommons.nl.edu/ie/vol9/iss2/4>
- Domínguez-Lara, S. (2018). Magnitud del efecto, una guía rápida. *Educación médica*, 19(4), 251-254. <https://www.elsevier.es/es-revista-educacion-medica-71-articulo-magnitud-del-efecto-una-guia-S1575181317301390>
- Egido, I. (2022). La reforma del currículo para responder a los retos del futuro. España en perspectiva internacional | Curriculum reform to respond to the challenges of the future. Spain in international perspective. *Revista Española de Pedagogía*, 80(281), 175-191. <https://doi.org/10.22550/REP80-1-2022-10>
- Hennessy, S. (2017). Approaches to increasing the competence and confidence of student teachers to teach music in primary schools. *Education 3-13, International Journal of Primary, Elementary, and Early Years Education*, 45(6), 689-700. <https://doi.org/10.1080/03004279.2017.1347130>
- Ivanova, A. y Siebenaler, D. (2018). La formación del profesorado de música en la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad Estatal de California: Un estudio comparado. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(3), 295-315. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.8003>
- King, F. (2018). King, F. (2018). Music Activities Delivered by Primary School Generalist Teachers in Victoria: Informing Teaching Practice. *Australian Journal of Teacher*

- Education*, 43(4). 175-186. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v43n4.10>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE nº 340, de 30 de diciembre de 2020). <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE nº 295, de 10 de diciembre de 2013). <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE nº 238, de 4 de octubre de 1990). <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>
- López-Aguado, M. & Gutiérrez-Provecho, L. (2019). Cómo realizar e interpretar un análisis factorial exploratorio utilizando SPSS. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12(2), 1-14. <http://dx.doi.org/10.1344/reire2019.12.227057>
- Mark, M. y Gary, C. L. (2007). *A history of American music education* [3rd edition]. Rowman & Littlefield Education.
- Martínez, M. A. Hernández, M. J. y Hernández, M. V. (2014). *Psicometría*. Alianza.
- Mateos, D. (2013). Perfil del profesorado de música en Educación Primaria durante su etapa de formación universitaria. *Revista Electrónica de LEEME*, 31, 62-88.
- Morales, A. (2017). Presentación. La educación musical, una Mirada del pasado al futuro. *Revista Española de Pedagogía*, 75(268), 389-398.
- Music Education Network (2009). *meNet Learning Outcomes in Music Teacher Training*. Vienna: Institut für Musikpädagogik. <http://menet.mdw.ac.at/menetsite/Medien/meNetLearningOutcomes.pdf>
- Ocaña, A. (2006). Desarrollo profesional de las maestras de educación musical desde una perspectiva biográfico-narrativa. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 3(3), 1-14. <https://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/download/RECI0606110003A/8725>
- Olaya, M. L. y González-González, G.M.E. (2020). Cooperative Learning Projects to Foster Reading Skills. *GIST Education and Learning Research Journal*, 21, 119-139. <https://doi.org/10.26817/16925777.835>
- 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 (BOE nº 312, de 29 de diciembre de 2007).
- Oriol, N. (2014). Implementación de la música en la enseñanza general en España. *Música y educación: Revista trimestral de pedagogía musical*, 100, 26-43.
- Pastor-Prada, R., Vicente-Nicolás, G., López-Melgarejo, A. M. y López-Núñez, N. (2022). Danza educativa en el aula actual: percepción y formación de los docentes en Primaria y Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 79-91. <https://doi.org/10.6018/reifop.473541>
- Prieto, R. (2001). El Perfil del Maestro de Primaria Especialista en Educación Musical. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 40, 175-185.
- Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, 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 nº 244, de 11 de octubre de 1991). <https://www.boe.es/boe/dias/1991/10/11/pdfs/A33003-33018.pdf>
- Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, 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 nº 270, de 9 de noviembre de 2011). <https://www.boe.es/buscar/pdf/2011/BOE-A-2011-17630-consolidado.pdf>
- Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. (BOE nº 233, de 29 de septiembre de 2021). <https://www.boe.es/boe/dias/2021/09/29/pdfs/BOE-A-2021-15781.pdf>
- Reyes, M. L. (2010). Evaluación de los planes de estudio de formación del profesorado de Educación Musical: España. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(2), 67-81. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56717074007.pdf>
- Resolución de 25 de marzo de 2003, de la Universidad Complutense de Madrid, por la que se publica la adaptación del plan de estudios de Maestro-Especialidad de Educación Musical (BOE nº 85 de 9 de abril de 2003).
- Roa, J. M. y Ruiz, P. (2020). Estudio comparativo del currículum educativo musical en países de la Unión Europea. *Revista Reflexión e Investigación Educacional*, 2(2), 79-88. <https://doi.org/10.22320/reined.v2i2.4123>
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2010). Formación inicial del profesorado de música en Alemania y Austria: Una perspectiva centroeuropea. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(2), 13-28. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42631/24535>
- Rusinek, G. (2004). Aprendizaje musical significativo. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 1(5), 1-16.
- Sopeña, F. (1953). Escuela y Música. *Bordón, Revista de la Sociedad Española de Pedagogía*, 37, 453-455.
- Sustaeta, I. (1996). *Proyecto docente e investigador* (trabajo inédito). Universidad Complutense de Madrid.

Estudio comparado de la formación inicial del profesorado de Educación Musical en la Unión Europea

Ángela MORALES FERNÁNDEZ
Isabel María MONTARAZ MORAL

Datos de contacto:

Ángela Morales Fernández
Universidad Autónoma de Madrid
angela.morales@uam.es

Isabel María Montaraz Moral
Comunidad de Madrid
isabel.montaraz@educa.madrid.org

Recibido: 28/09/2023
Aceptado: 12/12/2023

RESUMEN

El presente trabajo es un estudio comparado en torno a la formación inicial del profesorado de Educación Musical en la etapa de Educación Primaria en la Unión Europea. Los estados sobre los que se ha realizado el estudio, así como la comparativa, son representativos del norte, centro y sur de la Unión Europea: España, Portugal, Francia, Alemania, Austria, Hungría y Finlandia. La selección de estos países responde a la tradición cultural y musical de cada uno de ellos, así como a la presencia de los grandes pedagogos de Educación Musical del pasado siglo. Los aspectos analizados son, por una parte, la duración de los estudios de maestro en cada uno de estos países, la trama curricular que plantean, así como aspectos más concisos en referencia a las competencias clave, contenidos y las instituciones encargadas. Los datos reflejan la diversidad en todos estos aspectos, no solo ya en la formación inicial del profesorado en materia de educación musical para la Etapa de Educación Primaria, sino también en la planificación general de la profesión de maestro. Como dato relevante, se observa la apuesta por una formación generalista con un tramo de especialización (con mayor o menor carga crediticia) para la educación musical. No podemos afirmar que haya una formación integral en Didáctica de la expresión Musical para los maestros de Música de Educación Primaria.

PALABRAS CLAVE: Educación Musical; formación inicial; profesorado; Unión Europea.

Comparative study of the initial training of Music Teachers in the European Union

ABSTRACT

This paper is a comparative study about the initial training of Music Education teachers in the Primary Education stage in the European Union. The states on which the study has been carried out, as well as the comparison, are representative of the north, center and south of the European Union: Spain, Portugal, France, Germany, Austria, Hungary and Finland. The selection of these countries responds to the cultural and musical tradition of each of them, as well as the presence of the great pedagogues of Music Education of the last century. The aspects analyzed are, on the one hand, the duration of the teacher studies in each of these countries, the curricular framework that they propose, as well as more concise aspects in reference to the key competences, contents and the institutions in charge. The data reflect the diversity in all these aspects, not only in the initial training of teachers in music education for the Primary Education Stage, but also in the general planning of the teaching profession. As relevant data, the commitment to general training with a specialization section (with a greater or lesser credit load) for music education can be observed. We cannot affirm that there is a comprehensive training in Didactics of Musical expression for primary music teachers.

KEYWORDS: Music education; Initial training; Teachers; European Union.

Introducción

En 1982 la UNESCO definió la cultura como:

[...] el conjunto de actos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos, que caracterizan una sociedad o a un grupo social. Engloba las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias [...] (UNESCO, 1982, como se citó en Valle, 2006, p. 16).

En línea con este pensamiento, podemos entender que la europea no es una cultura propiamente dicha, puesto que está integrada por naciones con sus valores, lenguas y símbolos. Sin embargo, el hecho de compartir una historia y una cultura común nos lleva a hablar de cultura europea. Marcelino Oreja definió cuatro pilares fundamentales de la cultura europea (Oreja, 1996, como se citó en Valle, 2006, p. 20):

- El humanismo.
- La diversidad. Aceptación respetuosamente activa del pluralismo; es decir, no sólo se acepta la diversidad, sino que se diseñan políticas para potenciarla, defenderla y protegerla de imposiciones e imperialismos culturales que pudieran acabar con culturas minoritarias.
- La solidaridad.
- La universalidad (difusión de los valores constitutivos de la cultura europea).

Esta cultura europea se ha ido construyendo a lo largo de diferentes períodos abordando tanto los aspectos económicos, sociales, como de diversidad cultural de cada uno de los países miembros. Podemos citar a autores como Brunet (1999), Valle (2006), Faurée (1994), Laguna (1991) cuyos estudios e ideas desembocan de una forma analítica y comparada en lo que finalmente se fue elaborando y se concretó en la construcción de un espacio europeo de educación superior, proceso de Bolonia (1999).

La creación del espacio europeo de educación superior supuso la orientación y coordinación de universidades, administraciones, agencias de calidad, profesorado y estudiantado de 48 países europeos. Los objetivos se definen en tres áreas estructuradas en torno a tres conceptos: la calidad de la enseñanza superior, la estructuración y homogeneización del propio sistema mediante créditos ECTS y ciclos universitarios (niveles de Marco Español de Cualificación para la Educación Superior - MECES), así como la movilidad en toda la Unión.

Como consecuencia de este proceso, cada Estado miembro adquirió el compromiso de analizar y reestructurar no solo los aspectos señalados, sino el sistema de educación superior en su conjunto, ante lo cual y de forma directamente proporcional, uno de los grandes temas de estudio fue la formación inicial del profesorado. Bien es cierto que cada Estado miembro mantuvo su propia idiosincrasia cultural y social, como queda reflejado en el presente estudio. Esta unificación a través de diferentes comisiones y programas de ámbito y aplicación legislativa europea no ha dado respuesta al carácter inicial que el propio proceso Bolonia perseguía. Este hecho puede verse reflejado, ya no solo en la formación inicial del profesorado, sino en su proyección educativa en las aulas de educación obligatoria.

La educación musical en la Unión Europea

Nos tenemos que remontar al pasado siglo para hablar de educación musical. Las corrientes centroeuropeas que surgen en torno a los años veinte dan apertura a un nuevo concepto del aprendizaje de la música. Muchos son los autores en diferentes países que desarrollaron diversas propuestas que se unifican en un mismo concepto, dando como consecuencia una educación musical escolar y, por extensión, un maestro-músico con formación suficiente para abordar lo que se ha llamado *Didáctica de la expresión musical*. Se pueden dimensionar tres etapas en el discurso político educativo europeo relacionadas con la presencia de la educación musical en las aulas (López & Moya, 2015; Montaraz, 2022):

1^a Etapa: Promoción de la educación musical (1928 - 1988). En esta etapa tienen lugar encuentros nacionales e internacionales que promueven y difunden la enseñanza de la música, dando lugar a la aparición de organizaciones e instituciones de índole musical. La primera cooperación entre británicos y americanos la lleva a cabo Percy Scholes en 1928, bajo el título "*Field Day for Music Educationist British and American*". Por su parte, los esfuerzos de Leo Kestenberg para crear el Instituto Internacional para la Educación Musical, llevaron a organizar en 1936 en Praga el I Congreso Internacional para la Educación Musical. En 1949 fue creado el Consejo Internacional de Música, patrocinado por la ONU y la UNESCO. En 1953 se celebró en Bruselas la I Conferencia

Internacional de Educación Musical, marco se creó la International Society for Music Education (ISME), con el lema “Sirviendo a los educadores musicales del mundo” (Díaz, 2005). Un año después, en 1954, se fundó la Sociedad Internacional de Educación por el Arte (InSEA), organización sin ánimo de lucro afiliada a la UNESCO y dedicada a la promoción de la educación artística, la creación de redes y al fomento de prácticas e investigaciones en este ámbito. Con la pretensión de promover la educación musical en Europa y la cooperación internacional en esta materia se crean en 1972 los grupos regionales, dependientes del Consejo Internacional de la Música, donde destaca el European Regional Group.

2^a Etapa: Música en las aulas (1988 - 2006). La segunda etapa se caracteriza por una demanda de las políticas europeas a los Estados miembros solicitando la incorporación de la música en las escuelas como materia obligatoria, llevando a cabo estudios para conocer el estado de la educación musical en los sistemas educativos europeos.

En 1988 tuvo lugar la XIII Conferencia Anual de la ATEE (European Association of Teacher Education), en la que se creó un grupo de trabajo sobre la educación musical. También en este año se publicó la *Resolución del Parlamento Europeo de 10 de febrero sobre la enseñanza y promoción de la música en la Comunidad Europea*. 1994 es el año en el que la UNESCO declara la Música como patrimonio de la Humanidad.

No será hasta 2004 el año donde ve la luz el programa Polifonía, la red ERASMUS para la música, que abordó la educación musical en el ámbito de la enseñanza superior. El programa se estructuró en tres ciclos: en el primero la propuesta fue garantizar una educación musical superior de calidad, así como la movilidad de estudiantes y profesores. En el segundo, los postulados se centran en el desarrollo profesional continuo y el papel de la investigación en el mundo de la música. En el tercero, se estudió cada modelo de enseñanza musical europeo constatándose la diversidad, tanto a nivel legislativo como de planes de estudios, en la formación inicial del profesorado. Autores como Echebarria (2017) ponen de manifiesto la gran diversidad de la política educativa musical de diferentes miembros.

3^a Etapa: Artes y creatividad (2006 - Actualidad). La demanda de creatividad que requiere la sociedad del conocimiento lleva a incorporar la música dentro de las enseñanzas artísticas y precisan su formación desde las edades más tempranas. Destaca de este periodo la *Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI*, celebrada en 2006 en Lisboa, que dio paso a la Hoja de Ruta para la Educación Artística; y el estudio comparado de la Comisión Europea y la EACEA (Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural) *“Educación artística y cultural en el contexto escolar en Europa”* publicado en 2010.

Las competencias del profesorado de Educación Musical

La Estrategia de Lisboa (2000) pretendía para el año 2010 hacer de Europa una economía próspera, sostenible y competitiva basada en el conocimiento, una mejora del empleo y una mayor cohesión social. Para ello, elaboró políticas destinadas a satisfacer las necesidades de la sociedad de la información y de la investigación y desarrollo e impulsó reformas para reforzar la competitividad y la innovación. La

educación se orienta hacia el ámbito laboral, que demanda trabajadores cualificados, y la cohesión social precisa ser abordada desde el desarrollo económico, sustentado en tres pilares que conforman el triángulo del conocimiento: la investigación, la innovación y la educación (Esteban, 2017).

Dichas demandas requerían de las universidades y, por ende, de la formación docente, una mayor relevancia en la formación inicial y permanente. La OCDE en el informe TALIS señala la formación inicial y permanente del profesorado como uno de los factores clave en la calidad educativa. Es la misma línea que comparte el informe *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, publicado en 2005 por la OCDE: “a nivel mundial impulsó la profesión docente como un elemento incuestionable a la hora de determinar medidas para la mejora de la calidad de los sistemas educativos” (López-Rupérez, 2014; Vaillant & Marcelo, 2015, como se citó en Manso et al., 2019).

Son numerosos los autores que se han aventurado a definir la formación inicial docente:

Según Cardona (2008), la formación inicial docente es una formación profesional ya que implica un proceso de educación para la práctica de un empleo u oficio (en nuestro caso, el de la docencia), que lleva inherentemente un trabajo remunerado, y aludiendo, en principio a dos fenómenos importantes:

- A unas acciones orientadas a la adquisición de conocimientos, habilidades, estrategias o competencias
- A emplear o aplicar en el mundo del trabajo (para nosotros, y esencialmente, la enseñanza). (Cardona, 2008, p. 181, como se citó en Esteban, 2017, pp. 102-103)

Para Valle y Manso (Valle & Manso, 2017, como se citó en Matarranz, 2017), la formación inicial es el primer periodo mediante el cual uno se prepara conscientemente para poder ejercer como docente. Comienza la adquisición de conocimientos, destrezas y actitudes para el correcto desempeño de sus funciones profesionales; proceso de formación que, por otro lado, sabemos será permanente a lo largo de toda su carrera, tal y como postula el *Lifelong Teacher Education*.

La mayoría de los países occidentales han implementado reformas educativas en su afán por lograr la calidad en educación (Marchesi et al., 2009; Pérez, 2010, Tiana, 2013; como se citó en Sánchez-Tarazaga, 2016):

Esta búsqueda de la mejora en los sistemas de enseñanza ha ido poniendo el acento en elementos distintos en cada momento: en los noventa, los objetivos de mejora se centraban en la transformación del currículo y en una mayor autonomía regional en la gestión educativa; a finales de dicha década, en los sistemas de evaluación del rendimiento; y, más recientemente, en el desarrollo de competencias por parte del alumnado y la preparación de su profesorado.” (Sánchez-Tarazaga, 2016, p. 45)

Diversos autores revelan la figura del docente “como palanca clave para conseguir la deseada calidad educativa” (Darling-Hammond, 2000; Darling-Hammond, Holtzman, Gatlin y Vasquez, 2005; Konstantopoulos, 2006; Rivkin, Hanushek y Kain, 2005; Rockoff, 2004; Willms, 2000; como se citó en Sánchez-Tarazaga, 2016, p. 45) y como “variable fundamental para el aprendizaje y éxito académico del estudiante” (Hanushek, 2004, como se citó en Sánchez-Tarazaga, 2016, p. 45), lo que ha desembocado en una revisión de las competencias docentes.

Según el estudio de Sánchez-Tarazaga (2016), el origen de las competencias requeridas para la enseñanza se remonta a los años 70, cuando los programas de formación de profesores universitarios en Estados Unidos, llamados *Performance of Competency-Based Teacher Education Programs*, describían estas competencias basándose en un análisis de las tareas y destrezas necesarias para ser docente. Martínez (2008, como se citó en Sánchez-Tarazaga, 2016) señala que, en los años 90, los países anglosajones como Australia, Escocia, Estados Unidos, Inglaterra, Irlanda y Nueva Zelanda comenzaron a incorporar las competencias docentes. Sin embargo, esta introducción no fue bien recibida por los profesores, ya que percibían que implicaba un mayor control sobre su trabajo. A pesar de estas resistencias, la presión política llevó al establecimiento de sistemas de estándares que proporcionaban criterios para evaluar el desempeño de los docentes.

En el ámbito de la educación universitaria, el proyecto Tuning (Tuning Educational Structures in Europe) desempeñó un papel fundamental al orientar la implementación del proceso de Bolonia en diversas disciplinas o áreas de estudio y en instituciones de educación superior. Este proyecto proporcionó una plataforma que permitió establecer puntos de referencia en el contexto de cada disciplina, con el objetivo de desarrollar programas de estudio comparables, compatibles y transparentes. Estos puntos de referencia se expresaron en términos de resultados de aprendizaje y se definieron competencias como una “combinación dinámica de las capacidades cognitivas y metacognitivas, de conocimiento y entendimiento, interpersonales, intelectuales y prácticas, así como de los valores éticos” (González & Wagenaar, 2009, p. 9).

Los organismos internacionales han contribuido en la revisión y actualización del perfil competencial de los docentes. El programa ET-2010, a través de su equipo de expertos, estableció los Principios Comunes Europeos para las Competencias y Cualificaciones del Profesorado. Estos principios buscan una profesión altamente cualificada, que asegure que los profesores tengan una formación multidisciplinar, que abarque tanto el conocimiento de la materia como de la pedagogía. Además, se espera que posean habilidades y competencias para apoyar y guiar a sus alumnos, entendiendo también la dimensión social y cultural de la educación. Se promueve una profesión que se sitúe en el contexto del aprendizaje permanente, la movilidad en el espacio europeo y la colaboración entre docentes e instituciones. Para ello, se establecen tres áreas en las que se deben desarrollar las competencias: trabajar con otros, trabajar con el conocimiento, la tecnología y la información, y trabajar con y en la sociedad.

En 2012, la Comisión Europea renovó su propuesta sobre competencias docentes, reconociendo que su visión era compartida por la mayoría de los profesionales de la educación (Sánchez-Tarazaga, 2016). En esta propuesta se establecieron un total de 28 competencias principales para la enseñanza eficaz en el siglo XXI, clasificadas en tres áreas. Además de estas competencias generales, se espera que los docentes también posean competencias específicas relacionadas con la materia que imparten o el nivel educativo de sus alumnos, aunque estas no son detalladas en el documento. Exponemos a continuación la Tabla 1, el marco de competencias docentes de la Comisión Europea de 2012.

Tabla 1

Marco de competencias docentes de la Comisión Europea 2012.

Ámbito	Descripción
Conocimientos y comprensión.	<ul style="list-style-type: none">- Conocimiento de la materia.- Conocimiento del contenido pedagógico, que implica un conocimiento profundo sobre contenido y estructura del tema:<ul style="list-style-type: none">· conocimiento de tareas, contextos de aprendizaje y objetivos.· conocimiento de los conocimientos previos y recurrentes de los estudiantes, dificultades específicas de aprendizaje.· conocimiento estratégico de los métodos educativos y materiales curriculares.- Conocimiento pedagógico (conocimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje).- Conocimiento del currículo (conocimiento de los planes de estudio de las asignaturas).- Fundamentos de las ciencias de la educación (intercultural, histórico, filosófico, psicológico y sociológico).- Aspectos contextuales, institucionales y organizativos de las políticas educativas.- Inclusión y diversidad.- Uso efectivo de tecnologías en el aprendizaje.- Psicología del desarrollo.- Dinámicas de grupo, teorías del aprendizaje, motivación.- Procesos y método de evaluación y valoración.
Habilidades.	<ul style="list-style-type: none">- Planificación, gestión y coordinación de la docencia.- Uso de tecnologías y materiales didácticos.- Gestión de estudiantes y grupos.- Seguimiento, adaptación y evaluación de los objetivos de enseñanza / aprendizaje y procesos.- Recogida, análisis e interpretación de datos (resultados sobre aprendizaje escolar, resultados de evaluaciones externas) para la toma de decisiones y la mejora de la enseñanza / aprendizaje.- Uso, desarrollo y creación de conocimientos de la investigación.- Colaboración con compañeros, padres y servicios sociales.- Habilidades de negociación (interacciones sociales y políticas con múltiples interesados, actores y contextos educativos).- Habilidades reflexivas, metacognitivas e interpersonales, para el aprendizaje individual y en comunidades profesionales.- Adaptación a contextos educativos caracterizados por dinámicas multinivel con influencias cruzadas (desde el nivel macro de las políticas gubernamentales hasta el nivel meso de los contextos escolares, y el nivel micro del aula y dinámica estudiantil).
Disposiciones: creencias, actitudes, valores y compromiso.	<ul style="list-style-type: none">- Conciencia epistemológica (cuestiones relativas al desarrollo histórico de la materia, relación con otras áreas).- Predisposición al cambio, flexibilidad, aprendizaje continuo y mejora profesional, incluyendo el estudio y la investigación.- Compromiso con la promoción del aprendizaje de todos los estudiantes.- Predisposición a promover actitudes y prácticas democráticas entre los estudiantes, como ciudadanos europeos (incluye valoración positiva de la diversidad y multiculturalidad).- Actitud crítica hacia la propia enseñanza (examinar, discutir, interrogatorio).- Predisposición al trabajo en equipo, la colaboración y al establecimiento de redes de trabajo.- Sentido de autoeficacia.

Nota: adaptado de Montaraz Moral (2022)

Método

El presente trabajo se centra en un objetivo general, realizar un estudio comparado de la formación del profesorado para la materia de Educación Musical en algunos de los Estados miembros de la Unión Europea, en concreto España, Portugal, Francia, Alemania, Austria, Hungría y Finlandia. El método de investigación utilizado responde a un método descriptivo y comparativo. Las técnicas de investigación empleadas corresponden por un lado al análisis de contenido de fuentes primarias y secundarias, recurriendo a documentos oficiales, artículos de revistas, informes y libros, y por otro, técnicas gráficas. Lauwers (1958, p. 65, como se citó en García-Garrido, 1982, p. 128) define la educación comparada del siguiente modo:

La educación comparada... no es una ciencia normativa. No pretende establecer los ideales educativos en los que debemos inspirarnos y tampoco examina los criterios según los cuales conviene valorar lo que sucede... Para usar una imagen, yo diría que la Educación Comparada se asemeja a la ciencia de la navegación, la cual no enseña al comandante de una nave o de un avión hacia donde debe dirigirse. Solamente le da informaciones sobre la dirección de los vientos y de las corrientes, sobre los escollos y arenales, informaciones que el comandante no puede echar en saco roto si quiere llegar felizmente a puerto.

Para García-Garrido (1982) la acción de comparar puede tener por finalidad adoptar una decisión concreta o bien, obtener un mejor conocimiento de la realidad. Por su parte, Hilker (Hilker, 1967, pp. 152-155, como se citó en García-Garrido, 1982, p. 120) expone que:

bajo el punto de vista descriptivo, *comparar* incluye tres aspectos: ver, analizar y ordenar (...). Desde el punto de vista funcional, (...) el comparar implica establecer relaciones entre dos o más fenómenos de un mismo género, relaciones de las que acaba por deducirse una congruencia, una afinidad o una discrepancia. Podríamos quizás hablar también de *igualdad, semejanza, analogía o diferencia*.

Asimismo, dicho autor determina cuatro propiedades de la comparación (Hilker, 1967, pp. 155-162, como se citó en García-Garrido, 1982, pp. 122-123): "carácter fenomenológico; pluralidad; homogeneidad; y globalidad."

Diseño

En el diseño de esta investigación se han desarrollado cuatro fases (García-Garrido, 1982):

1. Identificación del problema: conocer el estado de la Educación Musical en la formación inicial del profesorado de la Unión Europea.
2. Delimitación de la investigación.
3. Estudio descriptivo.
4. Estudio comparativo.

Procedimiento

Para el estudio comparado de la formación inicial del profesorado de Educación Musical se ha tenido en cuenta el siguiente árbol de parámetros y sus correspondientes indicadores, recogidos en la Tabla 2:

Tabla 2

Árbol de parámetros

1. Perfil del docente de Educación Musical.

- a. La enseñanza de la música es impartida por un maestro especialista en la materia.
- b. La enseñanza de la música es impartida por un maestro generalista de la etapa de Primaria.
- c. La enseñanza de la música es impartida por un maestro de sistema mixto, es decir, generalista en cursos inferiores y especialista en superiores.

2. Formación inicial del profesorado.

- a. Nivel de certificación: La enseñanza comprende un sistema de grado o licenciatura o bien, incluye estudios de máster para los futuros docentes.
- b. Duración de la formación: cuáles son los créditos mínimos establecidos en cada sistema nacional para el acceso a la docencia.
- c. Modelo formativo: modelo formativo concurrente, en el que la formación disciplinar se imparte de forma simultánea a la formación didáctica y psicopedagógica; modelo formativo consecutivo, en el que se imparte en primer lugar la formación disciplinar y posteriormente se adquiere la formación didáctica y psicopedagógica.
- d. Prácticas educativas: obligatoriedad de cursar prácticas en entornos escolares y las instituciones educativas en las que se imparte la formación.
- e. Instituciones formadoras: la formación de los docentes se lleva a cabo en universidades, centros de formación del profesorado y otras instituciones de educación superior.

3. Plan de estudios marco.

- a. Existencia de planes marco que definen las competencias a adquirir en la formación inicial del profesorado y determinen la dedicación mínima para la enseñanza musical.
- b. Análisis de la proyección de las corrientes pedagógico-musicales del siglo XX en la formación docente mediante la presencia de los componentes de educación musical en los planes de estudio docentes: Escucha, Expresión, Lenguaje de la Música, Producción Musical, Folklore, TAC y Cultura musical.

Nota: adaptado de Montaraz Moral (2022)

Tras la recopilación y revisión de los datos y de las categorías de comparación damos paso a la fase de yuxtaposición, confrontando e interpretando los datos mediante gráficos y tablas, obteniendo así las conclusiones que nos van a permitir, tras atender a las semejanzas y diferencias, ofrecer nuestra valoración sobre la investigación.

Resultados

Formación inicial del profesorado de Educación Musical en España

El docente de Educación Musical en España tiene un perfil de maestro especialista. Los Grados de Maestro de Educación Primaria y Educación Infantil, se regulan desde el Ministerio de Educación¹ tienen una duración de cuatro cursos, con un total de 240 ECTS. En dichos grados, se contemplan menciones cualificadoras de entre 30 y 60 ECTS, que cada universidad puede ofrecer como oferta optativa. Entre las menciones cualificadoras que ofrecen las diferentes universidades, encontramos las Mención de Educación musical tanto para la Educación Primaria como Educación Infantil, dependiendo de diferentes variables de la realidad de cada una de ellas. De forma general, la estructura se resume en la Tabla 3:

Tabla 3

Estructura general del currículo para los Grados de Maestro en España

Formación	ECTS
Formación básica	<ul style="list-style-type: none">• Aprendizaje y desarrollo de la personalidad.• Procesos y contextos educativos.• Sociedad, familia y escuela. 60 ECTS
Formación didáctica y disciplinar	<ul style="list-style-type: none">• Ciencias experimentales.• Ciencias sociales.• Matemáticas.• Lenguas.• Educación musical, plástica y visual.• Educación física. 100 ECTS
Practicum	Prácticas en un centro educativo y el Trabajo Fin de Grado. 50 ECTS
Mención cualificadora	Itinerario formativo propuesto por la universidad, que el alumnado del Grado puede cursar para especializarse. Entre 30/60 ECTS

Cada universidad, en el uso de su plena autonomía establece el plan de estudios y oferta docente. Si bien, no quedan detallados los porcentajes destinados a los módulos ni se especifican unos contenidos comunes de enseñanza en la formación inicial del profesorado.

Formación inicial del profesorado de Educación Musical en Portugal

El perfil del docente de música responde a un modelo mixto, impartiendo la asignatura el maestro generalista en el primer ciclo y el especialista en el segundo. La

¹ Orden ECI/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. 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.

formación inicial del profesorado comprende dos ciclos de estudio impartidos en universidades, politécnicos e instituciones de educación superior (HEI) con acuerdos de cooperación con las escuelas. El *Decreto-Ley N° 79/2014, 14 de mayo*, modificado por la *Declaración de Rectificación N° 32/2014, 27 de junio*, así como el *Decreto-Ley N° 176/2014, 12 de diciembre*, y *N° 16/2018, 7 de marzo*, determina los componentes de formación de maestros presentes en los estudios de Grado en Educación Básica (180 ECTS) como refleja la Tabla 4 y Máster en el primer y segundo ciclo de Educación Básica (120 ECTS) detallado en la Tabla 5 y que se corresponden con el área de enseñanza, educación general, métodos de enseñanza específicos, áreas culturales, sociales y éticas y prácticas supervisadas. Para la enseñanza de Educación Musical en Educación Básica, los requisitos mínimos de formación para ingresar al ciclo de estudios conducentes al máster son 120 créditos en Práctica Instrumental y Vocal, Formación Musical y Ciencias Musicales, todas con un mínimo de 25 ECTS.

Tabla 4

Estructura general del currículo para los Grados de Maestro en Portugal.

Grado en Educación Básica	180 ECTS
Área de docencia: los créditos se reparten entre las siguientes materias:	
Portugués: 30 ECTS como mínimo.	
Matemáticas: 30 ECTS como mínimo.	
Ciencias Naturales e Historia y Geografía de Portugal: 30 ECTS.	Mínimo 125 ECTS.
Expresión: 30 ECTS como mínimo.	
Educación cultural, social y ética: ECTS restantes.	
Área de educación general	Mínimo 15 ECTS.
Didáctica específica	Mínimo 15 ECTS.
Práctica supervisada	Mínimo 15 ECTS.

Nota: Fuente Eurydice.

Tabla 5

Estructura general del currículo para el Máster en el primer y segundo ciclo de Educación Básica en Portugal.

Máster en el primer y segundo ciclo de educación básica	120 ECTS
Área de enseñanza	Mínimo 27 ECTS.
Área de educación general	Mínimo 6 ECTS.
Didáctica específica	Mínimo 30 ECTS.
Práctica supervisada	Mínimo 48 ECTS.

Nota: Fuente Eurydice.

Formación inicial del profesorado de Educación Musical en Francia

El perfil del docente en Francia es generalista, si bien, para poder enseñar música debe poseer formación específica o bien realizar el curso *Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation*

des élèves en Situation de Handicap (CAPA-SH - Certificate of Professional Aptitude for specialized aids, adapted teaching and Disabled student schooling). Su formación se imparte en universidades, escuelas de enseñanza y educación superior y abarca una licenciatura² y el máster *Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation* (MEEF - Enseñanza, Educación y Formación de Profesiones) de dos años³ de duración obtenido en la *École Supérieure du Professorat et de l'Éducation* (ESPE). En los dos años se realizan prácticas académicas externas en centros escolares. Las materias que se imparten son las expuestas Tabla 6⁴:

Tabla 6

Disciplinas para el MEEF en Francia.

Cursos	Número de horas
Maestro 1 Semestre 1	La filosofía de la escuela, los valores de la escuela y de la república, la secularización, la lucha contra todas las formas de discriminación
	12 horas
	Proceso de aprendizaje, psicología infantil
Maestro 1 Semestre 2	Ley de la administración pública
	12 horas
	6 horas
Maestro 2 Semestre 2	Líder los movimientos educativos, enfoques de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación
	12 horas
	La sociología de las audiencias, la gestión de la diversidad, la orientación
Maestro 2 Semestre 3	6 horas
	Dificultad en la escuela, abandono escolar temprano
	6 horas
Maestro 2 Semestre 4	La escuela inclusiva: necesidades especiales y educación para alumnos discapacitados
	6 horas
	Organizar el sistema escolar y el contexto institucional
Maestro 2 Semestre 3	Proceso de aprendizaje, relación con el conocimiento, la memoria y el aprendizaje, estilos cognitivos, múltiples formas de inteligencia
	12 horas
	La postura del profesor y el alumno, la comunicación profesional (voz, lenguaje corporal, etc.)
Maestro 2 Semestre 4	12 horas
	Gestión de conflictos y violencia
	12 horas
Total	Luchando contra los estereotipos de mujeres y hombres y la educación mixta
	12 horas
Total	Ética, postura profesional, trabajo conjunto
	6 horas
Total	12 créditos ECTS
<i>Nota: Fuente Eurydice.</i>	

² Nomenclatura no adaptada al término *grado* en el documento oficial.

³ Al finalizar el primer año, los estudiantes deben realizar un examen. Aquellos estudiantes que ya hayan cursado el primer año de otro máster pueden acceder al máster de educación realizando el examen y si lo superan, acceden a segundo curso.

⁴ Decreto de 28 mayo de 2019 -*Arrêté du 28 mai 2019 modifiant l'arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters «métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation»*, que regula distintos ámbitos de la formación inicial, las competencias comunes a todos los docentes y la distribución del tiempo de enseñanza.

Observamos que no se especifican requisitos de contenido para el área de Educación Musical a nivel estatal en la formación inicial del profesorado. De forma general la estructura se resume en la Tabla 7:

Tabla 7

Estructura general del currículo para los Grados de Maestro en Francia.

1. Al menos el 55% del tiempo de formación debe ir destinado a la construcción de un marco de referencia y a la enseñanza de los saberes fundamentales en la escuela:

Sistema educativo. Valores de la República. Derechos y deberes del funcionariado.

Lectura, escritura, oral, estudio de la lengua (gramática, conjugación, vocabulario, ortografia), didáctica y pedagogía de francés en la escuela.

Numeración, cálculo, didáctica y pedagogía de matemáticas en la escuela.

2. Al menos el 20% va destinado a la pedagogía general e interdisciplinariedad.

Interdisciplinariedad.

Otras disciplinas enseñadas en la escuela.

Eficacia de la enseñanza: evaluación, comprensión y toma de decisiones, diversidad de alumnos y contextos de aprendizaje, necesidades educativas particulares.

Modelos pedagógicos.

Gestión de la clase: interacción, clima escolar.

3. Al menos el 15% se destina a la iniciación en la investigación y análisis de situaciones profesionales.

4. El 10% se reserva al contexto propio, especialmente territorial y a las innovaciones pedagógicas de cada ESPE (Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation).

Formación inicial del profesorado de Educación Musical en Alemania

En Alemania, encontramos un sistema mixto para la Educación primaria. En los grados 1 y 2 es el maestro generalista quien imparte la asignatura de música, mientras que en los grados 3 y 4 le corresponde al especialista. La formación inicial del profesorado se compone de dos fases:

1. Licenciatura en Educación, cursado en Universidades, *Technische Hochschulen / Technische Universitäten, P-dagogische Hochschulen* (colegios de educación) y Colegios de Arte y Música. La formación se estructura en torno a tres bloques: 1.- *Hauptfach*: primera materia. 2 *Zweitfach*: segunda materia. 3.- Practicum. Este modelo garantiza que los futuros docentes se formen en la disciplina musical y en una segunda materia a elegir. Otro módulo obligatorio, denominado *Grundschulpädagogik*, capacita para la enseñanza de los grados 1 a 4. Al finalizar el Grado, los futuros docentes debían someterse al Primer Examen Estatal, si bien, en la actualidad casi todos los Länder lo reemplazan por el Máster en Educación. Los requisitos de contenido de este curso deben suponer al menos 210 créditos ECTS. En la Universidad de Postdam, la Licenciatura en Educación reúne 180 ECTS y el Máster en Educación 120 ECTS.

2. Servicio preparatorio *Vorbereitungsdienst*, que constituye la formación práctica y

se cursa en institutos de formación de profesores *Studienseminar* y finaliza con la realización del Segundo Examen Estatal. Tiene una duración entre 12 y 24 meses.

El sistema descentralizado en Alemania da lugar a multitud de títulos de estudios de grado en educación⁵. De forma general, la estructura para la formación musical se resume en la Tabla 8⁶:

Tabla 8

Estructura general del currículo para la formación inicial del profesorado en Alemania.

Estudios para Educación Primaria y Secundaria I

Práctica musical

- Formación artístico-práctica en al menos un instrumento.
 - El canto y el entrenamiento del habla.
 - Entrenamiento de la voz especialmente para grupos de niños y adolescentes.
 - La práctica de la música: acompañamiento de canciones e improvisación en diferentes estilos y géneros en un instrumento armónico, interpretación instrumental en diferentes estilos, instrucción de trabajos musicales prácticos, también en grupos heterogéneos de aprendizaje.
 - Conocimiento de técnicas de interpretación y posibilidades de sonido, así como la propia experiencia con instrumentos de la escuela en grupo.
 - Participación y dirección de diversos conjuntos instrumentales típicos de la escuela.
 - Experiencia musical práctica con la música de diferentes culturas.
 - Música y movimiento, juego escénico.
-

Teoría musical

- Teoría general de la música y análisis musical combinados con entrenamiento auditivo en varios estilos musicales.
 - Arreglo y composición con la inclusión de nuevos medios, especialmente para conjuntos escolares típicos.
-

Musicología

- Música de diferentes épocas y culturas. Estudios históricos, sociológicos, estéticos y culturales-científicas.
 - Problemas y métodos de investigación de las subdisciplinas (musicología histórica y sistemática, etnología musical incluyendo investigación en música popular).
-

⁵ El KMK (*Kultusministerkonferenz – Conferencia Permanente de Ministros de Educación y Asuntos Culturales*) estableció una serie de competencias docentes comunes en todos los Länder mediante la Decisión de la Conferencia de Ministros de Cultura KMK del 16 de diciembre de 2004 revisada el 16 de mayo de 2019 sobre Normas para la formación del profesorado: ciencias de la educación. Asimismo, la Decisión de la Conferencia Permanente de Ministros de Cultura KMK de 16 de octubre de 2008, revisada el 16 de mayo de 2019, estableció los Requisitos de contenido en todo el país para las ciencias especializadas y la didáctica de la asignatura en la formación del profesorado y se subdividen en cuatro áreas: Enseñanza; Educación; Evaluación; Innovación.

⁶ Estándares para la formación docente: ciencias de la educación (Resolución de la Conferencia de Ministros de Educación del 16 de diciembre de 2004 modificada el 16 de mayo de 2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019)*

Pedagogía musical

- Teorías y modelos de aprendizaje musical.
- Áreas y métodos de investigación en educación musical, incluyendo aspectos psicológicos de desarrollo y necesidades individuales de aprendizaje y desarrollo relacionadas con la música.

Didáctica

- Planificación y análisis de lecciones de música también en contextos interdisciplinarios.
- Planes de estudio, materiales didácticos y medios de comunicación.
- Conceptos, campos de acción y métodos de enseñanza, incluida la consideración de aspectos de interculturalidad e inclusión, así como el uso de los medios de comunicación.
- Procesos de aprendizaje y procedimientos de diagnóstico relacionados con la música, también con respecto a diferentes intereses y habilidades musicales.
- Investigación en el aula.

Formación inicial del profesorado de Educación Musical en Austria

En Austria la enseñanza de la música es impartida en la escuela por el maestro generalista, cuya formación comprende un núcleo pedagógico común, la especialización en una disciplina y prácticas educativas.

La formación de los maestros de educación primaria se adscribe a colegios universitarios de formación docente denominados *Pädagogische Hochschulen*. La duración de los estudios es de cuatro cursos, con titulación de licenciatura (240 ECTS) y máster (de entre 60 y 90 ECTS). No se determinan a nivel estatal las competencias docentes ni los contenidos de educación musical en la formación inicial del profesorado. De forma general la estructura se resume en la Tabla 9⁷:

Tabla 9

Estructura general del currículo para la Licenciatura y el Máster de Educación Primaria en Austria.

Programa de licenciatura (240 ECTS)

Fundamentos educativos generales.	40-50 ECTS
Pedagogía y didáctica de la primera infancia y primaria	120-130 ECTS
Especialización.	60-80 ECTS.
Experiencia práctica.	

Programa de máster (mínimo 60 ECTS)

Conexión con la actividad docente y con los fundamentos académicos / científicos.

Fundamentos educativos generales.	60 ECTS
* Junto con el programa de licenciatura, se deben incluir al menos 60 ECTS.	

⁷ 124. Ley federal por la que se modifica la Ley de educación superior de 2005, la Ley universitaria de 2002 y la Ley de garantía de la calidad de la educación superior (Ley marco federal para la introducción de una nueva formación para educadores). *124. Bundesgesetz, mit dem das Hochschulgesetz 2005, das Universitätsgesetz 2002 und das Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz geändert werden (Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen).*

Especialización: para los graduados de nivel primario con especialización en un área educativa se puede ofrecer un programa de máster de al menos 90 ECTS para educación general de nivel secundario.	90 ECTS
---	---------

Formación inicial del profesorado de Educación Musical en Hungría

En Hungría, el docente que imparte la asignatura de Música en los grados 1 – 4 (Educación Primaria) es el maestro generalista, mientras que en los grados 5 – 6 (correspondientes a la Educación Secundaria Inferior) es especialista.

En cuanto a la formación del profesorado, Hungría⁸, desde el curso 2017/18, la formación del profesorado de Educación General (primaria y secundaria inferior) es indivisible y se compone de estudios de grado y máster con una duración de 10 semestres, de los cuales los dos últimos se destinan a prácticas escolares. Los estudios de maestro se imparten en colegios y universidades. Los Decretos ministeriales⁹ concretan las competencias docentes que debe desarrollar el profesor de música y detalla minuciosamente los contenidos de enseñanza musical que deben formar parte del conocimiento del maestro de canto y música como refleja la Tabla 10:

Tabla 10

Estructura general del currículo para la formación del profesorado de Educación General en Hungría.

Conocimiento especializado del maestro de música y canto.

- a) Alfabetización general: conocimiento de filosofía, ética, estética / estética musical, historia del arte, educación lingüística: 4-8 créditos
- b) Conocimiento del material básico profesional: 80-90 créditos
 - Conocimiento de la teoría musical.
 - Conocimiento de la historia de la música y la literatura musical.
 - Conocimiento de la música folclórica.
 - Solfeo.
 - Conocimiento práctico y teórico de la dirección del coro.
 - Práctica de Coro.
 - Piano e instrumentos musicales.
 - Transposición.
 - Otras habilidades profesionales especiales (informática musical, danza folclórica, juegos folclóricos, música popular, acústica, reproducción, música de cámara, práctica orquestal, entrenamiento del habla, teatro, organización de eventos, métodos de investigación científica).

⁸ Decreto 8/2013. (I. 30.) Decreto EMMI sobre requisitos comunes para la formación del profesorado.

⁹ 8/2013. (I. 30.) Decreto EMMI sobre los requisitos comunes de formación del profesorado y los requisitos de formación y rendimiento de los cursos individuales para profesores. 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről.

18/2016. (VIII. 5.) Decreto EMMI 8/2013 sobre los requisitos de formación y rendimiento de los programas de formación profesional, licenciatura y maestría de educación superior, así como los requisitos comunes para la preparación del profesorado y los requisitos de formación y rendimiento de los cursos individuales para profesores . (I. 30.) sobre la modificación del decreto EMMI. 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról.

El conocimiento metodológico profesional especial (materia-pedagogía) del maestro de música y canto.

- El concepto de educación musical de Zoltán Kodály, la pedagogía musical basada en el desarrollo de toda la persona; métodos de canto y educación musical: enseñanza de melodía, ritmo, teoría de la música e historia de la música, así como conocimientos de música popular; métodos de desarrollo de habilidades musicales: canto, melodía, rítmica, escritura y lectura, desarrollo de habilidades de improvisación; polifonía; escucha musical; Desarrollo de habilidades musicales.
 - Otras tendencias y métodos pedagógicos musicales.
 - Documentos que regulan el contenido de la educación (plan de estudios básico nacional, plan de estudios marco, requisitos de graduación, programa pedagógico, plan de estudios local, plan de lecciones).
 - Conocimiento material, análisis de libros de texto; uso de bases de conocimiento y herramientas de comunicación
-

Formación inicial del profesorado de Educación Musical en Finlandia

La enseñanza de la música en la etapa de Primaria recae en el maestro generalista para los grados 1 – 6 y en el especialista para los grados 7 – 9, optando de este modo por un sistema mixto de docencia.

La formación inicial del profesorado en Finlandia está integrada por un Grado de 180 ECTS y un máster de capacitación docente de 120 ECTS impartidos en universidades. No existe un plan de estudios marco de referencia que establezca los contenidos de enseñanza para la formación inicial, disponiendo las instituciones educativas de plena autonomía para definir sus planes de estudio y adaptarse con mayor flexibilidad a las necesidades cambiantes de habilidades. No obstante, a nivel estatal¹⁰ se determina que el Grado debe comprender estudios básicos en educación, estudios de asignaturas, didáctica de las asignaturas, práctica docente y estudios de pedagogía (con un mínimo de 60 ECTS). La especialización se obtiene cursando los denominados “Estudios de asignaturas menores: estudios básicos en una asignatura” con al menos 60 ECTS. Asimismo, el máster debe ofrecer a los futuros docentes estudios en lengua y comunicación, estudios básicos y de asignaturas en educación, estudios avanzados en educación, estudios de asignaturas menores y estudios opcionales. Las competencias profesionales se determinaron en el seno del Foro de Formación Docente, creado por el Ministerio de Educación y Cultura en enero de 2016, fruto del cual emanaron diversos proyectos y documentos que constituyeron el Programa de Desarrollo de la formación inicial del profesorado¹¹.

¹⁰ Fuente: Eurydice. Actualizado el 9 de abril de 2023. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/finland/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school>

¹¹ *Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja. Opettajankoulutusfoorumin ideoita ja ehdotuksia.* <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-426-9>

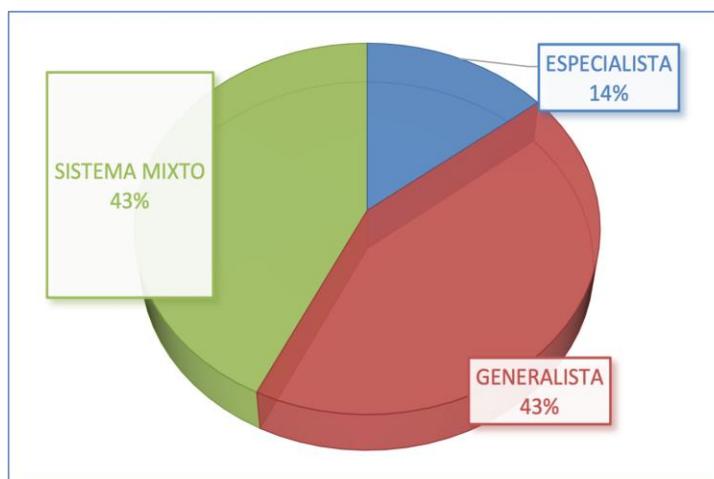
Estudio comparativo

Perfil del docente de Educación Musical

Como se detalla en la Figura 1, podemos afirmar que en la Unión Europea conviven los tres perfiles docentes para la enseñanza de la música: docente generalista que imparte las materias de la Educación Primaria prácticamente en su totalidad¹², especialista en Educación Musical y de sistema mixto con un maestro generalista en los cursos inferiores y especialista en los superiores. Igualados con un 42,86%, las figuras docentes más extendidas son las del maestro generalista y el sistema mixto. Los estados que apuestan por el maestro generalista son: Francia, Austria y Hungría. Por su parte, Finlandia cuenta con el maestro generalista para los grados 1 – 6 y el especialista para los grados 7 – 9; Alemania mantiene al maestro generalista en los grados 1 – 2 y al especialista en los grados 3 – 4; y Portugal sostiene esta estructura con el maestro generalista en el primer ciclo y el especialista en el segundo. Únicamente España (14,28%) opta por figura del maestro especialista para toda la educación primaria.

Figura 1

Perfil del docente de Educación Musical para la etapa de Primaria.



Formación inicial del profesorado

La Declaración de Bolonia en 1999 trajo consigo una unificación en los estudios universitarios mediante un sistema de tres ciclos (grado o licenciatura, máster y doctorado) regulado a través del sistema de créditos ECTS. Este sistema es el empleado

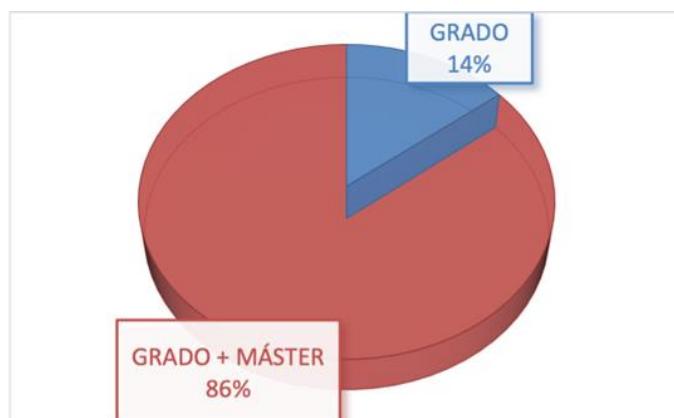
¹² A excepción de la enseñanza de la Religión, que en algunos estados es impartida por un especialista en la disciplina.

en la formación inicial del profesorado en Europa. El nivel de certificación exigido a los docentes se clasifica en dos modelos de formación inicial que quedan reflejados en la Figura 2:

- Estudios de grado o licenciatura (CINE 5): supone el 14,28% que se corresponde con el modelo implantado en España.
- Estudios consecutivos de grado o licenciatura (CINE 5) y máster en educación (CINE 6): representan la opción mayoritaria con un 85,71%, que se corresponde con el modelo implantado por Portugal, Francia, Alemania, Austria, Hungría y Finlandia.

Figura 2

Formación inicial del profesorado en la Unión Europea.



La duración de la formación inicial del profesorado es muy homogénea en Europa debido a la unificación de los estudios universitarios:

- El 85,71% de los itinerarios formativos cuentan con una dedicación de 300 ECTS repartidos entre estudios de Grado (Licenciatura en algunos casos) y estudios de Máster. Portugal, Francia y Finlandia destinan 180 ECTS al Grado (Licenciatura) y 120 ECTS a Máster. Alemania establece un mínimo de 210 créditos, si bien algunas universidades como la de Postdam mantienen la estructura de 180 + 120 expuesta anteriormente. Austria da mayor peso a la licenciatura en educación con 240 ECTS frente al máster, destinándole un mínimo de 60 ECTS. Hungría no especifica los créditos destinados puesto que es una formación indivisible, donde el grado y el máster tienen una duración de diez semestres (300 ECTS).
- En España (14,28%), el único estado del estudio cuya formación inicial del profesorado (maestros) se materializa en estudios de Grado. Respecto a la formación inicial en educación musical, se contemplan tanto para el Grado universitario de Maestro en Educación Primaria como el de Educación Infantil menciones cualificadoras de entre 30 y 60 ECTS de asignaturas optativas. Este es el caso de la Mención de Educación musical, que oscila entre 27/30 ECTS en las

diferentes universidades españolas, sin contar los ECTS destinados a las prácticas académicas externas.

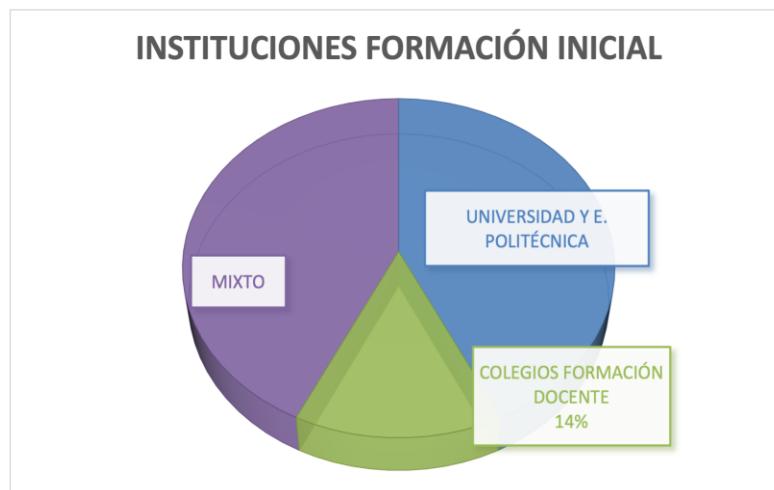
El modelo formativo seguido en la formación inicial del profesorado es común en todos los estados europeos: se opta por formar de modo simultáneo a los futuros docentes en las disciplinas generales tales como didáctica, diferentes aspectos psicopedagógicos y de organización escolar. Por otra parte, todos los estados analizados incluyen de forma obligada prácticas académicas externas supervisadas (tutores profesionales y académicos), que se realizan habitualmente en espacios de enseñanza general y específica de mención.

En cuanto a las instituciones formadoras, observamos una mayor disparidad en los resultados, como se detalla en la Figura 3. Se pueden clasificar en tres categorías:

- Universidades y escuelas políticas (42,86%): España, Portugal y Finlandia optan por estas instituciones para formar a sus docentes, representando la opción más escogida junto al sistema mixto.
- Sistema mixto integrado por diversas instituciones (42,86%): En Alemania, la formación inicial del profesorado se imparte en Universidades, *Technische Hochschulen / Technische Universitäten, P-dagogische Hochschulen* (colegios de educación) y Colegios de Arte y Música. En Hungría se puede cursar los estudios conducentes a la docencia tanto en universidades como en colegios. En Francia la formación se imparte en universidades y en escuelas de formación del profesorado.
- Colegios de formación del profesorado (14,28%): Austria.

Figura 3

Instituciones de formación inicial del profesorado.



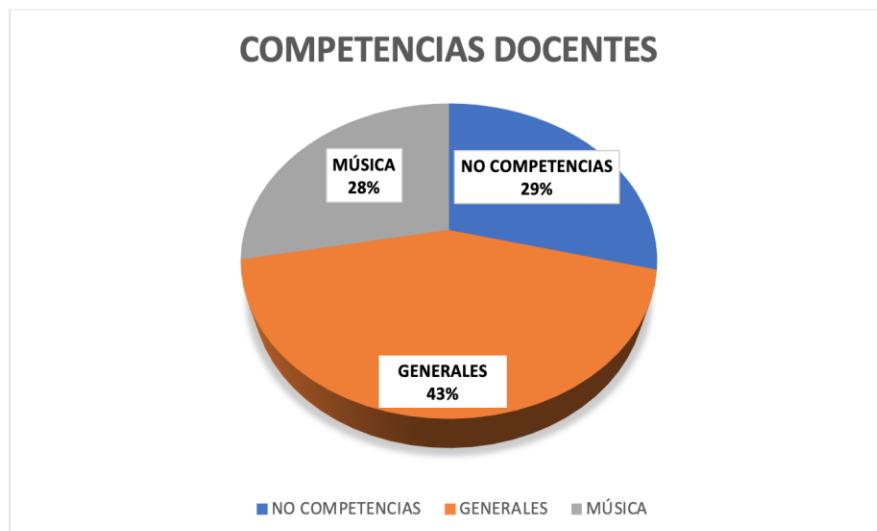
Plan de estudios marco sobre formación docente

En todos los estados europeos analizados, como se constata en los párrafos anteriores, las instituciones responsables de impartir la formación inicial a los futuros maestros cuentan con autonomía para diseñar sus propios planes de estudio. Sin embargo, ciertos países establecen pautas para orientar su desarrollo, tales como determinar las competencias que los docentes deben adquirir, requisitos de contenidos e incluso porcentajes de créditos ECTS destinados a las disciplinas que se deben impartir.

Respecto al campo competencial y de acuerdo con los datos presentados en la Figura 4, se observa que el 71,43% de los estados establecen en su legislación un marco de competencias docentes generales e incluso en algunos casos específicas para educación musical. De ellos, España, Francia y Finlandia, establecen competencias generales y aplicables a todos los docentes, representando el 42,86% del total. Por otro lado, Alemania y Hungría especifican competencias adicionales y específicas para los profesores de música, lo cual representa el 28,57% del total. Por último, Portugal y Austria (28,57%) no detallan las competencias requeridas para los futuros maestros ni de forma general ni específicamente para la educación musical. Agrupados los datos, desde un análisis legislativo general, la figura 4 resume tanto la carga en ECTS para la formación inicial del profesorado en educación musical, como algunos aspectos curriculares relevantes, áreas de trabajo o bien contenidos genéricos.

Figura 4

Competencias docentes



- ESPAÑA** Establece un rango de entre 30 y 60 créditos ECTS para las menciones cualificadoras (Didáctica de la Expresión Musical entre otras), aunque no se especifican los contenidos mínimos de formación ni las áreas que deben abordarse en la mención.
- PORUTGAL** Asigna 30 créditos ECTS del Grado de Educación Primaria al área de Expresión, pero no se especifica el porcentaje destinado a la enseñanza musical. Sin embargo, en el Máster de Educación Musical se detallan los créditos ECTS mínimos correspondientes a la Práctica Instrumental y Vocal, Formación Musical y Ciencias Musicales.
- FRANCIA** El 20% de la formación docente se destina a la interdisciplinariedad, las especialidades, la evaluación, los modelos pedagógicos y la gestión de la clase. Debido a la amplia variedad de áreas mencionadas, no es posible determinar el porcentaje específico asignado a la educación musical. Además, no se ofrecen contenidos o áreas de estudio relacionadas con la música.
- ALEMANIA** No establece un porcentaje ni un mínimo de créditos ECTS, ya que define los requisitos de contenido comunes en todo el país para las ciencias especializadas y la didáctica de asignaturas en la formación docente. Sin embargo, para la enseñanza de la música, se proporcionan contenidos detallados para la práctica musical, teoría musical, musicología, pedagogía musical y didáctica de la música. Abarca todos los componentes de la enseñanza musical: escucha, expresión, lenguaje de la música, producción musical, folklore y TAC.
- AUSTRIA** La Licenciatura en Educación ofrece entre 60 y 80 créditos ECTS para el área de estudio optativo llamado "Creatividad", que incluye el trabajo interdisciplinar entre los departamentos de Educación Visual, Educación Musical - Instrumental - Rítmica, Obras Técnicas y Trabajo Textil. No se proporciona más información sobre las disciplinas que abarca el departamento de Educación Musical ni los contenidos específicos que se deben abordar.
- HUNGRÍA** Ofrece un plan de estudios marco con los contenidos de enseñanza musical muy detallados y con su correspondencia en créditos ECTS para las áreas de la escucha, la expresión, el lenguaje de la música, la producción musical, el folklore, las TAC y el fomento de la cultura musical.
- FINLANDIA** Destina 60 créditos ECTS para los estudios de la especialidad de educación musical, pero no se especifican los contenidos.

Como detallan las Figuras 5 y 6, podemos afirmar que el 71,43% de los estados establecen una correspondencia en créditos ECTS o porcentajes de dedicación horaria para la enseñanza de la música en la formación inicial del profesorado. Únicamente el 28,57%, correspondiente a Alemania y Hungría, detallan los contenidos de enseñanza musical.

Figura 5

Créditos ECTS o porcentajes de dedicación horaria para la enseñanza musical en la formación inicial docente.

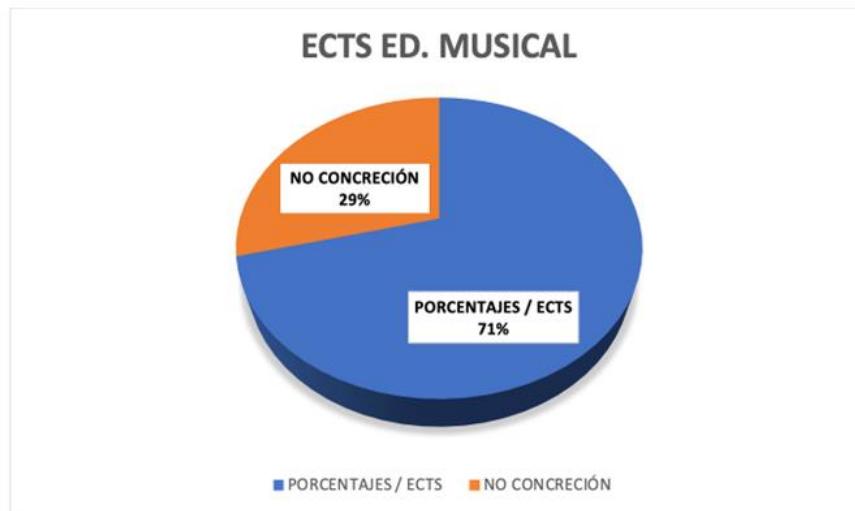


Figura 6

Contenidos de Educación Musical en la formación inicial docente.



Discusión y conclusiones

A pesar de los esfuerzos en materia de educación y en nuestro caso concreto de educación musical que se hicieron en Europa (Bolonia 1999/CE 2005/EQF-MEC 2008-10)¹³ para unificar los objetivos y competencias comunes en cuanto a la formación inicial del profesorado, después del análisis de los diferentes documentos, la cuestión que nos surge es si ¿existen y se han respetado estándares o directrices comunes en la Unión Europea para la formación de profesores de educación primaria de educación musical? La respuesta es que no podemos afirmar que haya habido consenso entre los diferentes países en este sentido. Y quizás podríamos ir aún más lejos y preguntarnos de forma general si ¿existen estándares o directrices comunes en la Unión Europea para la formación de profesores para la etapa de educación primaria?, la respuesta tal como reflejan los datos es que si bien existe un marco de referencia europeo competencial en materia docente, tampoco ha habido consenso ni para los objetivos, las competencias y ni siquiera para la carga de los diferentes tramos académicos de formación superior (Grado-Máster), cada país analizado ofrece propuestas diferentes.

En el caso que nos ocupa y tras el estudio de la formación inicial del profesorado de Educación Musical en la etapa de Educación Primaria en España, Portugal, Francia, Alemania, Austria, Hungría y Finlandia, los datos reflejan notables diferencias en cuanto al planteamiento inicial de la formación de los maestros. ¿Tradición? ¿Aspectos sociales, culturales? Para responder entraríamos en un paradigma amplio y complejo de contextualizar y analizar para cada país, en donde la educación (como concepto dinámico) se orienta de formas diferentes. Bien es cierto que no se constata que exista en la Unión Europea un marco legislativo en el ámbito educativo (Reyes, 2015), de esta manera cada estado miembro atiende a sus características históricas, sociales y económicas de forma individual en la planificación de sus estudios universitarios, ya que desde el punto de vista legislativo cada estado miembro optó por diferentes modelos, sin olvidar el carácter de autonomía de cada universidad, lo que supone un panorama aún más heterogéneo entre las mismas universidades de cada uno de ellos.

Desde esta perspectiva y como primera conclusión, los datos ofrecen una oferta curricular dispar en la formación inicial del profesorado y escasa para la formación de maestros de Educación Musical para la etapa de Educación Primaria.

Por otra parte, y atendiendo al perfil del profesorado de Educación Musical en la etapa de Educación Primaria, constatamos que conviven tres modelos en el que la enseñanza musical es impartida por maestros especializados en su totalidad, este es el caso de España; un modelo mixto, en el que la enseñanza musical se imparte en los

¹³ (Bolonia 1999/CE 2005/EQF-MEC 2010). Reforma Universitaria (1998-actualidad) a nivel europeo incluida en la Estrategia de Lisboa y llamada popularmente Proceso de Bolonia. Comisión Europea, aplica las decisiones del Parlamento Europeo y del Consejo de la UE. En abril de 2008, el Consejo Europeo y el Parlamento europeo aprobaron el denominado Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente.

primeros niveles por maestros generalistas y en segundos niveles por especialistas, tal es el caso de Portugal, Alemania, Hungría y Finlandia; un modelo generalista, en el que la enseñanza musical es impartida por maestros generalistas como es el caso de Francia y Austria. Refieren Serrano et al. (2007) que: “El avance científico en la resolución del problema generalista vs especialista está muy dificultado por la ausencia de un acuerdo sobre el estándar de valor que permita concluir positivamente acerca de qué figura de maestro es mejor o más conveniente” (p. 537).

Dando un paso más, y desde la realidad legislativa que se nos presenta en la formación inicial del profesorado, encontramos en todos los países formación musical que en todos los casos supone una especialización, con mayor o menor presencia en los planes iniciales de formación de los maestros. En este sentido salvo en el caso de España que se puede incluir en la formación del Grado como oferta de optatividad dando respuesta a las antiguas especialidades de estudios de Diplomatura de Educación Musical, el resto de los países estudiados ofertan la especialidad en un segundo ciclo o bien de Máster o un certificado específico como es el caso de Francia.

Es deseable que el devenir de los tiempos nos ofrezca un escenario más unificado en la formación inicial de los maestros en la UE y que la presencia de la Educación Musical tenga más peso específico en los planes de estudios, al igual que en las enseñanzas escolares.

Referencias

- BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) (2013). 124. Bundesgesetz, mit dem das Hochschulgesetz 2005, das Universitätsgesetz 2002 und das Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz geändert werden (Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen). <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/I/2013/124>
- Brunet, F. (2010). *Curso de integración europea*. Alianza Editorial.
- Díaz, M. (2005). La internacional society for music education: una importante apuesta por la educación musical. *Musiker: cuadernos de música*, 14, 5-14.
- Echebarria, M. A. Z. (2017). Los modelos de enseñanza musical en Europa. *Música oral del Sur: revista internacional*, (14), 261-282. http://www.centrodedocumentacionmusicalandalucia.es/export/sites/default/publicaciones/pdfs/los_modelos_de_ensenanza_musical_en_europa.pdf
- Emberi erőforrások miniszterének. (2013). 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. <https://njt.hu/jogsabaly/2013-8-20-5H.7-18/2016>. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári

- felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról. <https://njt.hu/jogszabaly/2016-18-20-5H>
- Esteban, A. N. (2017). Estudio comparado de los sistemas educativos y la formación inicial docente en la etapa de Educación Infantil de Italia, España y Grecia. *RIESED-Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos*, 2(7), 100-123.
- Faurée, E. (1994). Aprender a ser. La educación del futuro.
- García-Garrido, J. L. (1982). Educación comparada. Fundamentos y problemas. Dykinson.
- González, J. M. y Wagenaar, R. (2009). Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. Universidad de Deusto, Servicio de Publicaciones. <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning12.pdf>
- Kultusministerkonferenz (2019). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- Laguna, J. M. (1991). Historia de la Comunidad Europea. Mensajero.
- López, N.J. y Moya, M.V. (2015). La música en las escuelas europeas. Situación actual de la Educación Musical en los currículos de Primaria de los Estados miembros de la Unión Europea. Liberlibro.
- Manso, J., Matarranz, M. y Valle, J. M. (2019). Estudio supranacional y comparado de la formación inicial del profesorado de educación secundaria en la Unión Europea. Profesorado, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 15-33.
- Matarranz, M. (2017). Análisis supranacional de la política educativa de la Unión Europea 2000-2015. Hacia un espacio europeo de educación (tesis doctoral). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007). Orden ECI/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. «BOE» núm. 312, de 29 de diciembre de 2007, páginas 53735 a 53738 (4 págs.) <https://www.boe.es/eli/es/o/2007/12/27/eci3854>
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007). 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. «BOE» núm. 312, de 29 de diciembre de 2007, páginas 53747 a 53750 (4 págs.) <https://www.boe.es/eli/es/o/2007/12/27/eci3857>
- Ministério da Educação e Ciência (2014). Decreto-Lei n.o 79/2014 de 14 de maio. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação

- pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Diário da República. <https://dre.pt/application/file/25344968>
- Ministério da Educação e Ciência (2014). Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro, Procede à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro, à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, e à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, determinando a introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade, bem como à definição da habilitação profissional para lecionar Inglês no 1.º ciclo e à criação de um novo grupo de recrutamento. Diário da República. <https://dre.pt/application/file/63958168>
- Ministre de l'éducation nationale et de la jeunesse et Ministre de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation (2013). Arrêté du 28 mai 2019 modifiant l'arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation ». <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000038731861>
- Molins, L. L., García, E. C. y Villarroel, L. P. (2020). Competencias Clave del Profesorado: diseño y validación del marco global competencial de los docentes. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 13(2), (pp. 1-16).
- Montaraz, I. M. (2022). La Educación Musical en la etapa de Primaria en la Unión Europea: estudio comparado. [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid).
- Montaraz, I. M. y Morales, A. (2020). La proyección de las corrientes pedagógico-musicales del siglo XX en los planes de estudio de las escuelas primarias en la Unión Europea. In Teoría y práctica en investigación educativa: una perspectiva internacional (pp. 2121-2133). Dykinson.
- Montaraz, I. M. y Morales, A. (2021). La Educación Musical en la etapa de Primaria: un análisis sobre los planes de estudio en la Unión Europea. In Investigación educativa ante los actuales retos migratorios (pp. 89-102). Dykinson.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2016). Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja. Opettajankoulutusfoorumin ideoita ja ehdotuksia. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-426-9>
- Reyes, A. E. (2015). Educación y formación en la Unión Europea: análisis del proceso de Bolonia, el Espacio Europeo de Educación Superior, la Estrategia Europa 2020 y el programa Erasmus+. *Derecho y Cambio Social*, 42(12), 1-23.
- Sánchez-Tarazaga, L. (2016). Los marcos de competencias docentes: contribución a su estudio desde la política educativa europea. *Journal of Supranational Policies of Education*, nº 5, pp. 44 – 67. <https://revistas.uam.es/index.php/jospoe/article/view/6658Serrano>

- Serrano, J. A., Lera Navarro, Á. y Contreras Jordán, O. R. (2007). Maestros generalistas vs especialistas: claves y discrepancias en la reforma de la formación inicial de los maestros de primaria. *Revista de Educación*. (p. 537).
- Valle, J. M. (2006). La Unión Europea y su política educativa. Tomo I: la integración europea. Tomo II: medio siglo de acciones en materia de educación. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia.

Australian music education training and teaching practice: and investigation of ICT resourcing and application in the face of future challenges

Dawn JOSEPH
Bradley MERRICK

Datos de contacto:

Dawn Joseph
Deakin University
dawn.joseph@deakin.edu.au

Bradley Merrick
University of Melbourne
brad.merrick@unimelb.edu.au

Recibido: 28/09/2023
Aceptado: 01/12/2023

ABSTRACT

Covid-19 disrupted the way in which music teachers taught across education settings. It challenged and opened up new possibilities to think about pedagogy, content, assessment, and delivery. This paper forms part of a national study Reimagining the future: music teaching and learning, and ICT in blended environments in Australia. The authors are tertiary music educators working in initial teacher education (ITE) programs. In this paper, they discuss two questions: what can be learnt from teachers across education settings as they embraced pedagogical challenges? What are the implications for future focused classrooms? A mixed methodology were employed drawing on quantitative and qualitative data through an anonymous Qualtrics survey. The data reported were collected in Phase One March-April 2021 (N=105) and Phase Two December 2022-February 2023 (N=108) using thematic analysis to identify and analyse patterns of meaning. Three emergent themes: changes across teacher practice, collaborating and connecting practice through ICT, shifts in teacher confidence and competence are discussed. The study highlights the changes and reform required for ITE programs as students prepare for future focussed classrooms that meet the demands of the 21st Century. The findings may resonate with other countries, and generalisations to other learning areas cannot be made. Recommendations are offered that highlight the need for ITE programs and in-service for teachers to rethink, reframe and reimagine the latitude of ICT resourcing and application in music teaching.

KEYWORDS: Collaboration connecting; ICT; Teacher confidence and competence; Music Education; Teacher practice; Synchronous and asynchronous delivery

Formación y práctica docente en educación musical australiana: investigación de los recursos y la aplicación de las TIC de cara a los desafíos futuros

RESUMEN

El Covid-19 alteró la forma en que los profesores de música enseñaban en todos los entornos educativos. Este hecho desafió y abrió nuevas posibilidades para pensar sobre la pedagogía, el contenido, la evaluación y la ejecución. Este artículo forma parte de un estudio nacional denominado Reimaginando el futuro: enseñanza y aprendizaje de música y TIC en entornos mixtos en Australia. Los autores del estudio son educadores musicales que trabajan en programas de formación inicial docente. En este artículo, los autores abordan dos preguntas: ¿qué se puede aprender de los docentes de todos los entornos educativos al aceptar los desafíos pedagógicos? ¿Cuáles son las implicaciones para las futuras aulas? En esta investigación se ha empleado una metodología mixta basada en datos cuantitativos y cualitativos a través de una encuesta anónima de Qualtrics. Los datos reportados se recopilaron en la Fase Uno, de marzo a abril de 2021 (N=105) y en la Fase Dos, de diciembre de 2022 a febrero de 2023 (N=108), utilizando análisis temáticos para identificar y analizar patrones de significado. Se discuten tres temas emergentes: cambios en la práctica docente, colaboración y conexión de la práctica a través de las TIC, cambios en la confianza y competencia de los docentes. El estudio destaca los cambios y reformas necesarios para los programas de formación inicial a medida que los estudiantes se preparan para su futuro profesional haciendo frente a las demandas del siglo XXI. Los hallazgos pueden tener eco en otros países y no se pueden hacer generalizaciones a otras áreas de aprendizaje. Se ofrecen recomendaciones que resaltan la necesidad de programas en formación inicial y prácticas para que los docentes repiensen, replanteen y reimagen la amplitud de los recursos y la aplicación de las TIC en la enseñanza de la música.

PALABRAS CLAVE: colaboración conectando; TIC; confianza y competencia del maestro; Educación musical; práctica docente; entrega sincrónica y asincrónica

Introduction

Teacher training in Australia has undergone significant growth and development because of a national system of Higher Education. It moved from the apprentice model (Aspland, 2005) “to a ‘professionalising’ of teaching and the consequent formalising of teacher training programs” (Yeigh & Lynch, 2017, p.114). Initial teacher education (ITE) programs or pre-service teacher education forms an essential part of schooling and education in Australia, preparing teachers to enter the profession. All programs of study require State accreditation across seven Graduate Teaching Standards (see AITSL, 2017) ensuring early career teachers are classroom ready. All schools and ITE programs are guided by the Australian Curriculum across each State and Territory (ACARA, 2023). Content for ITE programs are prepared by academic specialists who

teach across a variety of modes and activities (Ingvarson et al., 2014). Hence, preparing quality teachers with specific teacher learning opportunities are essential as it impacts student performance (Wang et al., 2011).

When Covid-19 disrupted the way in which teachers taught across education settings it also opened new possibilities for educators to add value to what was previously done in classrooms and in ITE programs (Basilaia & Kvavadze 2020; Biasutti et al., 2022; de Bruin & Merrick, 2023; Grasso et al., 2021; Li et al., 2019; Martin et al., 2021; Poellhuber et al., 2021). Information and Communications Technology (ICT) was a game changer that enhanced professional opportunities for teachers. Conversely, it exposed the lack of training and support for teachers which also caused stress and anxiety (Fernández-Batanero et al., 2021). Music educators had to manage and cope with "an emergency 'sticking plaster' to a sudden 'hole'" as classes were taught online (Ellis et al., 2020, p. 569). They had freedom to adapt, adopt, and be innovative in their teaching (Adam & Metljak, 2022; Lorenza & Carter, 2021; Merrick & Joseph, 2022). This had ramifications for ITE and in-service programs to rethink, reframe, and reimagine what, why, how, and when of teaching.

The authors are tertiary music educators based at two different metropolitan universities in Melbourne (Australia). Since 2020 they observed an increased connection with professional music organisations, school partners and between universities, all of which contribute to ITE practices (Ellis et al., 2020). We began a national study in 2021 Reimagining the future: music teaching and learning, and ICT in blended environments in Australia that explored music teacher practice during and after the pandemic. This research seeks to inform curriculum design and ITE practice in Australia and beyond as teaching online is different to teaching face-to-face (Joseph, 2021; Li & Han, 2021; Schiavio et al., 2021).

Throughout the pandemic, the importance of connectedness, relationships and social interactions were pivotal as teachers used different pedagogy and technological tools (Wang, 2008) to maintain continuity within remote and distance learning (Terrien & Gusewell, 2021). The increased social interactions in online learning supported student interactions, particularly when the sense of community was restricted (Kalmar et al., 2022). Despite the pandemic disrupting connection amongst communities, ICT facilitated interactions between individuals, enabling people from diverse locations to find common ground and share creative ventures (Yang et al., 2020). Online forums facilitated by Teams and Zoom (Audet et al., 2021; Johnson & Merrick, 2020) and other forms of social media communication (Sobaih et al., 2020; Thorgeresen & Mars, 2021) allowed students, teachers, and communities to remain connected beyond the traditional music classroom mode (Gusewell & Terrien, 2021), via synchronous (same time) and asynchronous (at different times) delivery modes (Hernández, 2020; Koutsoupidou, 2014).

As the landscape changed around the world, educators were forced to modify pedagogy to maintain learner engagement as students required more help from their teachers to work independently

(Sason & Kellerman, 2022). This saw an increase in student centred behaviour, self-regulation and sustained effort while completing work (Greene et al., 2018;

Montgomery et al., 2019). In response, teachers continually modified curriculum, learning environments, and assessments, to sustain student access through ongoing adaption of practice (de Bruin & Merrick, 2023). Changes in the teaching process saw an elevated level of student responsibility emerge, with increased application of planning and strategy use to facilitate task completion (Sason & Kellerman, 2022). The pandemic fostered pedagogies “that engage student thinking and collaboration with each other in online learning activity” (de Bruin & Merrick, 2023, p. 155).

The change in teaching saw a shift from face-to-face delivery to a new paradigm which embraced a more hybrid approach, drawing on elements of blended, traditional, flipped, and e-learning modes (Nethsinghe et al., 2022; Montgomery et al., 2019; Schiavio et al., 2021). Teachers embraced multimedia and web-based resources, integrating these tools through innovative synchronous delivery to support learning (Li et al., 2021). This period saw an increased use of online video material via YouTube and Vimeo (Cayari, 2011) gaining popularity as a resource to support the online teaching and learning (Merrick & Joseph 2023; Rahmatika et al., 2021). Educators demonstrated that they were future-focused, anticipating obstacles and planning ahead (Fitzgerald, 2021).

A critical factor that influenced ICT usage during this time were levels of computer confidence, which can impact how teachers engage with technology (Hatlevik, 2017). As educators engaged in the process of online teaching and learning practitioners were integrating technologies across varied modes of instruction in diverse locations (Ferdig et al., 2020; Joseph et al., 2022; Merrick & Wilson, 2023). This change in practice confirmed the potential afforded by this mode of ICT based learning (Garrison & Kanuka, 2004). As the pandemic continued, teacher confidence and competence grew as an outcome of necessitating online delivery, combined with the expectation for teachers to facilitate inclusive and accessible learning opportunities for students (Ní Dhuinn & Garland, 2022).

Covid-19 amplified the shift to use digital technologies and enabled students to stay connected, engaged, and motivated with educators across learning settings (Fullan et al., 2020). The navigation of unchartered territory during the pandemic has created a whole new world of opportunity through which to explore the connections between pedagogy and technology. This paper adds to the wider body of knowledge about improving music teaching practice. The research questions that drove this paper explored: what pedagogical challenges did Australian music teachers encounter and how did they adapt their practice? And what are the implications for future focused classrooms?

Methods

We received formal approval to conduct our study from the Human Ethics Advisory Group at Deakin University. We contacted peak music professional organisations through email to participate in our study (Australian Society for Music Education, Association of Music Educators, Australian Band and Orchestra Directors' Association National, Australian National Council of Orff Schulwerk, Kodály Australia, Australia

New Zealand Association for Research in Music Education and Midnight Music). We used purposive sampling as an easy and quick way to collect information from music educators as a representation of music teachers in Australia (Gay et al., 2012). The Plain Language Statement (PLS) were emailed to the organisations. It outlined the project and upon consent, the organisations disseminated the PLS and survey hyperlink to the survey to members (early childhood, primary, secondary, tertiary, and instrumental teachers) via their website, homepage, member emails, and news bulletins.

Participation in the Qualtrics survey was voluntary and anonymous. The wider study survey included closed and open questions. Closed questions involved respondents ticking a box to indicate for example State and Territory of location, qualification, age, gender, year level taught, work status, and technology training. In addition, open ended questions were posed to provide respondents the opportunity to reflect truthfully on their practice (Cohen et al., 2017). Open-ended questions allowed for description of exemplars of pedagogies that were used in blended teaching and learning environments. Open-ended questions included for example:

- the types of music technologies being employed in blended spaces.
- ways initial teacher education programs and professional learning can better prepare students and teachers for a reimagined future post COVID.
- ways in which how teachers modified, adapted, and innovated their music practice.
- whether their sense of confidence and motivation impacted their use of technology?

Data were gathered in Phase One (March-April 2021, N=105) and Phase Two (December 2022-February 2023, N=108). As the survey were gathered anonymously, it is therefore not possible to know whether the same person responded in Phase One and Phase Two. Hence no specific correlation can be made to a respondent. Our data for this paper is unlike Grasso et study al's (2021, p. 5) where they "designed qualitative data collection questions to explore surprising or contradictory quantitative results", in addition we invited music educators to participate in a survey and not purposefully select participants. Rather, we found thematic analyses (TA) a useful way to identify and analyse patterns of meaning that emerged in the open ended responses from participants (Maguire & Delahunt, 2017). As a qualitative method, "TA facilitates the gleaning of knowledge of the meaning made of the phenomenon under study by the groups studied and provides the necessary groundwork for establishing valid models of human thinking, feeling and behaviour" (Joffe, 2012, p. 210). We drew on descriptive statistics to analyze quantitative data (Grasso et al., 2021). Mixed methods allowed us to collect, analyse, and interpret quantitative and qualitative data (Creswell & Clark, 2017).

We followed Braun and Clarke's (2006) 6-step framework to analyse and code our data. Firstly, becoming familiar with the data by independently reading and re-reading the data. Secondly generating initial codes, thirdly searching for themes, fourthly reviewing themes, fifthly collaboratively defining our themes, and sixthly reporting and writing up the findings. In addition, these participant responses were coded,

tallied, and grouped into categories to better understand participant usage of different software to understand how these were employed in their teaching (Maguire & Delahunt, 2017). We independently read and coded the data before discussing emergent patterns. We made notes in the margins and coded our data before agreeing on three emergent themes (Changes across teacher practice; Collaborating and connecting practice through ICT; Shifts in teacher confidence and competence) which are presented in the findings and discussion.

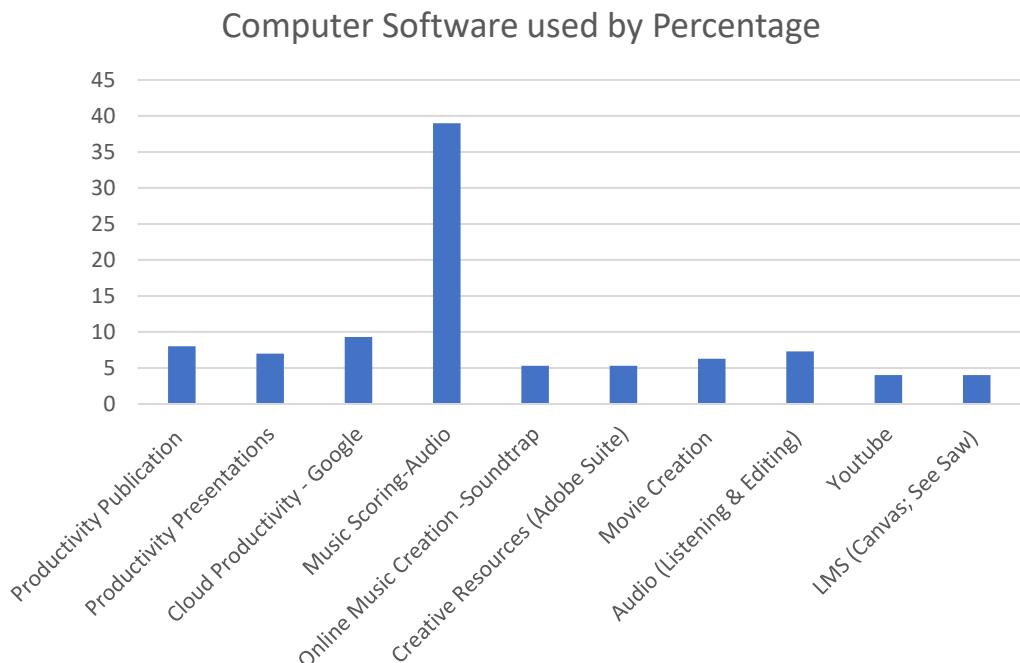
Findings

In this section of the paper, we report what Australian music teachers were doing in Phase One as they embraced the pedagogical challenges of the pandemic and what they did in Phase Two to sustain and improve their practice. The findings demonstrate how ITE programs can learn from the experiences of music teachers across education settings, informing future focused classrooms. These are reported and discussed under the three themes.

In Phase One we asked teachers: what types of productivity and music software and APPs they were using while teaching online?

Figure 1

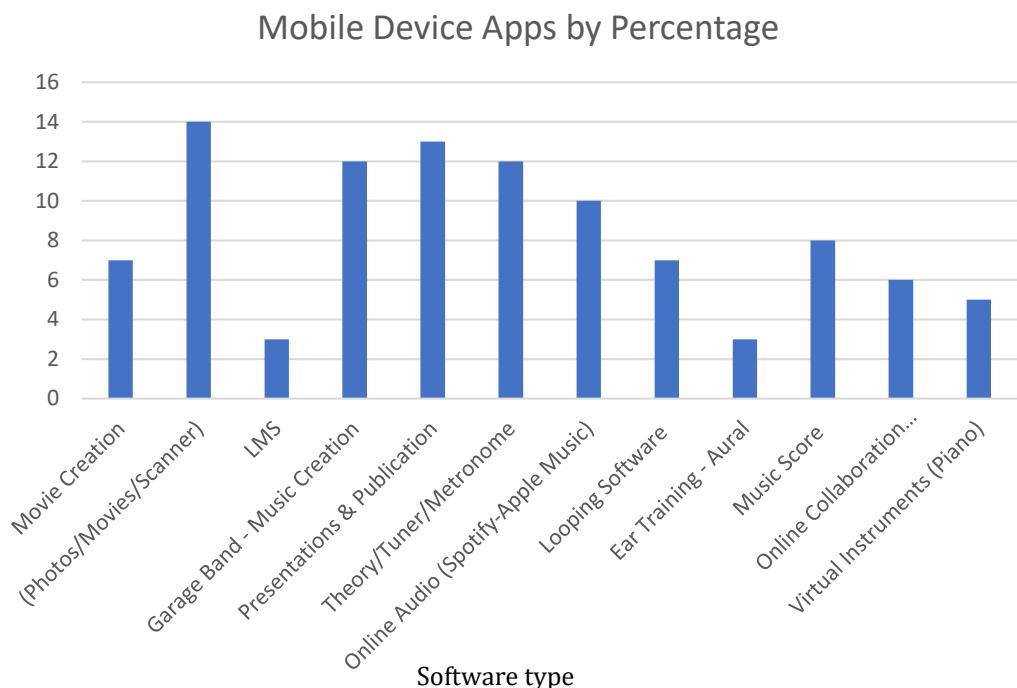
Software Usage (Computer)



These percentages highlight how teachers used selective software on their (Laptop computers) to engage students as they maintained the delivery of classroom music. Many used software to create scores and audio resources (39%) integrating productivity software (9%), presentation software (7%), audio resources (7%), YouTube (4%), (publication software 8%) and Movie creation tools such as iMovie and Camtasia (6.3%). These responses highlight how teachers utilised a range of software as they adapted their practice during by drawing on different technology resources.

Figure 2

App Usage (Mobile Devices)

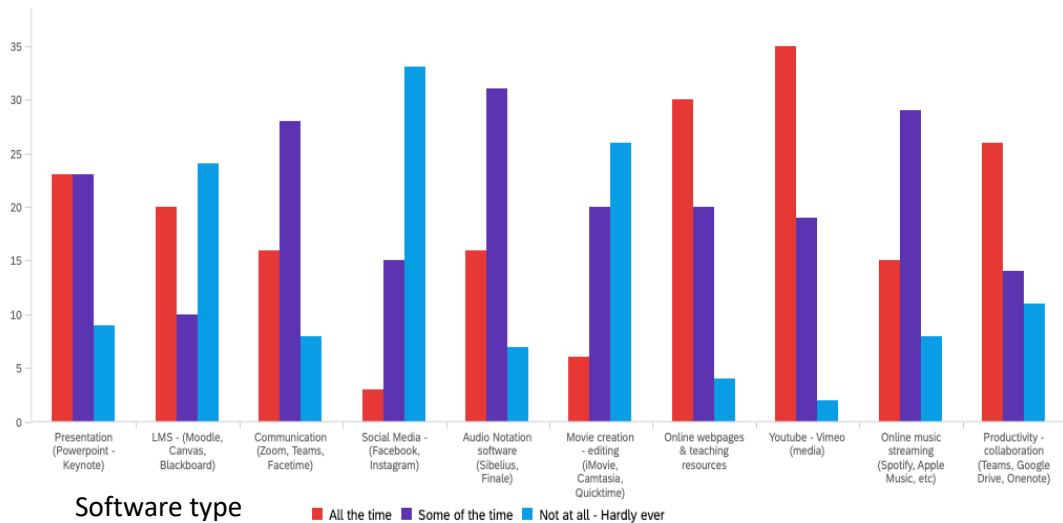


The percentage usage of the 'Apps' employed by teachers when using mobile devices (phones and tablets) paints a very different picture to the data presented above in Figure 1. The type, size, and capacity of the device appeared to influence teachers' use of 'APPS' in relation to specific music tasks i.e., metronome, tuner, theory (12%), combined with accessing online audio (10%), various images, scanning tools and movies (14%). Different to laptop computer usage, APPs such as Garage Band (12%) and movie creation tools (7%) were used differently. Teachers also engaged with specific music 'APPS' such as Virtual Instruments (5%), Aural training (3%), and looping software (7%) in their teaching.

In Phase Two we asked teachers what types of software they were using and how frequently they were integrated in their teaching as they returned to their classrooms.

Figure 3

Teacher Software usage and preference



The data in Phase Two of the study provided a different picture to the usage patterns that emerged in Phase One. This data suggests that teachers appear to have adopted a more comprehensive, integrated approach in their choice and application of technology. Here they combined productivity tools and software with music software, and a range of online resources. More teachers are engaging and integrating media and music tools into their use of presentation software such as Keynote and Powerpoint. There has also been a substantial increase and sustained application of online web resources, online video (YouTube and Vimeo), combined with increased use of online music streaming, providing a more integrated picture of technology use as part of teachers' day-to-day practice. The data also highlights more sustained use of productivity software, ongoing use of movie creation tools and audio-notation software. This data suggests that music educators continued to integrate technology more regularly as they returned to the classroom. Teachers experimented with different tools and responded to the needs of students in their classrooms.

Across Phase One and Phase Two of the study, we asked teachers to share illustrations of their teaching while working through the pandemic and beyond their return to the classroom.

We provide some responses to the following questions which were asked in both phases, which encompassed an array of different strategies and approaches in relation to three themes.

Changes across teacher practice

As a result of the pandemic, tertiary music educators worked locally and internationally with colleagues to improve their practice, encouraging their students to engage with like-minded peers to collaborate across learning spaces. One academic commented:

In 2021 our pre-service music teachers did an online collaborative composing project with University of Aberdeen pre-service music teachers using the theme: My Life in Isolation World Apart or Same Difference? that built on ideas that we'd been developing in our teaching in 2020. They collected video footage and worked in groups to compose music using Soundtrap. The focus was on creative process and collaboration but there was a great musical outcome too.

Another academic said:

My ITE students were able to engage with culture bearers/tertiary music educators from various part of the globe who identified as Indigenous Australian, Kenyan, New Zealander, Sri Lankan, Spanish). They authenticated the experience as my students learnt about different ways to teach, they learnt about the language, history, culture and music of the place.

In some instances, teachers employed blended and flipped approaches so that "students were able to work (online) with composition students on their piece using screen sharing (Zoom) where I could demonstrate possibilities on the screen". This was no different to students working at schools as one teacher was adaptive in their approach, saying

as I don't have enough guitars for the whole class, I have had half the class learning guitar chords and strumming patterns, while the other half create a composition on Chrome Music Lab - Song Maker which lets all the students have a go in the lesson.

Another detailed their multi-faceted approach saying:

My students learn through Google Classroom, using Slides and Docs. Their lessons are fully pre-recorded as video and/or audio files, which are supported by screenshots, text and images. This enables me to teach multiple grades and children with significant difficulties simultaneously because I am somewhat "cloned"! The tasks themselves are done in practical ways, (e.g., instruments) guided by the on-screen information.

It was apparent that teachers constantly used different technology, software and access points, all of which provided multiple layers through which to connect learning and make music, which in turn changed their practice. The notion of "screen casting and engaging students through a flipped classroom-style of teaching" provided a useful way to teach songs and soundscapes across diverse locations. One teacher said "using blended modes of delivery with on-campus delivery was useful, students used sounds from their phone or laptop using a range of software to contribute to the soundscape they created as first year B.Ed. (primary) students".

Music teachers commented on the extra workload and stress placed on them at the time of the pandemic and the subsequent change this had on their teaching. They used

ICT and various technologies to develop virtual teaching examples for lessons via video. Teachers felt the need to support learning by “creating demonstration videos for students to refer back to as they learnt new notes and chords” and how “students used music software to compose and hear their own music back which provided instant feedback”. Another said “I have made more digital resources for self-directed learning, practice and early finishers. The school implementation of communication platforms like Teams have made this easier for students and staff”. It was evident that many schools and Higher Education institutions used a range of platforms in different ways to support the needs of their students. The statement “I use padlet to collect, collate, and distribute links also using hookpad in secondary schools for chord practice” demonstrates teacher flexibility in preparation and delivery. This was confirmed when one teacher said, “having multiple points for students to access and engage with the curriculum is essential although it creates more work for the teachers”.

Another said “using digital folios and running docs rather than physical workbooks was great. I found using online compositional tools helpful rather than physical instruments all the time”. This gave students choice and agency over their learning. This was highlighted by another who outlined:

I have leveraged my own content knowledge and resources to create high quality offerings that could be accessed online. I used Camtasia to create a follow along score of a Byrd motet that could be embedded into a slide deck. The technology follows the teaching, not the other way around.

This highlighted how teachers shifted their practice and employed technology to support the process of learning, rather than just creating a product.

Despite these affordances, one respondent realised that technology can be challenging, saying:

maximising opportunities for student choice and co-creation of music through use of choice boards which link to pre-recorded content (either created by me or on YouTube) means less opportunities for creativity in the classroom, so I try to have a mix where students make choices with the online content and then I try to move that into a related non-screen activity.

This is a pressing issue when it comes to either hampering or fostering creativity, highlighting the challenge in balancing technology integration throughout the teaching process.

Many educators identified YouTube as a key teaching resource. They used it “to introduce a topic or set the scene”. It became a necessity to use this to keep up with the times as one teacher said “YouTube is mostly responsible for the emerging New Musicology: Adam Neely, David Bruce Composer, Ben Levin, Rick Beato. All students are engaging in this, and we need to keep on top of it as well”. Another found “YouTube is always used for Aural class activities, this helps students revise and improve their listening skills”.

A tertiary educator said:

With some of my pre-service teaching, I work with people who have little to no experience with music, let alone music technology. As such, I make a point of teaching students about certain musical applications that would have relevance

for their future teaching and are good examples of 'musical' APPs, as opposed to games etc.

Collaborating and connecting practice

Collaborations between students and staff enabled agency fostering increased independence for the leaner. This developed their capacity to self-regulate while completing a task. One person found "students are more willing and accepting of recording themselves at home for performance or composition assessment tasks". This example illustrates the way online learning fostered student flexibility allowing the personal choice of software used, and agency to use different approaches while recording themselves. Many teachers reported how they engaged with students "online for group ensemble rehearsals" which facilitated agency through participation. This was also supported in the data about APP and computer usage (see Figure 1 and Figure 2) where collaborative software featured regularly to support collaboration.

One teacher admitted that the shift in pedagogy online created different types of issues saying, "while I have experienced teaching one-to-one and small groups on Zoom, I had some unexpected pluses and minuses in relation to maintaining connection with students". Teaching online through Zoom or any other communication platform removes teacher presence making it difficult for the teacher to connect with individuals which was highlighted by another teacher saying "I cannot see whether students are engaged or present with many not turning on their cameras". This lack of connectivity provided insight into adaptive teaching approaches. One teacher identified "I continued using Zoom occasionally for lessons when students were isolating or unwell". Another found that the technology created a different type of motivation whereby "students were more open to doing theory lessons online, and I found it easier to be accepted by students and parents - they know what to do - I don't have to explain much!".

One person remarked "we use computers/technology every day and it is constantly changing" highlighting the shift in usage and access. Another person highlighted this wide-ranging use in education saying, "I now use Teams, videos and flipped classroom far more than I would in the past". It was interesting how many spoke of uploading "lesson content, outlines, and resources onto the school website to be shared amongst all music teachers for use within their classrooms" further displaying the integration of technologies for multiple learning tasks and connection points. This notion of transparency as one person said, "was previously done to a much lesser degree, but now this is standard practice in the Music Department at our school". This practice another person said meant "we place teaching and learning material online to be accessed by those who are away, where digital archives have replaced paper records of lessons which is far more sustainable". It was apparent from one person that "sustained frequent use of computers in music education lessons provide better connection with overall student learning". Another felt "setting class projects in conjunction with the students by helps me change the way I teach and assess".

Many respondents felt the creation of virtual teaching offered them a space to explore ways in which they taught and how they maintained connection. One said the “online teaching necessitated the creation of teaching resources (PowerPoint slides, videos, recordings) which I have continued to draw on once back in the class”. Others shared similar views to this respondent saying, “I use videos as an instruction tool, it allows me to assist students individually”. Another said, “I find the interactive screens allows students to move notes and symbols on a staff which I can watch and immediately provide feedback”.

Shifts in teacher confidence and competence.

Teaching remotely during COVID-19 restrictions and when back in the classroom meant teachers reflected on their pedagogy and capacity to use ICT. A range of views about teacher confidence emerged, whilst most said they “grew in confidence and competence”, one said, “teaching to blank tiles that never turn mics on, never turn cameras on and rarely input anything in the chat is hugely demoralising as a teacher”. This was not an uncommon comment from respondents, sadly another person felt “I don't know that anything I do is successful online; as the feedback mechanisms usually hit a brick wall because teachers are not present”.

Respondents shared contrasting views about the positive and negative aspects of the teaching landscape. One said “I have kept up some things like using PPT to teach music history and regularly using my phone to record student practice sessions for their analysis but other than that I have been focusing on building my students practice skills”. Other views also emerged with one teacher stating that ICT was “more of the standard thinking underpinning a new order, a realignment of the need to be aware of and use technology more routinely. A necessity as we are using blended modes of delivery”.

It was interesting to note how teachers encountered a range of different experiences, with some indicating increased ability and competence with ICT, with others still struggling. Some examples include:

I prefer not to use much ICT in the classroom - learning online was not an easy thing to do so I took full advantage of having face-to-face teaching time. However, my skills at using compositional and arranging software increased during COVID so now I am more confident as I use that more in my classroom work and assessment tasks.

I teach remote classes on a regular basis and need to be able to implement technology. But my confidence to use technology is not up to speed as I am not ITC savvy. It hampers my preparation which I feel impacts student learning.

Teaching is still a challenge for me, but at least I have a bank of lessons I can upload for days when a casual relief teacher takes a class for me. This is useful when I am feeling overwhelmed and need some time away from work, which has been more frequent.

Teaching a music technology in ITE was extremely difficult, especially tasks that required many steps. In the end, asynchronous learning was the best option. I either used or recorded my own tutorial videos, set students tasks, and used the online chat time to answer questions and check in with student work.

Many respondents found their confidence grew as they shifted their practice to include “peer evaluations and feedback” and the use of “google forms for performance self-reflection and student mark estimation or peer feedback”. This indicated an increased focus on self-regulatory behaviour and self-reflection, supporting student agency and independent learning, shifting the process away from the teacher. One teacher said “online teaching of music and self-reflection via video uploads combined with student discussion and regular peer and self-assessment, developed high quality performance”. Interestingly, one person found “trying to get student feedback on Seesaw wasn’t successful” but later described success, saying:

I found that voice recordings of my spoken feedback posted under student work was effective. It was quick, natural and genuine which was beneficial and personal. I found students would often “like” the voice recording of my feedback or even record a thank you message to send back to me.

These shifts in practice show how teachers were thinking outside the box, displaying increased confidence to explore and try different ideas in their teaching. One person illustrated their increased ICT confidence particularly when using Certified Registered Teachers (CRTs) saying:

I record myself teaching mini lessons so this can then be used by the CRT's taking my classes and also recording myself teaching the songs for that lesson. I then leave space for students to respond or the CRT to pause the movie so students can still experience music as many CRTs do not have musical teaching skills, not even the basics.

Another said they were “using video to design online teacher training courses primarily for piano teachers covering topics like performance and pedagogy”. The changes in ITE programs since the pandemic has transformed the modes of delivery giving students options to undertake blended learning and intensives with many more students opting for off-campus learning. Some music educators saw opportunities to ingrate ICT as a cross discipline experience. This is not uncommon in the primary school setting. One person shared:

My Year 4s are preparing some musical theatre pieces based on Japanese folk tales. It's a joint project between me and the Japanese teacher. We teach the students at separate times. The Japanese teacher gave me the songs from her book, and I put the music into Sibelius so that I could add note names and solfa and put the lyrics under the notes instead of off to the side. I've put the sheet music into a PowerPoint presentation that both the Japanese teacher and I can access. I use the slide show in class for the students to read the music and I add notes on the score and type questions. I added summaries of the students reflections and goals. This means that everything is there for us next time and is also accessible when the students are in their Japanese classes.

Discussion

Our discussion below focuses on three emergent themes in relation to how music teachers responded across education settings. It highlights how teachers embraced pedagogical challenges that they encountered to supported future focused classroom.

Changes across teacher practice

It was evident that the pandemic impacted teachers *modus operandi* in relation to what and how they taught as they swiftly moved to online teaching (Ellis et al., 2020). The varied findings that emerged highlighted how music teachers at schools and in Higher Education employed technology as a necessary conduit to cover content which subsequently changed how they taught during the pandemic and beyond. This is a key factor to include within ITE teacher preparation emphasising the need for increased focus on developing pedagogy, knowledge, strategy use, and skills to employ a wide range of ICT devices and software. Adaption is critical as music educators occupy different roles within the profession (Merrick, 2020).

Many participants often reported they lacked capacity to prepare, manage, and assess classes online, further highlighting the variations in capabilities that exist amongst practitioners. Developing increased teacher confidence is a central area for consideration. The shift in practice that emerged highlights how teachers employed a range of activities and tasks that fostered student independence and self-regulation (Greene et al., 2018), and enabled them to develop autonomy through authentic task completion. Teachers invested considerable time facilitating better outcomes for student learning (Sason & Kellerman, 2022). The ongoing exploration and integration of different technology and software provided opportunities to develop new resources, applying the use of audio and video in different ways (Merrick & Joseph, 2023). It is important to note that while these shifts occurred, teachers identified how this change impacted their professional role, which added to their workload and stress levels (Fernández-Batanero et al., 2021).

At tertiary level, data highlighted increased use of video conferencing (Zoom, Teams) which effectively supported ITE students, where learners were able to engage and interact with their peers and lecturer from the comfort of their homes (Abdelhafez, 2021). In this way tertiary educators modelled explicit teaching approaches that ITE students could employ while undertaking 'online placement'. Data showed that YouTube and online videos were the most accessed multimedia web-based resources when teaching remotely and in BSLEs (Merrick & Joseph, 2023; Rahmatika et al., 2021; Terrien & Güsewell 2021). Classroom teachers demonstrated a substantial shift in their acceptance, understanding, and application of ICT and software across both phases of the project.

Teachers availed themselves of different multi-media formats, software, and APPs, combined with different devices. They displayed flexibility across their practice, embracing innovative pedagogy that supported future focused teaching and learning (Fitzgerald, 2021). Future exploration would benefit from exploring how the specific

design features such as keypad design, device access, sound, connectivity, and screen size influences the how and why of teaching. Increased consideration of these factors are critical.

Collaborating and connecting practice

Participants continuously mentioned the importance of being connected with other like-minded teachers to share resources and talk about their practice during the changing landscape of the pandemic (Yang et al., 2020). Many teachers mentioned they were able to meet, share and connect with others using communication software like Teams and Zoom as a means of sustaining interaction and inclusion within their online teaching (Joseph & Merrick, 2022, 2023; Ní Dhuinn & Garland, 2022). Participants highlighted how they created performances, established learning forums, and developed collegial interaction amongst students, parents, and their school communities, supporting participant access 24/7. Teachers also described how ICT enabled an increased use of self-reflection and self-regulation within the learning process. This enabled deeper connection between the teacher and students. This was evident in music performance where video self-reflection was used regularly to refine and review work. This assisted interaction and further highlighted increased application of collaboration amongst groups of peers and teachers (Schiavio et al., 2021; Wass & Rogers, 2021). Group performances via collaborative APPs such as 'Accapella' and online collaboration software such as Soundtrap, also allowed individuals to participate and contribute individually to larger, collaborative works.

The data reinforced the multitude ways in which teachers used software, devices, and resources to reimagine learning through innovative practice. It emerged that many teachers have retained these new approaches to online teaching, which they employ to complement their face-to-face practice, maintaining accessibility and engagement (Lawrence & Tar, 2018). Many teachers created a range of online forums to connect music educators during the pandemic which have now become regular practice (Basilaia & Kvavadze, 2020).

BSLE opened avenues for new learning encounters to co-exist, with teachers and students using various synchronous and asynchronous modes. The boundaries of learning were redefined, which created an increased sense of agency from learners and teachers alike as participants were able to engage with materials in different locations and at different times. Although some teachers identified technological and pedagogical challenges with BSLE, the forced shift that accompanied the early stages of the pandemic provided foundations for new blended approaches that became accepted delivery modes (Li et al., 2021; Merrick & Wilson, 2023).

Shifts in teacher confidence and competence

As teachers returned to the classroom it was evident that many music educators had reflected intentionally about their practice. Online learning via technology challenged teacher presence whereby educators questioned whether students were

grasping the content at all levels. Connectivity coupled with inequity of equipment for students and staff impacted their confidence to teach with technology (Hatlevik, 2017). Conversely, the findings also illustrated the intersection between ICT, software and music educators as they strived to make lessons meaningful (Ferdig et al., 2020) and meet varied student needs across different locations (Ní Dhuinn & Garland, 2022). Teachers also undertook professional learning as they embraced aspects of blended delivery in their teaching (Emo, 2021).

Data from both phases indicate an upward shift in the engagement with a range of devices, coupled with increased use of a variety of APPs and software. It is positive to see a divergence of technology and ICT being used in music, facilitating an interconnected learning environment amongst Australian teachers, students, and parents more widely (Fullan et al., 2020). The findings highlight an increase in confidence amongst teachers, coupled with an ever expanding repertoire of ICT knowledge and skill. They have demonstrated a willingness to engage with new tools, technologies and online learning frameworks, reflecting the rapidly connected world in which we live (Johnson, 2022) coupled with more empowered and innovative approaches to 221st century learning (Li & Han, 2021; Darling-Hammond et al., 2017).

The experiences and scenarios in this research highlight the existence of a very resilient, fearless group of teachers who displayed increased ICT confidence and knowledge to support the deliver quality music education. It is evident that these experiences bolstered teacher capacity, while also creating an increased alignment with key ICT based teaching standards (AITSL, 2017) that supported the professional growth of music educators.

Conclusion

The latitude of our study and Australian music educators' experiences since 2020 has implications for teacher training. While it was inspiring to see the innovative practice emerge across diverse education settings (instrumental, classmusic, ensemble), the sustained findings provide a clear picture of the substantial review required for ITE programs as students prepare for 'future focussed' 21st Century classrooms (Darling-Hammond et al., 2017; Fitzgerald, 2021, López-Peláez, 2020). Concurrently, tertiary educators and classroom practitioners will need to continually refine their practice (Martínez-Rodríguez & Fontal, 2020) and seek ongoing professional learning that employ blended learning frameworks (Emo, 2021).

This paper only focused on Australia, a limitation in itself, the findings may resonate with other countries. Generalisations about other learning areas cannot be made. We recommend:

- A revision of ITE course subjects to include explicit pedagogy and knowledge for using ICT and technology in music learning, including enhanced integration of audio-visual technologies to enhance teacher capacity.

- Increased access to AITSL accredited professional learning, supported by professional music organisations and technology companies to upskill teaching staff and ITE students.
- Enhanced infrastructure, administration and systems to support ICT usage for staff and students, including health and wellbeing programs to assist workload balance and burnout.
- Fair and equitable provision of equipment for staff, particularly for students from low socio-economic areas.
- An open-access online platform be established between music professional organisations, universities, and the Department of Education for music resources and good teaching practice to be shared freely.
- Targeted training in using different types of ICT (Mobile, laptop, tablets, etc) to ensure compatibility with student needs that align with expectations of a 21st Century global community.

From this study, we suggest future research be undertaken:

- Develop a longitudinal study that includes ITE students and music specialists to create an in-depth understanding of current practice to be incorporated into ITE programs.
- Explore cutting edge ICT and digital resources in music education coupled with quality teaching that resonates with 21st century pedagogies and learning environments.
- Examine the use of ICT in music education globally to better understand the ways in which teachers innovate, create and integrate technology within music classrooms around the world.

This study showcased what we are doing well in Australia highlighting the latitude of areas that need enhancement to ensure quality teacher training in the future. This study identified examples of good practice that include ICT, digital resources and software across a range of teaching activities to support performance, composition and listening. We agree with Fitzgerald (2021. p. 3) that “the core of thinking about the future of education and the role of teachers within it [requires] less focus on teaching content ... and a greater emphasis on the development of skills (social and technical) and relational connections”. Change impacting ITE will be contingent on educational reforms, professional collaboration, and partnerships and school systems. Changes in the education landscape must have currency and authenticity if Higher Education institutes are to prepare graduates for future music classrooms.

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest. This is not a funded project.

Author Contributions

The authors have equally contributed to the conceptualization, methodology, data gathering and formal analysis of the survey. They have equally contributed to the writing and editing of the paper.

References

- Abdelhafez, A. (2021). Digitizing Teacher Education and Professional Development during the COVID-19 Pandemic. *Academia Letters*, Article 295. <https://doi.org/10.20935/AL295>
- Adam, T. B. & Metljak, M. (2022). Experiences in distance education and practical use of ICT during the COVID-19 epidemic of Slovenian primary school music teachers with different professional experiences. *Social sciences & humanities open*, 5(1), 100246. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2021.100246>
- Audet, É. C., Levine, S. L., Metin, E., Koestner, S. & Barcan, S. (2021). Zooming their way through university: Which Big 5 traits facilitated students' adjustment to online courses during the COVID-19 pandemic. *Personality and Individual Differences*, 180, 110969. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110969>
- Australian Curriculum Assessment Reporting Authority (ACARA) (2023). Australian Curriculum. <https://v9.australiancurriculum.edu.au/>
- Australian institute for teaching and school leadership (AITSL) (2017). Teacher Standards. <https://www.aitsl.edu.au/standards>
- Aspland, T. (2006). Changing patterns of teacher education in Australia. *Education research and perspectives*, 33(2), 140-163. [doi/10.3316/ielapa.200703102](https://doi.org/10.3316/ielapa.200703102)
- Basilaia, G. & Kvavadze, D. (2020). Transition to Online Education in Schools during a SARS-CoV-2 Coronavirus (COVID-19) Pandemic in Georgia. *Pedagogical Research*, 5(4), em0060. <https://doi.org/10.29333/pr/7937>
- Biasutti, M., Antonini, R. & Schiavio, A. (2022). Assessing teachers' perspectives on giving music lessons remotely during the COVID-19 lockdown period. *Musicae Scientiae*, 26(3), 585-603. <https://doi.org/10.1177/1029864921996>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa
- Cayari, C. (2011). The YouTube Effect: How YouTube Has Provided New Ways to Consume, Create, and Share Music. *International Journal of Education & the Arts*, 12. <http://www.ijea.org/v12n6/>
- Cohen, L., Morrison, K. & Manion, L. (2017). *Mixed methods research. In research methods in education* (pp. 59-78). Routledge.
- Creswell, J. W. & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.
- Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, L., Hammerness, K., Low, E. & Zeichner, K. (2017). *Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world*. Wiley & Sons.
- De Bruin, L. R. & Merrick, B. (2023). Creative Pedagogies with Technology: Future proofing teaching training in Music. In D. Henriksen & P Mishra (Eds.), *Creative provocations: speculations on the future of creativity, technology & learning*. Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-14549-0_10
- Ellis, V., Steadman, S. & Mao, Q. (2020). 'Come to a screeching halt': Can change in teacher education during the COVID-19 pandemic be seen as

- innovation? *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 559-572. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821186>
- Emo, M. (2021). Ableton Live professional learning development for secondary school music teachers. *Journal of Music, Technology and Education*, 43-68. https://doi.org/10.1386/jmte_00033_1
- Ferdig, R. E., Baumgartner, E., Hartshorne, R., Kaplan-Rakowski, R. & Mouza, C., (Eds.) (2020). *Teaching, technology, and teacher education during the COVID-19 pandemic: stories from the field*. Association for the Advancement of Computing in Education. <https://www.learntechlib.org/p/216903/>
- Fernández-Batanero, J. M., Román-Graván, P., Reyes-Rebollo, M. M. & Montenegro-Rueda, M. (2021). Impact of educational technology on teacher stress and anxiety: A literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 548. <https://doi.org/10.3390/ijerph18020548>
- Fitzgerald, A. (2021). Exploring 'Next Practice': Principals' Perceptions of Graduate Skills and Attributes for Future Classrooms. *Australian Journal of Teacher Education*, 46(5). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2021v46n5.1>
- Fullan, M. Quinn, J., Drummy, M., Gardner, M. (2020). *Education reimagined: The future of learning*. A collaborative position paper between new pedagogies for deep learning and Microsoft education. <http://aka.ms/HybridLearningPaper>
- Gay, L. R., Mills, G. E. & Airasian, P. (2012). *Educational research: competencies for analysis and applications*. Pearson.
- Garrison, D. R. & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7(2), 95-105. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001>
- Greene, J. A., Copeland, D. Z., Deekens, V. M. & Seung, B. Y. (2018). Beyond knowledge: Examining digital literacy's role in the acquisition of understanding in science. *Computers & Education*, 117, 141-159. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.10.003>
- Grasso, L. A., Stewart, M. C., Stringham, D. A. & Waylett, S. R. K. (2021). A mixed Methods Exploration of Synchronous Online Music Engagement. *Journal of Music, Health, and Wellbeing*, 1-15.
- Güsewell, A. & Terrien P. (2021). Professional music training in times of COVID-19: The impact of distance education on teaching methods and well-being at work. *Journal of Music, Health and Wellbeing (JMHW), Music in wake of COVID-19: Challenge, Adaptation, and New Practices*. <https://www.musichealthandwellbeing.co.uk/musicandcovid19>
- Hernández, A. M. (2020). Online learning in higher music education: Benefits, challenges and drawbacks of one-to-one videoconference instrumental lessons. *Journal of Music, Technology & Education*, 13(2-3), 181-197.
- Hatlevik, O. E. (2017). Examining the relationship between teachers' self-efficacy, their digital competence, strategies to evaluate information, and use of ICT at schools. *Candinavian Journal of Educational Research*, 61(5), 555-567. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1172501>

- Ingvarson, L., Reid, K., Buckley, S., Kleinhenz, E., Masters, G. & Rowley, G. (2014). *Best practice teacher education programs and Australia's own programs*. Canberra: Department of Education.
- Joffe, H. (2012). Thematic analysis. In D. Harper & A. Thompson (Eds.), *Qualitative research methods in mental health and psychotherapy: a guide for students and practitioners*. (pp. 209-223). Wiley-Blackwell.
- Johnson, C. (2022), *A Framework for teaching music online*. Bloomsbury Academic.
- Johnson, C. & Merrick, B. (2020). Enabling music students' well-being through regular Zoom cohort chats during the COVID-19 crises. *Teaching, technology, and teacher education during the COVID-19 pandemic: Stories from the field*, 261–264.
- Joseph, D. (2021). Reflections on swings and roundabouts teaching music in initial teacher education programs: '2020 a year like no other'. *Victorian Journal of Music Education*, 25-30. <https://doi.org/10.3316/informit.166088638231913>
- Joseph, D. & Merrick, B. (2022). Staying in tune and keeping positive: Redefining music teacher practices for online learning in Australia. *Issues in Educational Research*, 32(4), 1441-1466. <https://doi.org/10.3316/informit.806820620421975>
- Joseph, D., Nethsinghe, R. & Cabedo-Mas, A. (2022). Online teaching and learning during COVID-19: Flexible harmonies in Higher Education. In R. Y. Chan., K. Bista. & R. M. Allen (Eds.), *Online teaching and learning in higher education during COVID-19: International perspectives and experiences* (pp. 50–58). Routledge.
- Joseph, D., & Merrick, B. (2023). Sustaining Higher Education Learning in Australia: A Study of Tertiary Music Teachers During the Pandemic. In S. Silva., P. Peres., & C. Silva (Eds.), *Developing Curriculum for Emergency Remote Learning Environments* (pp. 233-252). IGI Global.
- Kalmar, E., Aarts, T., Bosman, E., Ford, C., de Kluijver, L., Beets, J., ... & van der Sanden, M. (2022). The COVID-19 paradox of online collaborative education: when you cannot physically meet, you need more social interactions. *Helijon*, 8(1), e08823. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e08823>
- Koutsoupidou, T. (2014). Online distance learning and music training: benefits, drawbacks and challenges. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 29(3), 243-255.
- Lawrence, J. E. & Tar, U. A. (2018). Factors that influence teachers' adoption and integration of ICT in teaching/learning process. *Educational Media International*, 55(1), 79-105. <https://doi.org/10.1080/09523987.2018.1439712>
- Li, Y., Garza, Keicher, V. & Popov, V. (2019). Predicting high school teacher use of technology: pedagogical beliefs, technological beliefs and attitudes, and teacher training. *Technology, Knowledge and Learning* 24, 501-518. <https://doi.org/10.1007/s10758-018-9355-2>
- Li, Q., Li, Z. & Han, J. (2021). A hybrid learning pedagogy for surmounting the challenges of the COVID-19 pandemic in the performing arts education. *Education and Information Technologies*, 26(6), 7635-7655. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10612-1>

- López-Peláez, M.P. (2020). Music teachers before the 21st century school. A challenge for training at the University. In A. Murillo et al. (Coords.), *Creative schools. Schools of change* (pp.141-154). Edictoràlia.
- Lorenza, L. & Carter, D. (2021). Emergency online teaching during COVID-19: A case study of Australian tertiary students in teacher education and creative arts. *International Journal of Educational Research Open*, 2, 100057. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100057>
- Maguire, M. & Delahunt, B. (2017). Doing a thematic analysis: A practical, step-by-step guide for learning and teaching scholars. *All Ireland Journal of Higher Education*, 9(3), 3351-33514. <https://ojs.aishe.org/index.php/aishe-j/article/view/335/553>
- Martin, P., Gebeil, S., Filippi, PA. & Félix, C. (2021). Impact of pre-existing digital uses of higher education teachers in the face of the imperative of distance learning during periods of confinement. *International Review of Technologies in University Teaching*, 18(1), 170-183. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n1-15>
- Martínez-Rodríguez, M. & Fontal, O. (2020). dealing with heritage as curricular content in Spain's primary education. *The Curriculum Journal*, 31(1), 77-96. <https://doi.org/10.1002/curj.7>
- Merrick, B. (2020). Changing mindset, perceptions, learning, and tradition: An 'adaptive teaching framework' for teaching music online. *International Journal on Innovations in Online Education*, 4(2), 1-17. <https://doi.org/10.1615/IntJInnovOnlineEdu.2020035150>
- Merrick, B. & Joseph, D. (2023). Australian Educator's Reflections and Use of ICT and Technology: Reimagining Online Teaching and Assessment. In J. Keengwe (Ed.), *Handbook of Research on Innovative Frameworks and Inclusive Models for Online Learning* (pp. 129-146). IGI Global.
- Merrick, B. & Joseph, D. (2022). ICT and music technology during COVID-19: Australian music educator perspectives. *Research Studies in Music Education*, 45(1), 189-210. <https://doi.org/10.1177/1321103X221092927>
- Merrick, B. & Wilson, E. (2023). The Brave New World of Tertiary Teaching: The Intricacies of an Online Blended Learning Environment. In J. Keengwe (Ed.), *Handbook of Research on Facilitating Collaborative Learning Through Digital Content and Learning Technologies* (pp. 199-216). IGI Global.
- Montgomery, A. P., Mousavi, A., Carbonaro, M., Hayward, D. V. & Dunn, W. (2019). Using learning analytics to explore self-regulated learning in flipped blended learning music teacher education. *British Journal of Educational Technology*, 50, 114-127. <https://doi.org/10.1111/bjet.12590>
- Nethsinghe, R., Joseph, D., Mellizo, J. & Cabedo-Mas, A. (2023). Teaching songs from diverse cultures to pre-service teachers using a "Four Step Flipped" method. *International Journal of Music Education*, 41(3), 383-397.
- Ní Dhuinn, M. & Garland, S.A. (2022). Lockdown lessons learned. Reconceptualising a Sociology of Education module in ITE using a TPACKframework, optimising pedagogy, enhancing student outcomes through the provision of inclusive and

- accessible opportunities for learning, *Irish Educational Studies*, 41(1), 257-268. <https://doi.org/10.1080/03323315.2021.2023034>
- Poellhuber, B., Karsenti, T., Roy, N. & Parent, S. (2021). The Impact of COVID-19 on Higher Education and Educational Technology—Part 3. Remote Teaching During the Pandemic: Reflections on the Challenges and Successes of Urgent Adjustments by University Teachers. *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire*, 18(1), 3-4. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n1-02>
- Rahmatika, R., Yusuf, M. & Agung, L. (2021). The effectiveness of YouTube as an online learning media. *Journal of Education Technology*, 5(1), 152-158. <https://doi.org/10.23887/jet.v5i1.33628>
- Sason, H. & Kellerman, A. (2022). Teacher-student interaction in distance learning in emergency situations. In *InSITE 2022: Informing Science+ IT Education Conferences* (p. 033). <https://doi.org/10.28945/4996>
- Schiavio, A., Biasutti, M. & Antonini Philippe, R. (2021). Creative pedagogies in the time of pandemic: a case study with conservatory students. *Music Education Research*, 23(2), 167-178. <https://doi.org/10.1080/14613808.2021.1881054>
- Sobaih, A. E. E., Hasanein, A. M. & Abu Elnasr, A. E. (2020). Responses to COVID-19 in higher education: Social media usage for sustaining formal academic communication in developing countries. *Sustainability*, 12(16), 652. <https://doi.org/10.3390/su12166520>
- Terrien, P. & Güsewell, A. (2021). Educational continuity and distance learning in higher music education. *International Review of Technologies in University Teaching*, 18(1), 139-156. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n1-13>
- Thorgersen, K.A. & Mars, A. (2021) A pandemic as the mother of invention? Collegial online collaboration to cope with the COVID-19 pandemic, *Music Education Research*, 23(2), 225-240. <https://doi.org/10.1080/14613808.2021.1906216>
- Wang, Q. (2008). A generic model for guiding the integration of ICT into teaching and learning. *Innovations in Education and Teaching International*, 45(4), 411-419. <https://doi.org/10.1080/14703290802377307>
- Wang, J., Lin, E., Spalding, E., Klecka, C. L. & Odell, S. J. (2011). Quality teaching and teacher education: A kaleidoscope of notions. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 331-338. <https://doi.org/10.1177/0022487111409551>
- Wass, R. & Rogers, T. (2021) Using video-reflection and peer mentoring to enhance tutors' teaching. *Innovations in Education and Teaching International*, 58(1), 36-46. <https://doi.org/10.1080/14703297.2019.1695646>
- Yang, S., Fichman, P., Zhu, X., Sanfilippo, M., Li, S. & Fleischmann, K. R. (2020). The use of ICT during COVID-19. *Proceedings of the Association for Information Science and Technology*, 57(1), e297. <https://doi.org/10.1002/pra2.297>
- Yeigh, T. & Lynch, D. (2017). Reforming initial teacher education: a call for innovation. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(12), 112- 1127. <https://doi.org/10.14221/ajte.2017v42n12.7>

Conexiones cognitivas entre expresión corporal y formación rítmica en Educación Primaria. Un estudio con docentes de música en Chile

José ÁLAMOS-GÓMEZ
Jesús TEJADA GIMÉNEZ
Luz MORENO GARCÍA

Datos de contacto:

José Álamos-Gómez
Universidad Católica Silva
Henríquez
jalamos@ucsh.cl

Jesús Tejada
Universitat de València
jesus.tejada@uv.es

Luz Moreno García
Universidad Nacional
Autónoma de México
luci2moreno@gmail.com

Recibido: 28/09/2023
Aceptado: 01/12/2023

RESUMEN

En el área de la neurofisiología, se ha encontrado que existe una gran influencia del desarrollo motriz en el procesamiento de la música. Por lo anterior, la expresión corporal parece ser una forma ideal de abordar la rítmica musical en la etapa escolar. El propósito de esta investigación, que forma parte de un trabajo de mayor alcance, fue entender de qué manera las profesoras y profesores de música en la Educación Primaria chilena perciben la relación entre ritmo y movimiento. Con ello, se ha pretendido encontrar vínculos entre su práctica docente y las teorías y hallazgos que abordan las relaciones cognitivas entre estos aspectos. Se recabaron los datos aplicando un cuestionario en línea a una muestra de 203 profesores chilenos. Dentro de este instrumento, se incluyeron once preguntas cerradas referentes al binomio ritmo-movimiento y tres preguntas abiertas relacionadas con la formación rítmica en el salón de clases y el empleo de instrumentos musicales. La información recopilada reveló que los participantes coinciden en que el medio más eficaz para desarrollar habilidades rítmicas es el movimiento corporal. El profesorado de enseñanza musical incorpora la marcha, el baile, estructuras coreográficas y la percusión corporal para favorecer la adquisición del pulso, acentuaciones y frases rítmicas. De igual modo, se utiliza frecuentemente la expresión motriz como recurso didáctico en situaciones grupales de aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: Ritmo musical; expresión corporal; profesorado de música; cognición musical.

Cognitive connections between body movement and rhythmic training in Primary Education. A study with music teachers in Chile

ABSTRACT

In the area of neurophysiology, it has been found a great influence of motor development in the processing of music. Therefore, bodily expression seems to be an ideal way to approach musical rhythm in the schooling age. The purpose of this research, which is part of a larger study, was to understand how music teachers in Chilean primary education perceive the relationship between rhythm and movement. We sought to find links between their teaching practice and the theories and findings that address the cognitive relationships between these aspects. Data were collected by means of an online questionnaire to a sample of 203 Chilean teachers. Eleven closed questions were included referring to the binomial rhythm-movement and three open questions related to rhythmic training in the classroom and the use of musical instruments. The results revealed that the participants agree that the most effective means of developing rhythmic skills is body movement. The results revealed that the participants agree that the most effective means of developing rhythmic skills is body movement. Music teachers incorporate marching, dancing, choreographic structures, and body percussion to favor the acquisition rhythmic pulse, accents and phrases. Likewise motor expression is frequently used as a didactic resource in group learning activities.

KEYWORDS: Musical rhythm; body expression; music teachers; music cognition.

Introducción

En el ámbito educativo, el movimiento corporal ha sido considerado como un medio efectivo para el desarrollo de las habilidades musicales del alumnado. Específicamente, algunas investigaciones recientes dan cuenta de los beneficios que conlleva la acción motora para la enseñanza rítmica (Polevoy, 2020; Vazou et al., 2020).

Durante el siglo XX, algunos modelos didácticos y abordajes metodológicos han otorgado un lugar preponderante al movimiento y la expresión corporal como recurso para el desarrollo óptimo de competencias rítmico-musicales (Anderson & Lawrence, 2007; Jaques-Dalcroze, 1930; Willems, 1981). Los hallazgos de investigación confirman lo anterior, ya que se ha demostrado que el movimiento es un factor fundamental que influye en el procesamiento de la música (Phillips-Silver & Trainor, 2008). Además, el ejercicio motriz tiene el potencial de influir en los componentes principales del ritmo: pulso, métrica y patrones rítmicos (Abril, 2011; Chemin et al., 2014; Fraisse, 1976; Levitin et al., 2018; Phillips-Silver & Trainor, 2005, 2007, 2008), mejorando competencias vinculadas con la identificación y sincronización rítmica (Levitin et al., 2018; Stupacher, 2019; Stupacher et al., 2016), incluso en contextos con alto nivel de complejidad rítmica (Su & Pöppel, 2012). Asimismo, se ha encontrado que

la práctica rítmica corporal interviene de manera significativa en el desarrollo de otras funciones cognitivas (Miendlarzewska & Trost, 2014; Nobre et al., 2007).

Todd & Lee (2015) sugieren que la producción del ritmo es una capacidad sensoriomotora general del cerebro, debido a la estrecha conexión entre los aspectos motores y temporales. Una posible explicación de este suceso es la activación de los mecanismos de anticipación y predicción rítmico-corporales. Cuando un individuo entra en movimiento al mismo tiempo que percibe un ritmo específico, constantemente intenta encontrar regularidades con el fin de anticipar su siguiente movimiento y, de cierta manera, facilitar la ejecución de la acción específica economizando la energía empleada (Vuust & Witek, 2014; Witek et al., 2017). Este hecho ha sido estudiado por algunas teorías predictivas de la información: Theory of Predictive Coding (PC) (Friston, 2005; Vuust & Witek, 2014), Dynamic Attending Theory (DAT) (Jones, 1987; Jones & Boltz, 1989; Large & Jones, 1999) e Internal Clock Theory (ICT) (Povel & Essens, 1985).

La generación de mecanismos ventajosos de retroalimentación de abajo-arriba (bottom-up) y predicciones cerebro-temporales de arriba-abajo (top-down) se ha vinculado fuertemente con la interacción entre estructuras sensoriales y motoras (Schroeder et al., 2010; Vuust, 2017). Estos procesos conllevan una interacción consecuente entre los estímulos que el cerebro recibe del exterior mediante los sentidos (neuronas aferentes) y las respuestas que proporciona el cerebro para llevar a cabo acciones específicas (neuronas eferentes). De esta manera, los movimientos del cuerpo pueden moldearse y cambiar rápidamente en respuesta a estímulos externos. En general, los mecanismos sensoriomotores juegan un papel importante en el procesamiento de los ritmos musicales (Slater & Tate, 2018), ya que el cerebro humano compara la información externa con la información previamente almacenada (Friston, 2005; Huron, 2006) adaptándose y actualizándose constantemente de acuerdo con las señales entrantes a través de los sentidos (Friston, 2005; Vuust, 2017).

En contextos de ritmos regulares con intervalos isócronos, se ha manifestado una inclinación espontánea hacia el movimiento (Grahn & McAuley, 2009; Nozaradan et al., 2012; Nozaradan, 2014). Por un lado, y con respecto al pulso, ciertos estudios indican que puede sincronizarse con una variedad de movimientos, incluidos los producidos por las partes laterales de los brazos (Toivainen et al., 2010), el tronco (Witek et al., 2017) o las caderas y las extremidades inferiores (Burger et al., 2018). Además, el movimiento de la cabeza parece influir especialmente en la percepción del metro (Burger et al., 2018; Demorest, 2015).

Existen investigaciones que muestran la presencia de una predisposición cognitiva hacia compases o acentos binarios, por ejemplo, secuencias marcadas cada dos o cuatro pulsos (Haumann et al., 2018). Así mismo, algunos autores recomiendan la utilización de métricas binarias y frases rítmicas sencillas que incorporan relaciones de 2:1 dentro de sus duraciones (Møller et al., 2021), dado que los movimientos corporales se producen de forma más consistente y estable cuando existe un ritmo fuerte y acentuado (Burger et al., 2013). Del mismo modo, los ganglios basales reaccionan de mejor forma a secuencias rítmicas sencillas que a complejas (Grahn & McAuley, 2009; Vuust, 2017). Todos estos resultados llevan a pensar que es recomendable utilizar patrones rítmicos específicos que puedan ayudar en la

enseñanza de habilidades rítmicas en etapas formativas tempranas. Por ejemplo, se sugiere el uso de ritmos organizados en relación 2:1 (por ejemplo, la proporción que existe entre una negra y una corchea) por su regularidad, lo que facilita su asimilación y reproducción (Gordon, 2012; Repp et al., 2011). De hecho, los estudios realizados en ámbitos escolares han demostrado que ciertos movimientos corporales, como el vaivén, palmeo, rotaciones y la ejecución de ritmos elementales pueden mejorar la aptitud para identificar y transcribir ritmos organizados en secuencias de cuatro compases con métricas de 4/4, 3/4 y 2/4 (Wang, 2008).

Según la investigación de Iversen y Balasubramaniam (2016), parece ser que la propensión a coordinar sonido y movimiento de manera grupal es un fenómeno universal que no está condicionado por la cultura. Esta predisposición se considera un aspecto clave en la evolución del ser humano (Brown & Jordania, 2013; Koelsch, 2010). En relación con esto, se ha sugerido que el contexto social y grupal son importantes en el proceso de fomentar una sincronía rítmico-musical en el cuerpo (Hodges, 2016). Un estudio de Kirschner y Tomasello (2009) señala, por ejemplo, que infantes de dos años logran entrar en sincronía con un pulso que no está dentro de su rango preferido, siempre y cuando ejecuten la acción con un compañero. Dicha investigación también sugiere que los niños entre dos y cuatro años muestran una mayor precisión en la sincronización audio-motora cuando interactúan con un compañero en lugar de tocar un pulso que escucharon de forma individual a través de un aparato que solo emite señales visuales o mediante un reproductor (Kirschner & Tomasello, 2009). Por último, ciertos hallazgos sugieren que existen relaciones interesantes entre el aprendizaje motriz, las competencias musicales y la empatía entre pares (Silberstein & Whitfield, 2017).

Con respecto a las frecuencias sonoras, se han encontrado disposiciones y preferencias por el movimiento corporal en contextos musicales rítmicos con líneas de bajo bien definidas (Lustig & Tan, 2019). En particular, se sugiere que la música acentuada con sonidos graves contribuye de manera efectiva a los movimientos regulares inducidos por la música (Burger et al., 2013; Hove et al., 2020; Van Dyck et al., 2013).

Álamos-Gómez y Tejada (2020) destacan la importancia de las relaciones cognitivas entre el ritmo y la expresión motriz en la formación rítmico-musical desarrollada en el aula. Al mismo tiempo, señalan que la relación cognitiva entre el ritmo y la expresión corporal ha recibido escasa atención de la investigación, a pesar de su potencial alcance didáctico.

De acuerdo con el marco teórico expuesto, el objetivo del presente estudio es analizar la percepción de las profesoras y profesores de música en la Educación Primaria chilena acerca de la conexión entre ritmo y movimiento, con el propósito de identificar correlaciones entre su práctica docente y los hallazgos teóricos que exploran las relaciones cognitivas entre estos elementos. Así, las preguntas de investigación abordadas son ¿Cuáles son las percepciones de los docentes de música en Chile respecto a la relevancia del aspecto motriz en la educación rítmica a nivel Primario? ¿Existe una relación entre la praxis del profesorado y los sustentos teóricos y empíricos que vinculan el ritmo y el movimiento a nivel cognitivo?

Método

La metodología utilizada en el presente estudio es de carácter mixta (cuantitativa-cuantitativa).

Esta investigación, que forma parte de un trabajo de mayor alcance, se constituye de tipo exploratorio debido a la escasez de literatura específica que vincula cognitivamente los aspectos rítmicos y corporales en el aula de música. En este estudio se emplea un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas. Con las preguntas abiertas se establecieron relaciones entre los datos cuantitativos para triangular la información obtenida y brindar profundidad a los resultados. De esta forma, se atendió a la necesidad de efectuar una triangulación con el fin de dar credibilidad a la interpretación de los autores.

Participantes

En la recolección de datos participaron 203 profesores que imparten la materia de Educación Musical en Chile (42,4 % mujeres; 57,6% hombres; edad media = 35,4 años, $SD = 8,91$). Los rangos de experiencia docente de los participantes fueron de 0-3 años (24,6%), 4-7 años (23,6%), 8-11 años (23,2%) más de 12 años (28,6%) ($M = 9,5$, $SD = 8,74$).

Instrumento

Para llevar a cabo esta investigación se elaboró un cuestionario con 35 ítems relacionados con el desarrollo rítmico musical y procesos cognitivos subyacentes. Este instrumento se dividía en cuatro partes: 1) Informe señalando el sustento del estudio y los derechos de los encuestados (consentimiento informado). 2) Datos personales de los participantes (género y edad) y años experiencia profesional. 3) Información sobre ejercicios de percepción y ejecuciones rítmicas en el salón de clases. Esta sección estaba conformada por 23 preguntas de respuesta cerrada con escala ordinal de cinco niveles y preguntas con respuestas abiertas. 4) Percepciones de los participantes en relación con su práctica docente y la enseñanza rítmica en Educación Primaria con 12 preguntas de respuesta abierta y cerrada.

El instrumento fue validado por dos investigadores chilenos con amplio conocimiento y experiencia en Educación Musical, quienes llevaron a cabo una evaluación de cada pregunta de acuerdo con su pertinencia con los objetivos del trabajo empleando un cuestionario de respuesta dicotómica (sí-no). Asimismo, tuvieron la posibilidad de agregar comentarios a cada pregunta mediante respuestas abiertas. Una vez que se afinó la encuesta con base en las sugerencias de los evaluadores, se llevó a cabo una nueva aplicación del instrumento de validación y, posteriormente, se empleó la herramienta estadística kappa de Cohen para observar la concordancia interjueces, en la que se obtuvo como resultado un valor máximo ($k=1$).

Los datos obtenidos en esta investigación derivan del análisis de 14 de las 35 preguntas totales que conforman el instrumento. Once de éstas estaban relacionadas

con aspectos relativos al ritmo-movimiento, dos se referían al empleo de instrumentos musicales en la práctica rítmica durante la clase en el aula y la última pregunta con respuesta abierta solicitaba una descripción concisa sobre los elementos que el/la docente consideraba primordiales en el desarrollo de la educación rítmica de alumnos que cursan el tercer y/o cuarto año de Educación Básica.

Procedimiento

La encuesta se mantuvo disponible durante un periodo de cuatro meses a través de una plataforma web. La difusión del instrumento se realizó principalmente mediante redes sociales como, por ejemplo, grupos de Facebook de profesorado especialista en la asignatura de música en territorio chileno y a través de correos electrónicos obtenidos de bases de datos que fueron compartidas de forma voluntaria por parte de algunas universidades de Chile que imparten la carrera de Pedagogía en Música. El cuestionario podía ser contestado online y cualquier docente que estuviese impartiendo la asignatura de música en tercer o cuarto año de Educación Primaria (Enseñanza Básica, en Chile) o que hubiese impartido la materia previamente, podía acceder a la encuesta.

Se informó a los participantes sobre los objetivos de la investigación; el derecho de anonimato de su participación, la ley en Chile en relación a la protección de datos de carácter privado (ley 19.628) (Gobierno de Chile, 1999); el acuerdo voluntario de participación en el estudio; la posibilidad de declinar en la participación de la investigación en cualquier momento y sin consecuencias adversas y la información de contacto de las personas a cargo del estudio para consultar dudas o inquietudes. Asimismo, se les mencionó a los participantes que podían establecer contacto vía correo electrónico con el investigador principal para que les dieran a conocer los hallazgos del estudio, una vez concluido el trabajo. Respecto a los componentes éticos de investigación con seres humanos, el presente estudio fue aprobado por el Comité de Ética en Investigación en Seres Humanos de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile.

Análisis de los datos

El análisis final estuvo conformado por 203 encuestas después de descartar cuatro cuestionarios que resultaron inválidos. Se empleó el software IBM SPSS Statistics v.22 para llevar a cabo el análisis estadístico y el procesamiento cuantitativo de datos. Por otro lado, la información cualitativa fue analizada con el programa ATLAS.ti v.7.

Categorías

Con base en la literatura revisada, se identifican dos categorías, las cuales han permitido desarrollar el instrumento empleado en el presente trabajo: 1) relación cognitiva entre movimiento corpóreo y ritmo; 2) aspectos musicales y rítmicos (pulso, compás, acentos, frases rítmicas, altura y timbre). Posteriormente, a partir del análisis

de los datos obtenidos en el cuestionario, surge una tercera categoría de carácter emergente: 3) estrategias didácticas en la enseñanza rítmica (Tabla 1).

Tabla 1

Procedencia de las categorías y códigos de análisis

Procedencia de la categoría	Categoría	Códigos
Revisión de la literatura	Relaciones cognitivas entre ritmo y expresión corporal	<ul style="list-style-type: none">- Zonas motoras del cerebro- Cognición corporizada (Embodied cognition)- Arrastre rítmico neuronal (Entrainment)- Aplicación en el contexto escolar
	Aspectos musicales y rítmicos	<ul style="list-style-type: none">- Pulso- Metro y acentuaciones,- Patrones rítmicos- Timbre- Altura
Análisis de los datos obtenidos del cuestionario	Estrategias didácticas para la educación rítmica	<ul style="list-style-type: none">- Uso de grabaciones musicales- Empleo de instrumentos musicales- Movimiento corporal

Nota: Elaboración propia.

Resultados y discusión

Un 83% de los encuestados declara que siempre (56%) o casi siempre (27%) aplica el recurso motriz para la educación rítmica del alumnado. Además, el 82% del profesorado, siempre (50%) o casi siempre (32%) ha percibido un aumento significativo en la adquisición de aprendizajes rítmicos en las/los estudiantes al implementar metodologías educativas y/o actividades que involucran el movimiento rítmico-corporal. Por su parte, el 64% considera que la forma más efectiva para desarrollar habilidades rítmicas en el alumnado es el manejo del movimiento corporal, seguido por el lenguaje vocal con un 15%. Los datos obtenidos se correlacionan con las respuestas que proporcionan las/los profesores en el último ítem del cuestionario, que les solicitaba puntualizar y/o describir de forma breve aquellos aspectos que ellas/os consideraban importantes dentro de la formación rítmica del alumnado de tercer y/o cuarto año de Enseñanza Básica. Algunos testimonios señalaban: “trabajar el sentido rítmico integrado al movimiento corporal en el espacio” (participante 20); “Es importante la corporalidad en la educación rítmica. Por ello, considero muy útil poner música popular que escuchen habitualmente para darles el pulso y, sobre ese estímulo sonoro, percutir líneas rítmicas, ostinatos y motivos rítmicos” (participante 63); “Creo que es muy importante dar más espacios para trabajar de manera corporal el ritmo” (participante 105); “Me parece fundamental que la formación rítmica se vincule con el movimiento del cuerpo y el canto” (participante 106).

Los comentarios anteriores concuerdan con investigaciones que proponen que la forma en que se expresa el cuerpo puede incidir en la percepción y representación de la música, lo cual a su vez puede moldear la percepción del ritmo musical (Abril, 2011; Chemin et al., 2014; Phillips-Silver & Trainor, 2005, 2007, 2008). También, se ha sugerido que efectuar actividades físicas podría incrementar la capacidad para identificar e imitar ritmos (Levitin et al., 2018; Stupacher, 2019; Stupacher et al., 2016), incluso en contextos rítmicos de elevada complejidad (Su & Pöppel, 2012).

Al vincular aspectos rítmicos específicos con el movimiento, el 77% de los docentes señala que siempre (39%) o casi siempre (38%) efectúa actividades para marcar con el cuerpo pulso y/o los acentos con el cuerpo. Estos hallazgos son consistentes con las declaraciones del profesorado en la última pregunta de la encuesta: “Pienso que lo mejor es que los chicos escuchen mucha música y, junto con ello, que puedan moverse al ritmo de la obra ocupando los pies para marcar el pulso, otros golpes de cuerpo para otros sonidos...y en ese momento les explicas lo que es el pulso de la canción, en qué metro está, etc. Es decir, toda la parte teórica” (participante 39); “Usar el movimiento, el desplazamiento corporal, siguiendo pulsos y acentos” (participante 120); “Marcar pulso y acento con las partes del propio cuerpo” (participante 151).

Las respuestas recabadas son consistentes con investigaciones en las que se propone la presencia de una predilección natural hacia la expresión motriz cuando se perciben ritmos regulares e isócronos (Nozaradan, 2014; Nozaradan et al., 2012). Igualmente, se podrían obtener beneficios de estas conductas, ya que sostener un ritmo uniforme mediante la actividad corporal en situaciones de aprendizaje parece fomentar el desarrollo de capacidades cinestésicas de sincronización (Abril, 2011; Levitin et al., 2018). Asimismo, puede fortalecer el rendimiento en las respuestas motoras y en la discriminación sensorial (Miendlarzewska & Trost, 2014; Nobre et al., 2007).

En concreto, la mitad de los encuestados (50%) integra actividades para percutir el pulso y/o acento con los pies, y un 38% lo hace palmeando. Complementariamente, los participantes que señalaron la opción *Otra* (10%) manifestaron una mayor tendencia a la involucración global del cuerpo, por ejemplo, mediante un movimiento de balanceo o vaivén. Como se señaló previamente, no hay concordancia entre estos hallazgos y los estudios que abordaron la sincronización del pulso con partes concretas del cuerpo (Burger et al., 2018; Toivainen et al., 2010; Witek et al., 2017). Al comparar estos datos con las respuestas de los participantes, se hace notoria la dificultad de relacionar movimientos específicos del cuerpo con elementos rítmicos de la música. No obstante, las prácticas del profesorado parecen bien orientadas, ya que existen evidencias que señalan una notable retroalimentación entre la actividad motriz, la isocronía y la regularidad de los acentos (Fraisse, 1976; Phillips-Silver & Trainor, 2005, 2007, 2008). Cabe señalar que, en general, los participantes no hicieron referencia a la cabeza, pese a que este parece ser un factor primordial en la percepción métrica (Burger et al., 2018; Demorest, 2015).

En relación con el compás en actividades de ejercicios corporales rítmicos, el 58% del profesorado emplea el metro de 4/4, lo que es congruente con el manejo de

compases binarios: “pulsos binarios, sentir el pulso, ejercicios de motricidad” (participante 152). Un 29% señaló que emplea todos los tipos de compases sugeridos en el instrumento (4/4, 3/4, 2/4 y 6/8) indistintamente: “Creo que es importante trabajar ritmos en ejemplos de canciones con diferentes métricas y, en lo posible, ejecutar estos ejemplos utilizando el movimiento corporal” (participante 186). Por un lado, uno de los resultados reveló que los acentos en los tiempos dos y cuatro en un compás de 4/4 suelen coincidir con el giro y la flexión lateral del torso (Toiviainen et al., 2010). Por otro lado, se han hecho especulaciones en relación con la presencia de una predisposición cognitiva hacia compases con acentuación binaria (Haumann et al., 2018). En suma, las prácticas del profesorado resultan consistentes con lo encontrado en la investigación, sin embargo, resulta pertinente seguir especificando actividades educativas que, por ejemplo, asocien el compás de 4/4 con acciones motrices específicas.

El profesorado siempre (64%) o casi siempre (26%) implementa actividades en las cuales los estudiantes percuten frases rítmicas con las palmas. Además, siempre (50%) o casi siempre (34%) llevan a cabo dinámicas en que el alumnado ejecuta frases rítmicas empleando otras partes del cuerpo (además de las palmas): “Enseñar ejercicios rítmicos por medio del juego y el movimiento corporal” (participante 189). Estas evidencias ratifican la importancia que los docentes otorgan al vínculo entre expresión corporal y ritmo. Los hallazgos encontrados en estudios previos señalan que los ganglios basales parecen activarse con mayor intensidad frente a ritmos sencillos durante el movimiento corporal (Grahn & McAuley, 2009; Vuust, 2017). También, Burguer et al. (2013) identificaron que un ritmo saliente promueve, con frecuencia, acciones motoras predominantemente estables y regulares. En ese sentido, se sugiere la incorporación de patrones rítmicos que faciliten las actividades, sobre todo en Educación Primaria. Con este propósito, la relación rítmica 2:1 (por ejemplo, la relación negra-corchea) es ideal. Su isocronía favorece el procesamiento y la producción, de acuerdo con los planteamientos de Gordon (2012) y hallazgos de Repp et al. (2011). En suma, la relación de la expresión motriz con las secuencias rítmicas se constituye como una práctica idónea, ya que se ha señalado que determinadas acciones físicas inciden sobre las capacidades de percepción y transcripción de patrones temporales (Wang, 2008).

Respecto a la actividad corporal en conjunto, el profesorado siempre (40%) o casi siempre (34%) desarrolla ejercicios grupales que integran el movimiento para la enseñanza rítmica de las/los alumnos. Estos datos se correlacionan con las preguntas de respuesta abierta: “percusión corporal individual y en grupos focalizada en diferenciación y reconocimiento de acentos, pulsos, frases rítmicas AB” (participante 19); “[...] creaciones corporales colectivas” (participante 31); “expresión corporal, dinámica grupal” (participante 102); “el trabajo corporal y grupal del ritmo” (participante 156). Esto se vincula estrechamente con la predilección de promover una sincronía grupal entre el movimiento y el sonido, fenómeno que se observa en la mayoría de las culturas (Iversen & Balasubramaniam, 2016). De lo anterior se deduce la necesidad de priorizar la interacción social ritmo-cuerpo en las actividades de

enseñanza musical, dado que la tendencia a sincronizarse de manera colectiva constituye un aspecto primordial en el desarrollo humano (Brown & Jordania, 2013; Koelsch, 2010).

La predilección de la mayoría de los participantes por ejercicios grupales que incluyen la actividad motriz en su práctica cotidiana (casi el 75%) es respaldada por investigaciones que señalan que las actividades en parejas y el entorno social favorecen de forma significativa la coordinación rítmica del cuerpo (Hodges, 2016; Kirschner & Tomasello, 2009). Además, estas prácticas pueden favorecer actitudes positivas como la empatía (Silberstein & Whitfield, 2017).

Los encuestados mencionan que siempre (29%) o casi siempre (29%) eligen uno o varios timbres específicos por medio de instrumentos musicales o ejemplos audibles concretos para llevar a cabo ejercicios motrices corporales en coordinación con el sonido. Respecto a la tendencia de escoger determinadas alturas del sonido, el 31% del profesorado declaró que algunas veces toma en cuenta esa variable del sonido, el 27% lo hace casi siempre y el 22% siempre. Estos resultados se interrelacionan con las respuestas de otras dos preguntas que hacían referencia al empleo de instrumentos musicales por parte de los docentes y alumnos durante la asignatura de música (Figura 1 y Figura 2).

Figura 1

Instrumentos musicales empleados por el profesorado especialista en educación musical para conducir actividades rítmicas durante su práctica pedagógica.

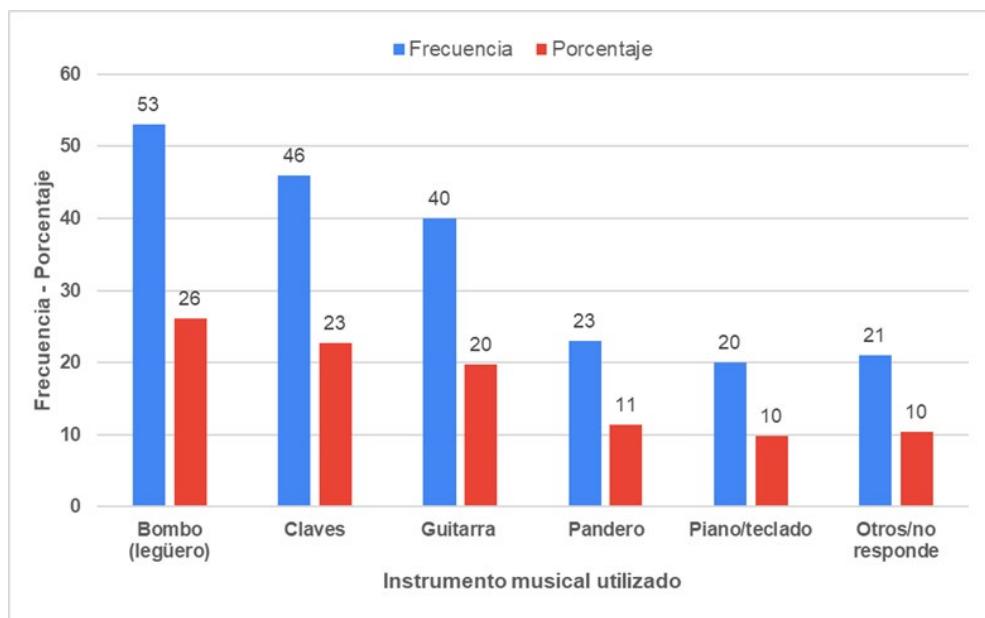
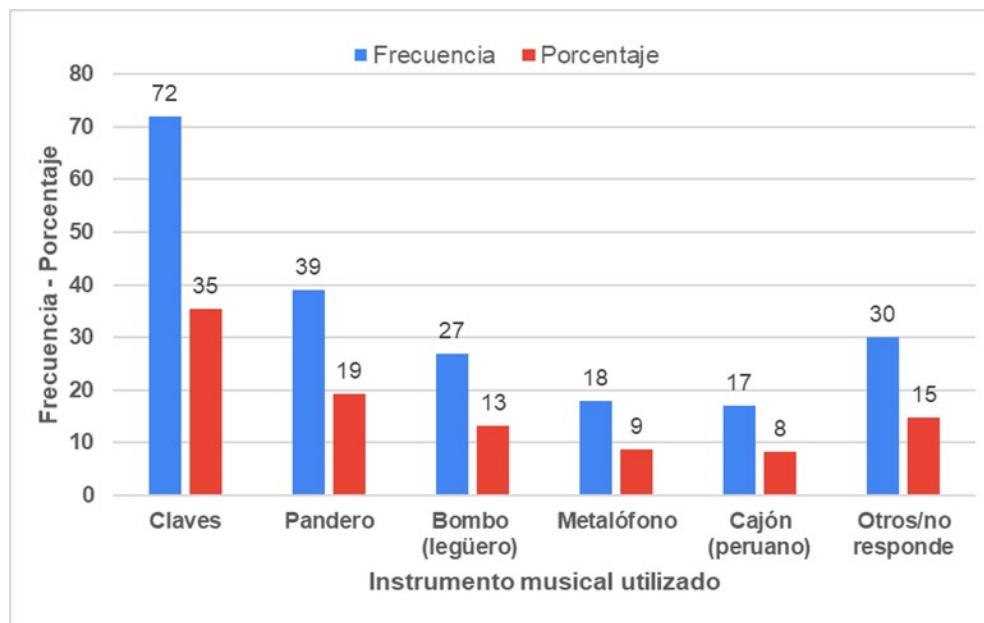


Figura 2

Instrumentos musicales empleados por estudiantes de tercer y cuarto año de Educación Primaria durante actividades rítmicas en la clase de Música.



Por una parte, el manejo de un instrumento de frecuencias particularmente bajas como el bombo legüero por parte considerable de los maestros y del alumnado es consistente con la preferencia por movimientos regulares frente a ritmos con secuencias de bajo predominantes (Burger et al., 2013; Hove et al., 2020; Lustig & Tan, 2019; Van Dyck et al., 2013). Por otra parte, el profesorado emplea las claves para indicar pulsaciones durante el transcurso de los ejercicios rítmicos, lo que agrega frecuencias altas. Además, en las planeaciones de actividades motrices, debería encontrarse una correlación entre las acciones que se pretende desarrollar por ciertas secciones del cuerpo y los instrumentos que involucran las músicas que se escuchan. En particular, en la selección de instrumentos musicales, deberían tomarse en cuenta los aportes de Levitin et al. (2018), que señalan que los movimientos de la cabeza coinciden con mayor precisión con los sonidos graves, mientras que los sonidos agudos hacen que los movimientos de las manos se sincronicen de mejor forma. Además, la actividad motora puede verse afectada por ciertas características relacionadas con el timbre, como observaron Burger et al. (2013). En suma, ciertos instrumentos musicales podrían ser seleccionados en función de la parte del cuerpo que se utiliza durante la actividad rítmica (Álamos-Gómez & Tejada, 2020).

Por último, no se encontraron diferencias significativas en la interrelación de edad y experiencia profesional de los participantes con los elementos fundamentales del ritmo y cualidades del sonido: pulso, secuencias rítmicas, compás y acento, altura y

timbre. Lo anterior podría indicar que las prácticas docentes vinculadas con la enseñanza rítmica son homogéneas y no guardan relación con la *expertise* profesional.

Conclusiones

De forma general, el profesorado encuestado en esta investigación considera que el aspecto motriz es esencial para desarrollar competencias rítmicas dentro de la práctica musical. Con la finalidad de favorecer la adquisición del pulso en diferentes rangos de tempo, implementan con frecuencia actividades motrices que incorporan marcha y percusión con palmas y pies. La acentuación corporal se trabaja simultáneamente con el pulso, dado que los participantes consideran que ambos elementos están estrechamente relacionados. Algunos maestros fomentan ciertos movimientos específicos, recurriendo al baile y estructuras coreográficas para propiciar la ejecución de los acentos y la asimilación teórica de este concepto. En relación con los patrones y secuencias rítmicas, se observa que el profesorado utiliza ampliamente la percusión corporal con diversas partes del cuerpo, especialmente con palmadas. De igual modo, en situaciones grupales de aprendizaje se utiliza frecuentemente el cuerpo como recurso didáctico.

Las opiniones del profesorado participante en relación con su práctica pedagógica coinciden con investigaciones previas que respaldan la estrecha conexión cognitiva entre el ritmo musical y la expresión corporal. Se ha encontrado que la marcha y la percusión con pies y palmas son medios efectivos para favorecer la práctica musical con un pulso estable y con acentuaciones regulares en distintos intervalos de tempo. Asimismo, se destaca la importancia de vincular estas prácticas con la danza. En este sentido, es conveniente mantener la ejecución de palmadas durante la percusión de patrones y secuencias rítmicas, aunque también se valora la opción de emplear otras secciones del cuerpo. Adicionalmente, se destaca la importancia de promover dinámicas colectivas que involucren la expresión corporal, ya que estas fomentan el desarrollo de habilidades rítmicas, la sincronía y aspectos vinculados con la empatía entre el estudiantado.

Finalmente, al establecer una relación entre el ritmo corporal con determinadas alturas y timbres, se concluye que una pulsación con frecuencias bajas marcadas desencadena una mayor respuesta motora durante la audición musical. Lo anterior es consistente con las declaraciones de los participantes, que indican una prevalencia en el empleo del bombo legüero -un instrumento musical que produce principalmente frecuencias bajas-. En suma, en contextos didácticos se sugiere el empleo de audiciones o piezas musicales cuyas frases del bajo y pulsos/acentos sean notorios y marcados, particularmente en la sección de las percusiones. Lo anterior se deduce de la sospecha de que la música que no involucra elementos percutivos sobresalientes podría tener como resultado una respuesta motriz de menor consistencia. A su vez, se identifica una mayor sincronización entre los movimientos de la cabeza y sonidos graves mientras que los movimientos de las manos se sincronizan mejor con sonidos agudos. En el contexto chileno, como se mencionó antes, el instrumento de tesitura grave que se relaciona con la parte superior del cuerpo es el bombo legüero, mientras que las claves cuyo timbre es más agudo se vincula con las manos. En síntesis, uno de los aportes

relevantes de este estudio, es que se debería llevar a cabo la selección de instrumentos musicales teniendo en consideración los rangos de altura con el segmento corporal que se quiera estimular en cada secuencia didáctica de la clase de música en Educación Primaria.

Algunas proyecciones de investigación hacia el futuro, derivadas de los hallazgos presentados en este trabajo, se vinculan con la necesidad de incrementar los estudios que aborden las conexiones cognitivas entre el movimiento corporal y la formación rítmica, con el objeto de optimizar los procesos de aprendizaje musical en el aula. Específicamente, resulta fundamental que se acreciente el número de investigaciones empíricas en contextos escolares, que establezcan relaciones más precisas entre la actividad neuromotora involucrada en movimientos de distintas partes del cuerpo y los principales elementos rítmico-musicales (pulso, metro y patrones rítmicos).

Agradecimientos

Los autores agradecen al profesorado chileno participante en la encuesta.

Financiación

Este trabajo ha sido financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (folio 72190077) y forma parte del proyecto de I+D+i “Diseño y validación de una solución educativa para el entrenamiento y evaluación de la entonación vocal e instrumental mediante software avanzado online” (PID2019-105762GB-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España a través de la Agencia Estatal de Investigación (MCIN/AEI/10.13039/50110001103).

Conflictos de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses. Los financiadores no tuvieron ningún papel en el diseño del estudio; en la recopilación, análisis o interpretación de datos; en la redacción del manuscrito, o en la decisión de publicar los resultados.

Contribuciones de los autores

Conceptualización, J.A. y J.T.; metodología, J.A. y J.T.; software, J.A., J.T. y L.M.; validación, J.A., J.T.; análisis formal, J.A., J.T. y L.M.; investigación, J.A. y J.T.; recursos, J.A., J.T. y L.M.; análisis de datos, J.A. y J.T.; redacción del borrador original, J.A., J.T.; redacción, revisión y edición, J.A., J.T. y L.M.; supervisión, J.A., J.T. y L.M.; administración de proyectos, J.A. y J.T.; adquisición de financiación, J.A. y J.T.

Los autores declaramos que hemos leído y aceptado la versión publicada del manuscrito.

Referencias

- Abril, C. R. (2011). Music, movement, and learning. En R. Collwell, y P. Webster (Eds.), *MENC Handbook of Research on Music Learning: Volume 2: Applications* (pp. 92-129). Oxford University Press.
- Álamos-Gómez, J. y Tejada, J. (2020). Interrelaciones entre acción y cognición. Aportaciones de la neurociencia a la educación rítmico-musical. *Opus*, 26(2), 1-21. <https://doi.org/10.20504/opus2020b2606>

- Anderson, W. y Lawrence, J. (2007). *Integrating music into the elementary classroom*. Cengage Learning.
- Brown, S. & Jordania, J. (2013). Universals in the world's musics. *Psychology of Music*, 41(2), 229-248. <https://doi.org/10.1177/0305735611425896>
- Burger, B., London, J., Thompson, M. y Toiviainen, P. (2018). Synchronization to metrical levels in music depends on low-frequency spectral components and tempo. *Psychological Research*, 82(6), 1195-1211. <https://doi.org/10.1007/s00426-017-0894-2>
- Burger, B., Thompson, M. R., Luck, G., Saarikallio, S. y Toiviainen, P. (2013). Influences of rhythm- and timbre-related musical features on characteristics of music-induced movement. *Frontiers in Psychology*, 4, Article 183. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00183>
- Chemin, B., Mouraux, A. y Nozaradan, S. (2014). Body movement selectively shapes the neural representation of musical rhythms. *Psychological Science*, 25(12), 2147-2159. <https://doi.org/10.1177/0956797614551161>
- Fraisse, P. (1976). *Psicología del ritmo*. Morata.
- Friston, K. (2005). A theory of cortical responses. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 360(1456), 815-836. <https://doi.org/10.1098/rstb.2005.1622>
- Gobierno de Chile. (1999, 28 de agosto). Ley 19.628 sobre protección de la vida privada. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=141599>
- Gordon, E. (2012). *Learning sequences in music: A contemporary music learning theory*. GIA Publications.
- Grahn, J. A. y McAuley, J. D. (2009). Neural bases of individual differences in beat perception. *NeuroImage*, 47(4), 1894-1903. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2009.04.039>
- Haumann, N. T., Vuust, P., Bertelsen, F. y Garza-Villarreal, E. A. (2018). Influence of musical enculturation on brain responses to metric deviants. *Frontiers in Neuroscience*, 12, 218. <https://doi.org/10.3389/fnins.2018.00218>
- Hodges, D. (2016). The child musician's brain. En G. McPherson (Ed.), *The child as musician* (pp. 52-66). Oxford University Press.
- Hove, M. J., Martinez, S. A. y Stupacher, J. (2020). Feel the bass: Music presented to tactile and auditory modalities increases aesthetic appreciation and body movement. *Journal of Experimental Psychology. General*, 149(6), 1137-1147. <https://doi.org/10.1037/xge0000708>
- Huron, D. (2006). *Sweet anticipation: Music and the psychology of expectation*. MIT Press.
- Iversen, J. R. & Balasubramaniam, R. (2016). Synchronization and temporal processing. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 8, 175-180. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2016.02.027>
- Jaques-Dalcroze, E. (1930). *Eurhythmics, Art and Education*. Chatto & Windus.
- Jones, M. R. y Boltz, M. (1989). Dynamic attending and responses to time. *Psychological Review*, 96(3), 459-491. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.96.3.459>
- Jones, M. (1987). Dynamic pattern structure in music: Recent theory and research. *Perception & Psychophysics*, 41(6), 621-634. <https://doi.org/10.3758/BF03210494>

- Kirschner, S. y Tomasello, M. (2009). Joint drumming: Social context facilitates synchronization in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 102(3), 299-314. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2008.07.005>
- Koelsch, S. (2010). Towards a neural basis of music-evoked emotions. *Trends in Cognitive Sciences*, 14(3), 131-137. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2010.01.002>
- Large, E. W. y Jones, M. R. (1999). The dynamics of attending: How people track time-varying events. *Psychological Review*, 106(1), 119-159. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.106.1.119>
- Levitin, D. J., Grahn, J. A. y London, J. (2018). The psychology of music: Rhythm and movement. *Annual Review of Psychology*, 69(1), 51-75. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-122216-011740>
- Lustig, E. y Tan, I. (2019). All about that bass: Audio filters on basslines determine groove and liking in electronic dance music. *Psychology of Music*, 48(6), 861- 875. <https://doi.org/10.1177/0305735619836275>
- Miendlarzewska, E. A. y Trost, W. J. (2014). How musical training affects cognitive development: Rhythm, reward and other modulating variables. *Frontiers in Neuroscience*, 7, Article 279. <https://doi.org/10.3389/fnins.2013.00279>
- Møller, C., Stupacher, J., Celma-Miralles, A. y Vuust, P. (2021). Beat perception in polyrhythms: Time is structured in binary units. *Plos one*, 16(8), e0252174. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0252174>
- Nobre, A. C., Correa, A. y Coull, J. T. (2007). The hazards of time. *Current opinion in neurobiology*, 17(4), 465-470. <https://doi.org/10.1016/j.conb.2007.07.006>
- Nozaradan, S. (2014). Exploring how musical rhythm entrains brain activity with electroencephalogram frequency-tagging. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological Sciences*, 369(1658), 20130393. <https://doi.org/10.1098/rstb.2013.0393>
- Nozaradan, S. (2014). Exploring how musical rhythm entrains brain activity with electroencephalogram frequency-tagging. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological Sciences*, 369(1658), 20130393. <https://doi.org/10.1098/rstb.2013.0393>
- Phillips-Silver, J. y Trainor, L. J. (2008). Vestibular influence on auditory metrical interpretation. *Brain and Cognition*, 67(1), 94-102. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2007.11.007>
- Phillips-Silver, J. y Trainor, L. J. (2005). Feeling the beat: Movement influences infant rhythm perception. *Science*, 308(5727), 1430. <https://doi.org/10.1126/science.1110922>
- Phillips-Silver, J. y Trainor, L. J. (2007). Hearing what the body feels: Auditory encoding of rhythmic movement. *Cognition*, 105(3), 533-546. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2006.11.006>
- Polevoy, G. (2020). Development of a sense of rhythm in children 8-9 years old with the help of exercise 'Classic's'. *Sri Lanka Journal of Child Health*, 49(2), 140-144. <http://dx.doi.org/10.4038/sljch.v49i2.8961>
- Povel, D. y Essens, P. (1985). Perception of temporal patterns. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 2(4), 411-440. <https://doi.org/10.2307/40285311>
- Repp, B., London, J. y Keller, P. (2011). Perception-production relationships and phase correction in synchronization with two-interval rhythms. *Psychological Research*, 75(3), 227-242. <https://doi.org/10.1007/s00426-010-0301-8>

- Schroeder, C. E., Wilson, D. A., Radman, T., Scharfman, H. y Lakatos, P. (2010). Dynamics of active sensing and perceptual selection. *Current Opinion in Neurobiology*, 20(2), 172-176. <https://doi.org/10.1016/j.conb.2010.02.010>
- Silberstein, J. y Whitfield, J. (2017). Trait Empathy associated with Agreeableness and rhythmic entrainment in a spontaneous movement to music task: Preliminary exploratory investigations. *Musicae Scientiae*, 23(1), 5-24. <https://doi.org/10.1177/1029864917701536>
- Slater, J. L. y Tate, M. C. (2018). Timing deficits in ADHD: insights from the neuroscience of musical rhythm. *Frontiers in Computational Neuroscience*, 12, 51. <https://doi.org/10.3389/fncom.2018.00051>
- Stupacher, J. (2019). The experience of flow during sensorimotor synchronization to musical rhythms. *Musicae Scientiae*, 23(3), 348-361. <https://doi.org/10.1177/1029864919836720>
- Stupacher, J., Witte, M., Hove, M. J. y Wood, G. (2016). Neural entrainment in drum rhythms with silent breaks: Evidence from steady-state evoked and event-related potentials. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 28(12), 1865-1877. https://doi.org/10.1162/jocn_a_01013
- Su, Y. H. y Pöppel, E. (2012). Body movement enhances the extraction of temporal structures in auditory sequences. *Psychological Research*, 76(3), 373-382. <https://doi.org/10.1007/s00426-011-0346-3>
- Todd, N. P. y Lee, C. S. (2015). The sensory-motor theory of rhythm and beat induction 20 years on: a new synthesis and future perspectives. *Frontiers in Human Neuroscience*, 9, 444. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2015.00444>
- Toivainen, P., Luck, G. y Thompson, M. (2010). Embodied meter: Hierarchical eigenmodes in music-induced movement. *Music Perception*, 28(1), 59-70. <https://doi.org/10.1525/mp.2010.28.1.59>
- Van Dyck, E., Moelants, D., Demey, M., Deweppe, A., Coussement, P. y Leman, M. (2013). The impact of the bass drum on human dance movement. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 30(4), 349-359. <https://doi.org/10.1525/mp.2013.30.4.349>
- Vazou, S., Klesel, B., Lakes, K. D. y Smiley, A. (2020). Rhythmic physical activity intervention: exploring feasibility and effectiveness in improving motor and executive function skills in children. *Frontiers in Psychology*, 11, 556249. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.556249>
- Vuust, P. y Witek, M. A. (2014). Rhythmic complexity and predictive coding: A novel approach to modeling rhythm and meter perception in music. *Frontiers in Psychology*, 5, Article 1111. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01111>
- Vuust, P. (2017). Groove on the brain Springer. En M. Aramaki, M. Davies, R. Kronland-Martinet y S. Ystad (Eds.), *Music Technology with Swing* (pp. 101-110). Springer.
- Wang, D. (2008). The Quantifying Analysis of Effectiveness of Music Learning Through the Dalcroze Musical Method. *US-China Education Review*, 5(9), 32-41. <https://eric.ed.gov/?id=ED503006>
- Willem, E. (1981). *El valor humano de la educación musical*. Ediciones Paidós.
- Witek, M., Popescu, T., Clarke, E., Hansen, M., Konvalinka, I., Kringselbach, M. L. y Vuust, P. (2017). Syncopation affects free body-movement in musical groove. *Experimental Brain Research*, 235(4), 995-1005. <https://doi.org/10.1007/s00221-016-4855-6>

El profesorado en la dirección escolar: la construcción de la identidad profesional y su impacto en la organización

Elena HERNÁNDEZ DE LA TORRE
Mariana ALTOPIEDI

Datos de contacto:

Elena Hernández de la Torre
Universidad de Sevilla
eht@us.es

Mariana Altopiedi
Universidad de Osuna
maltopiedi@us.es

Recibido: 20/03/2022
Aceptado: 07/09/2023

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo describir cómo construyen la identidad profesional los directores escolares y sus implicaciones en el desarrollo del liderazgo y la gestión emocional. La literatura actual señala que la construcción de la identidad profesional tiene un gran impacto en el desarrollo organizativo, el clima y la cultura de los centros. La construcción de esta identidad, fuertemente ligada al liderazgo, se conforma como un proceso gradual donde interviene la comunidad educativa en su conjunto. La información se ha recabado en dos centros educativos, indagando cómo su funcionamiento y clima se ven influenciados por la identidad profesional de los directores, así como por sus habilidades emocionales y la formación recibida. La metodología, de corte cualitativo, ha empleado entrevistas abiertas realizadas en distintos momentos y a distintos informantes de cada comunidad educativa en dos centros escolares liderados por directoras consideradas eficaces. Entre los principales resultados destacan la importancia de la motivación en el acceso al cargo, la preocupación por el logro de resultados favorables, la resiliencia para la gestión del estrés, la eficiencia profesional, la resolución rápida de problemas, la actitud positiva y la iniciativa para la gestión de Proyectos. Como conclusión, se aborda la necesidad de una formación en los procesos de dirección y gestión en las escuelas eficaces y la importancia de la capacidad de resiliencia como medio para promover la construcción de una identidad profesional que contribuya a mejorar el funcionamiento de los centros escolares en situaciones difíciles.

PALABRAS CLAVE: Dirección Escolar; Gestión Emocional; Identidad Profesional; Liderazgo; Resiliencia.

Teachers in principal charges: professional identity construction and its impact in organizational resilience

ABSTRACT

The aim of this paper is to describe the construction of professional identity as school principal as well as its effects in the development of leadership and emotional management. Currently, specialized literature highlights the impact of leadership in organizational development, climate and culture. Identity construction, seen as tightly linked to leadership, takes place in a process in which the whole educational community intervenes. Data presented has been obtained from two schools and regards the way their dynamics and climates are influenced by principals' professional identities, their emotional abilities and the training received. Adopting a qualitative methodology, open interviews were developed in different moments and to diverse organizational actors from two schools governed by efficient principals. The importance of motivation in the access to the charge, interest in the achievement, resilience for stress management, professional efficiency, rapid solving of problems, positive attitude and initiative for the introduction of innovation are highlighted among the findings. In sum, the necessity of training in management and the impulse to resilience as a resource for the construction of an identity that contributes to improve of organizational functioning in difficult contexts are signaled.

KEYWORDS: School Principals, Emotional Management, Professional Identity, Leadership, Resilience.

Introducción

Este artículo aborda la construcción de la identidad profesional y la gestión de las emociones de quienes ejercen la dirección escolar, atendiendo a su impacto en el desarrollo organizativo, el clima y la cultura organizativos. Actualmente, se reconoce la condición situacional del liderazgo, que adopta rasgos de los distintos tipos descritos por la literatura, en función de las necesidades que se presentan. Sin embargo, cabe afirmar que los liderazgos transformacionales y para el aprendizaje (Villa, 2019) se reconocen más adecuados para movilizar procesos de mejora en las organizaciones escolares.

En la adopción de estas modalidades de liderazgo inciden factores propios de la persona que las asume, en tanto conforman su identidad personal y profesional. Destaca entre ellos una motivación basada en creencias y valores personales, así como la capacidad para transmitir el compromiso con ellos mediante procesos comunicativos en los que ganan peso las emociones y su gestión. La construcción de la identidad como líder educativo es un proceso gradual, al que contribuye el respaldo de personas competentes en su ejercicio para dar seguridad al directivo novel (Bolívar,

2018). Se hace conveniente promover una formación específica, tanto técnica como emocional, basada en el acompañamiento más que en una instrucción directa quizás descontextualizada de la realidad de cada centro escolar.

Revisión de literatura

Liderazgo escolar e identidad profesional como condicionantes del desarrollo organizativo

Aunque indirecta o mediada, la influencia del liderazgo distribuido y centrado en el aprendizaje es clave en el logro de los objetivos de enseñanza a partir del establecimiento de metas y expectativas claras y la configuración de un ambiente ordenado y de apoyo para la enseñanza (Bolívar, 2018b). El reconocimiento por parte de la investigación educativa de la influencia del liderazgo escolar en el funcionamiento y los logros de las organizaciones ha conducido a que múltiples organismos internacionales como la OIE, la OCDE, etc. hayan señalado la importancia de promoverlo. De hecho, en su informe acerca de la “Mejora del liderazgo escolar”, la OCDE plantea que se trata de una “prioridad de la política educativa a nivel internacional” (OCDE, 2009, p.9). Este mismo organismo establece que

Los directores de escuelas desempeñan un papel clave en la gestión escolar. Pueden dar forma al desarrollo profesional del profesorado, definir los objetivos educativos de la escuela, garantizar que la práctica educativa esté dirigida a alcanzar estos objetivos, sugerir modificaciones para mejorar las prácticas docentes y ayudar a resolver los problemas... (OCDE, 2017, p.120).

Paradójicamente, se constata que gran parte del tiempo de la dirección se dedica a labores administrativas, como reconoce el Informe TALIS (Liu et al., 2018). Se señala, asimismo, una tendencia al alza en esa proporción, que se ha visto reforzada últimamente por las medidas adoptadas por las Administraciones a fin de controlar los contagios de COVID-19 en las escuelas y traducidos en actuaciones especiales a cargo de quienes las dirigen.

Lo antedicho justifica una atención a los factores que convierten a los directores escolares en líderes eficaces y a ello trata de contribuir el estudio del que provienen los resultados aquí discutidos. Una cuestión central es la construcción de la identidad como profesional de la dirección, influida por la “formación específica que se necesita para llevar a cabo las funciones que tienen encomendadas las personas que ya ejercen la función directiva o que desean acceder a ella” (Silva et al., 2017, p.111). Esta no se entiende reducida a una preparación puntual, sino incardinada en un proceso de construcción identitaria que implica un intercambio y reconocimiento que los otros hacen de la autonomía y la capacidad para tomar decisiones (Bolívar, 2018).

Desde este punto de vista, el liderazgo supone:

... una influencia, no impuesta, precisa que sea aceptado y reconocido por su entorno. De ahí su vinculación con la identidad profesional: sólo puede ejercer influencia quien se

considere con capacidad y competencia para hacerlo (identidad para sí) y que, a la vez, sea reconocido por los demás (identidad para otro). Es por ello muy relevante cómo “los otros” lo ven y de qué modo suscriben su rol e identidad (Bolívar, 2018, p.5).

En ese sentido, la relación entre identidad y ejercicio de la función directiva tiene tanto una dimensión individual como una colectiva (Crow et al., 2017). Como señala De Dios (2020),

... el docente que busca una transformación necesita involucrarse en un proceso de formación experiencial que le permita cuestionar y modificar el significado de su práctica [...]. Participar en comunidades docentes de aprendizaje se reconoce como praxis valiosa y necesaria para transformar las creencias y convicciones.... (p.75)

Por otra parte, a la forma de actuación del líder y su aceptación como tal, subyacen tanto factores propios de cada persona, como también el género, la raza o la pertenencia social (Crow et al., 2017) o, incluso, la personalidad y la motivación para el ejercicio de la función directiva. No es lo mismo estar en la dirección de un centro escolar que ser directivo escolar (Bolívar, 2018), si consideramos esto como el mero ejercicio de un rol que puede ser diseñado desde afuera (Ryan, 2007). En cambio, reconocerse como directivo supone cierta “profesionalización” en el ejercicio de esta tarea, así como al compromiso con una serie de valores personales significativos para el propio líder (Sullivan, 2013), que permitan la alineación del conjunto en un Proyecto común (Day et al., 2008).

La implicación con un conjunto de ideas se evidencia entre aquellos líderes que contribuyen a la mejora de las organizaciones promoviendo la justicia social. Este tipo de directivos “intentan tener altas expectativas en el alumnado; mejorar las estructuras para dar cabida a todos; atender mejor al alumnado y, fundamentalmente, crear culturas de apoyo y colaboración. Culturas acogedoras que refuerzan el sentido de comunidad” (Tintoré, 2018, p.112). Sus acciones se orientan al cambio a partir de la creación de una visión compartida que genere logros rápidos a fin de mantener el sentimiento de eficacia (Meyers & Hambrick, 2017).

Coincidentemente, algunas de las prácticas de aquellos líderes de escuelas que trabajan en y para la justicia social se basan en (Bolívar et al., 2013): identificar y articular una visión y una cultura centrada en la justicia social, priorizar el desarrollo personal, social y profesional de toda la comunidad escolar, centrarse en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, potenciar la creación de comunidades profesionales de aprendizaje, promover la colaboración entre la escuela y la familia, potenciando el desarrollo de culturas educativas en las familias y expandir el capital social de los estudiantes. Esto contribuye a configurar

... un escenario de encuentro y de práctica reflexiva donde el profesorado tome conciencia de las situaciones de injusticia que el sistema educativo reproduce en contextos escolares de alta vulnerabilidad, al tiempo, que revise el sentido y alcance de sus ideas y creencias sobre la práctica y la relación educativa (Candela et al., 2021, p.239).

Si bien se reconoce que los efectos de un acertado liderazgo son “más notorios en contextos vulnerables, donde por ello mismo la acción de la escuela puede tener mayor incidencia” (Bolívar, 2018, p.6), cabe identificar rasgos que promueven su éxito en todo contexto. Siguiendo la revisión de Hitt y Tukker (2016) y la OIE (2019, p.29) se señalan, entre ellos, los de establecer y comunicar la visión de la escuela; facilitar una experiencia de aprendizaje de alta calidad; construir capacidad profesional en el equipo escolar creando apoyo organizacional y conectar con asociados externos.

Orientación y liderazgo, su influencia en la mejora educativa

Superada la visión del liderazgo como derivado de propiedades específicas que supone una relación diádica entre quien lo ejerce y sus seguidores (Raelin, 2016), ha ido ganando peso la visión situacional del mismo. Esto supone reconocer que el contexto influye en el modo en que los líderes persiguen los objetivos de la organización (Liu et al., 2018). Así, el principal rasgo del líder es su capacidad para movilizar la construcción conjunta de nuevas realidades organizativas. Se trata de un liderazgo transformacional que “no es un liderazgo personal, sino que se comparte, que ayuda a todos los miembros, que se transmite el entusiasmo y se logra una identificación con la visión” (Villa, 2019, p.320-321)

El liderazgo se entiende como una práctica enmarcada en procesos continuos y emergentes de interacción entre los interlocutores en los que se va configurando la realidad a partir de una construcción compartida y constante de significados (Simpson et al., 2018). Paralelamente, la propia identidad de los partícipes en esta interacción adviene como un trabajo progresivo y negociado, configurado a partir de los esfuerzos de cada uno, de su pasado, presente y su futuro que puede comprenderse en términos de una construcción narrativa que conecte sus distintas dimensiones (Crow et al., 2017). Atendiendo a los planteamientos de Simpson, Buchan y Sillince (2018), se propone asumir una visión dialógica que atiende al papel generativo y creativo de los flujos de conversación que van perfilando un determinado clima organizativo, a la vez que son condicionados por él.

La creación de un clima de trabajo positivo y la profundización de la colaboración son, junto con la condición de amigable, cercano y resiliente, rasgos identificados por Noman, Awang y Shaik (2018) en su estudio de un directivo exitoso, como distintivos de un modo de actuar promotor de la mejora organizativa. El liderazgo no es, por tanto, sólo una práctica racional, sino que conlleva la puesta en juego de mecanismos y recursos de orden emocional. El modelo de “liderazgo emocional” contempla, tanto factores de orden intrapersonal e interpersonal, como capacidades para el manejo y control de las emociones (Villa, 2019). Así, en el área intrapersonal, hay dos emociones clave, la autoconciencia y la autoconfianza, en el manejo de emociones, destacan la empatía y las competencias sociales. En el control de las emociones en el área intrapersonal, se sitúan la autoevaluación y la habilidad de autocontrol en determinadas situaciones (Villa, 2019). Similares rasgos señala Buenaventura-Vera (2018) como relacionados con los procesos de innovación en las organizaciones, a partir de los desarrollos de las teorías cognitivas y de su estudio empírico: autoeficacia, esperanza y resiliencia. Estas características permiten al líder proyectar la imagen de

cuidado que los seguidores necesitan para comprometerse en un Proyecto común (Asprella, 2015). Se evidencia la relevancia que las emociones y, especialmente, su manejo y gestión, adquieran en el ejercicio del liderazgo.

Gestión de las emociones y liderazgo educativo

En tanto transformadores de la visión compartida, los líderes funcionan como modelos y modeladores de comportamientos optimistas que facilitan una adaptación activa y, consecuentemente, la resiliencia (Sanfuentes et al., 2020). Los líderes fuertes emocionalmente son, pues, fundamentales para que las escuelas sobrevivan a las turbulencias que producen los cambios y las reformas, generando confianza (Sutherland, 2017) y promoviendo comportamientos resilientes. La resiliencia se concibe como la posibilidad de adaptación positiva a situaciones nuevas y potencialmente amenazantes (Meneghel et al., 2013). Implica la combinación de una adaptación positiva ante el estrés y la adversidad y la inclinación a recuperarse tras una experiencia difícil (Lown et al., 2015), es el “resultado de procesos que ayudan a las organizaciones a mantener los recursos de una forma suficientemente flexible, sostenible en el tiempo, almacenable, convertible y maleable” (Meneghel et al., 2013, p.16).

Las organizaciones resilientes se muestran proclives a verse fortalecidas por las experiencias adversas (Salanova et al., 2012) y a la adopción de respuestas eficaces ante las situaciones de dificultad e incertidumbre. Indudablemente, la condición social, económica o culturalmente empobrecida del entorno es un factor central en la configuración de este tipo de situación (Pashiardis et al., 2018), que constituye un marco idóneo para el desarrollo de procesos de liderazgo conducentes a configurar organizaciones resilientes.

En esta construcción constante inciden factores diversos. Destaca, entre éstos, la historia de las crisis atravesadas por la organización (Eaddy & Jin, 2018) y el modo en que fueron gestionadas. Si bien la reiteración de crisis similares parece reforzar la vivencia de amenaza poniendo en riesgo la posibilidad de una respuesta adaptativa a ella, esta tendencia puede verse revertida por un adecuado manejo de la información sobre la situación (Eaddy & Jin, 2018), en lo que tienen un papel fundamental los líderes organizativos. En el marco de espacios que permitan, a un tiempo, la construcción conjunta de significados y la contención emocional puede surgir la resiliencia (Sanfuentes et al., 2020) y la configuración de estos es un proceso susceptible de ser promovido desde el ejercicio del liderazgo. El empleo de estrategias discursivas dirigidas a subrayar las capacidades y potencialidades de los miembros de la organización contribuye a impulsar cambios desde abajo (Floyd & Preston, 2018) y promueve la resiliencia organizativa basada en la confianza en la potencia de la organización. Tanto las modalidades retóricas adoptadas como los recursos discursivos empleados por los directivos constituyen un medio privilegiado para generar las necesarias inspiraciones (Sullivan, 2013) y la confianza (Harris, 2013; Altopiedi, 2010; Moral et al., 2016) así como el reconocimiento de las condiciones en que se desarrolla la tarea. Esta actitud de “mindfulness” funciona, según Ford (2017), como mecanismo teórico y de actuación propios de organizaciones adecuadas,

proclives a la resiliencia y a la superación de situaciones difíciles para el desarrollo de la tarea organizativa.

Método

El objetivo de este estudio es analizar los procesos de construcción de la identidad profesional de los docentes en el ejercicio de la dirección escolar, así como su relación con el liderazgo, la gestión emocional y la organización y gobierno de los centros escolares. A partir de sus resultados, este artículo expone el modo en que tiene lugar la construcción de esa identidad de dos directoras escolares en dos estudios de caso. Los datos se han recogido en un CEIP y un IES respectivamente, recabando los datos de sus procesos de liderazgo y manejo de la gestión emocional en el desempeño de este cargo. Los datos analizados se corresponden, por tanto, con dos estudios de caso protagonizados por estas dos directoras de centros escolares de la Comunidad Autónoma de Andalucía en el marco de un Proyecto Nacional e Internacional I+D+i denominado “Condiciones de trabajo de los/as directores/as escolares e impacto sobre su economía emocional. Análisis desde una perspectiva nacional e internacional” (Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia (Ref. RTI2018-094851-B-I00).

El enfoque metodológico es de carácter cualitativo, basado en tres entrevistas a dos directoras de centros públicos consideradas eficaces y a distintos miembros de su comunidad educativa (otros miembros del equipo de dirección, profesorado del centro y padres), con el objetivo de triangular los datos mediante el empleo de distintos informantes. La finalidad de las entrevistas empleadas y centradas en el análisis de esta gestión directiva por parte de la comunidad educativa es conocer, comprender y explicar la gestión que desempeñan estas directoras a través de conversaciones y diálogos con ellas y los informantes clave de su comunidad educativa.

La muestra de los centros se ha establecido por conveniencia, ya que “el investigador selecciona a los individuos en función de que puedan aportar la información necesaria para comprender comportamientos en un determinado contexto” (Clares, 2016, p.191). Es, asimismo, intencional en base a los criterios de disponibilidad de los sujetos participantes, su implicación en los centros y la participación voluntaria en el estudio.

Las características de las directoras entrevistadas son las siguientes: la directora del Centro Educativo de Infantil y Primaria (CEIP) de la provincia de Sevilla, centro público y periférico-urbano de la ciudad de tamaño medio, mujer y 10 años de experiencia en la dirección del centro; la directora del Instituto de Educación Secundaria (IES) de la provincia de Sevilla, centro público y periférico-urbano de la ciudad de tamaño medio, lleva 6 en la dirección del centro.

Procedimiento

El procedimiento para la recogida de información ha sido el siguiente: se ha tomado contacto con cada centro para concertar una entrevista con cada directora con la

finalidad de explicar el proceso a seguir en el estudio y que permitiese el acceso a cada uno de los participantes/informantes (otros miembros del equipo directivo, profesorado y padres). Asimismo, se ha elaborado un Documento de Consentimiento para cada uno de los miembros entrevistados, los cuales han firmado de forma voluntaria en cada entrevista. Los datos se han recogido entre los meses de octubre y diciembre de 2020 y el orden en la recogida de datos en las entrevistas y los participantes seleccionados han sido consensuados con las directoras de cada uno de los centros con el siguiente orden de ejecución: directoras, equipo directivo, profesorado y padres/madres. Las entrevistas se han llevado a cabo de forma semiestructurada y oral, presencial y grabadas con consentimiento para ser posteriormente transcritas y llevar a cabo el análisis de los datos obtenidos.

Las Fases del estudio han sido las siguientes:

Fase 1: Toma de contacto con las directoras de los centros y la comunidad educativa del centro, selección de los participantes

Fase 2: Elaboración de las entrevistas, selección de dimensiones y códigos de análisis, estructuración de la información

Fase 3: Elaboración de la guía de análisis del material, análisis de los datos, elaboración de conclusiones

Las entrevistas llevadas a cabo y de las que proviene la información analizada se indican en la Tabla 1.

Tabla 1

Relación de las entrevistas realizadas

Casos Entrevistas /	Directora	Miembros del equipo de dirección	Otros profesores	Familiares de alumnos
CEIP	3	2	6	2
IES	3	2	7	2

El análisis de contenido de las entrevistas se ha realizado en base a las dimensiones y códigos que se detallan a continuación (Tabla 2).

Tabla 2

Dimensiones y códigos de análisis

DIMENSIONES	DEFINICIÓN	CÓDIGO
Dimensión 1	Acceso al cargo y motivación (por qué se llega al cargo)	CARMO
Dimensión 2	Clima y cultura del centro (qué logros se obtienen)	CLICUL
Dimensión 3	Liderazgo y gestión de las emociones (cómo se desarrolla la función directiva)	LIDEMO

Estos códigos se han utilizado para identificar, reunir, clasificar y ordenar el análisis de las narrativas y las diferentes informaciones obtenidas de los participantes, permitiendo construir significados potencialmente relevantes para clasificar los fragmentos textuales en las distintas dimensiones en los resultados. Estos resultados, por tanto, se han analizado para crear hipótesis y teorías que nos permitan reducir la complejidad de los datos de la realidad educativa respecto a la identidad profesional y liderazgo, gestión emocional y desarrollo organizativo en la dirección de estos centros educativos. La información se ha analizado con el Programa de análisis cualitativo MXQDA 20 con estas dimensiones y categorías anteriormente mencionadas para concurrir o discrepar en las narrativas analizadas en cada una de las entrevistas.

A fin de garantizar el anonimato, las entrevistas fueron denominadas con los códigos que se recogen en la Tabla 3.

Tabla 3

Etiqueta de las entrevistas

Casos	Entrevistados			
	Directora	Miembros del equipo de dirección	Profesorado	Padres de alumnos
CEIP	8_11	8_21	8_31	8_41
	8_12	8_22	8_32	8_42
	8_13		8_33	
			8_34	
			8_35	
			8_36	
IES	11_11	11_21	11_31	11_41
	11_12	11_22	11_32	11_42
	11_13		11_33	
			11_34	
			11_35	
			11_36	
			11_37	

Estas etiquetas otorgadas a las entrevistas surgen de la pertenencia a la investigación internacional a la que se refiere este estudio citado anteriormente. En este caso, estos códigos son los que corresponden a estos dos estudios de caso (etiqueta 8 para CEIP y etiqueta 11 para IES). Es decir, código del centro seguido de un guion bajo seguido del número correspondiente al grupo al que pertenezca la entrevista (director/a-1, otros miembros del equipo directivo-2, docentes o agentes externos-2, padres de alumnado-4) seguido de un número que hará referencia, en el caso de la directora a las tres entrevistas (1, 2, 3) y en el caso del resto de grupos a las diferentes personas entrevistadas.

Resultados

Los resultados del análisis de las entrevistas son los siguientes:

Caso 1: directora del CEIP

Acceso al cargo y motivación (CARMO): Esta directora comenzó su trayectoria en la gestión educativa como coordinadora en un Instituto ubicado en "... una aldea, con un claustro de tres personas, aquí sin embargo me encontré con un centro de tres líneas, con grandes profesionales" (8_11). Al llegar, en 2004, se encuentra con un colegio de infantil y primaria de la provincia de Sevilla y próximo a la capital. A poco de llegar la Inspección –sin que se conozcan las razones– la propuso como directora, ya que el Equipo Directivo anterior deseaba dejarlo. Sin embargo, por un fallo en la normativa, se prorroga un año más la permanencia del anterior director en el centro. Al año siguiente se nombra a la actual directora que accede al cargo "con mucho miedo", sin ayuda por parte del equipo directivo anterior Y, al llegar a la dirección de manera imprevista, careciendo de formación específica. Comenzó, entonces, a participar en cursos y en Grupos de Trabajo en los que posteriormente ejerció la Tutorización de Gestores.

En el momento de su llegada al centro, el claustro se encontraba dividido porque la transformación del sistema educativo supuso que otro "centro puntero" en esta localidad se transformara en Instituto de Secundaria. Consecuentemente, parte de su profesorado fue desplazado a colegios de la zona como este y eso condujo a la configuración de dos grupos de profesorado "muy enfrentados [...], los que venían de allí, que se creían lo más, y los de aquí, que decían 'yo también y aquí se hacen las cosas así...', aquello era una guerra" (8_11).

El primer año fue muy duro, "temía equivocarme, tenía que hacer las cosas bien" (8_12). Solo llevaba 5 años en la enseñanza y en este centro se encontró un claustro experimentado, "me veían con 37 años y era la niña que llega y la podemos manejar" (8_12); "Me costó mucho imponerme"; "había gente que se tuvo que ir a otro centro porque la manipulación no se admitió", "llegó gente nueva y fue más fácil para entender una nueva organización" (8_12). Pese a las dificultades, se sentía motivada porque le permitía "hacer otras cosas que no se hacen desde el aula" (8_12). Un ejemplo de ello es el Proyecto TIC, impulsado desde el inicio de su gestión, con la intención de "abordarlo innovando desde el aula, trabajar por la educación" (8_12). Desde entonces fue sucesivamente elegida, aunque su equipo ha ido variando.

Clima y cultura del centro (CLICUL): Actualmente, la imagen social del centro es muy positiva, según toda la comunidad educativa (padres/madres, profesorado, equipo directivo). "La gente dice que tiene muy buen nivel y mucho prestigio, los niños están contentos, el profesorado estupendo, el ambiente escolar muy agradable" (8_41). Esta imagen se debe a que se trata de un centro abierto a nuevas tendencias educativas, digital y, sobre todo, que "atiende a la diversidad con valores de equidad, libertad y comunidad educativa" (8_31). Esto se refleja en la elevada demanda de la población

que obedece, en parte, a la calidad de los resultados que “superan el 85/90% de éxito académico, en todas las áreas” (8_11). En definitiva, el centro “tiene muy buen nivel, alto y bastante bueno, saca a los niños adelante, los atienden...”.

La configuración de un clima agradable y distendido es promovida por una directora que, de acuerdo con una de las entrevistadas (8_3), “nunca te dice que no” a una iniciativa de innovación. Por el contrario, cada vez que se le plantea alguna, “¡te aplaude!” (8_34). Como consecuencia de ello y de la buena disposición del profesorado, “no paramos” (8_35) y, eso, a veces y a algunas personas, nos satura (8_36). Consecuentemente, la cultura del centro ha ido cambiando desde una cierta apatía al lema actual de ser una “escuela que progres” (8_11), “La dirección siempre tiene un reto nuevo, cosas nuevas, me gustan los cambios [...] estos retos me ocupan mucho” (8_11). La motivación se basa en el emprendimiento de Proyectos novedosos que le dan carácter al centro y que lo destacan para la comunidad educativa, es lo que le da “buena fama”.

Liderazgo y gestión de las emociones (LIDEMO): Lo que más influye en su dirección son los valores en que funda su función tales como el servicio a la comunidad, la eficiencia y la resolución rápida de los problemas, así como la actitud positiva y la iniciativa. En palabras de la propia directora, un “vámonos que nos vamos” (8_11). Otro de los valores importantes es “compartir las situaciones estresantes, ya que es mucho mejor” (8_22), “Es una persona muy sensata y ecuánime y muy buena directora la verdad” (8_31). El año pasado con el confinamiento “en lugar de transmitir agobio transmitió calma, dio confianza y se hizo bien y lo más importante, la salud emocional” (8_31); “nos han dado nuestro lugar y han sabido hacerlo, la participación es importante” (8_41). Uno de los valores que destaca uno de los profesores es que “asume muy bien su papel de refuerzos positivos en público; las cosas importantes las refuerza y les da flexibilidad” (8_32). “La directora tiene fuerza y empoderamiento y muy resolutiva, no se viene abajo con los problemas, tendría que ser algo muy grande; con problemas normales reacciona con firmeza y determinación, con acompañamiento” (8_33).

Caso 2: directora del IES

Acceso al cargo y motivación (CARMO): El origen del centro está en un CEIP reconvertido hace 23 años. De él y de otros dos colegios proviene el alumnado de este Instituto, situado en una zona “... no en lo malo-malo, pero es regular [la zona]...” (11_11) de una ciudad de más de 100.000 habitantes que empezó siendo “dormitorio” de la cercana capital de provincia. En parte por ello, contaba con una mala reputación que influía en una baja matrícula. Hoy, en cambio, se encuentra al límite de su capacidad máxima.

La directora del IES, profesora de Biología y Geología, llegó a él provisionalmente en el curso 2010/2011. Aunque no se había planteado la posibilidad de ejercer un cargo directivo, algunos compañeros se lo propusieron debido a sus rasgos personales y coincidiendo con la finalización del período de dirección del equipo anterior que, en

contra de lo esperado, renovó su mandato un año más. Debido al deterioro de la situación del centro, asume ese desafío: “Yo empecé en la dirección por los problemas tan grandes que tenía el Instituto...” (11_11). Esas dificultades derivaban del tipo de población proveniente de familias con graves problemas económicos y sociales (desestructuración familiar, consumo de drogas, etc.). Esto, sumado al estilo permisivo del equipo directivo de entonces, condujo a un grave deterioro de la convivencia durante el curso 2014/15 que llevó al claustro a reclamar que se solicitase ayuda a la Inspección. Como resultado, la directora actual es designada para cubrir el cargo de jefa de estudios y comienza a aplicar medidas disciplinarias que permitieron recuperar el orden. A partir de entonces y a causa de los cambios en las reglamentaciones estuvo tres años “en funciones y, luego, presenté Proyecto” (11_11). Actualmente está en su tercer año de mandato que piensa renovar por un período más porque, según reconoce, “... estoy muy cómoda” (11_11). Como no recibió formación específica para el desempeño de la función hasta el tercer año del ejercicio de la dirección, desarrolló la tarea “según la intuición”, procurando acercarse hacia el “modelo de enseñanza que tengo en la cabeza” (11_12).

Con el transcurso del tiempo y la paulatina obtención de resultados favorables, su posición en el cargo “ha cambiado, porque tengo más seguridad... pero intentando no cambiar la concepción de que quiero ser parte del claustro y no una directora de despacho cerrado” (11_11). Este cambio denota la progresiva construcción de una identidad profesional en la que inciden factores de orden personal, como su cercanía emocional y su seguridad en sus convicciones: “Para mí es un referente [...] es una mujer muy segura...” (11_34); “Es una persona que te convence” (11_41).

Clima y cultura del centro (CLICUL): Su llegada a la dirección representa un hito en la historia del centro generando tranquilidad y armonía en la convivencia a partir de la aplicación rígida de normas disciplinarias, “ha transmitido la esperanza al profesorado de que esto cambiaría y, en seguida, se hizo una piña...” (11_11). Esto dio lugar a la paulatina recuperación de la ilusión por la tarea que se traduce en nuevos proyectos pedagógicos y la mejora de las instalaciones, hasta entonces muy deterioradas. Todo esto produce una transformación de la imagen del centro y un crecimiento de la demanda de matriculaciones, por lo que “... ya no cabemos y estamos construyendo más aulas” (11_11). En parte, esto se asocia a que la acción del centro ha ido ganando visibilidad gracias a la actuación del AMPA que se ocupa de difundirlos tanto a través de las redes sociales y de la prensa local.

Actualmente, el clima organizativo es agradable y tranquilo, “trabajas a gusto y ves que la gente también está a gusto...” (11_37). Se dice de ella, por ejemplo, que “da tranquilidad” (11_41), “nos da seguridad” (11_34), gracias a su expresa preocupación por fomentar las buenas relaciones y el compromiso compartido a partir de su propia implicación: “... ella está siempre delante” (11_36), “si ve que es algo bueno para el alumnado, apuesta por ello y eso motiva a los demás...” (11_41). Es una persona “con las ideas muy claras” (11_41) y que siempre se implica en las acciones que propone, encabezando su puesta en práctica. Ejemplo de esto son Proyectos que se desarrollan en el centro, como el de Tránsito o el de Cuidado del Aire y la Defensa de la igualdad

entre las personas. Todo ello guarda relación con sus valores e ideología, de la que se declara muy convencida.

Liderazgo y gestión de las emociones (LIDEMO): Las características de su personalidad parecen estar también en la base de sus capacidades y competencias emocionales, que le permiten manejar eficientemente sus energías: “Me gusta tanto mi trabajo que no me estreso...”, “no me agobio”, aprovechándolas al máximo: “... lo afronto haciendo” (11_11). Esa misma percepción sobre ella tienen quienes trabajan a su lado: “yo no la veo estresada en ningún momento” (11_37), aunque “cualquier cosa que afecta a una parte del centro, la afecta a ella, pero es cierto que enseguida... tiene la capacidad real de vivirlo de una forma positiva”; “Es una persona que lleva bien eso [...] pero circunstancias como la del confinamiento, sí...” (11_35). De hecho, aparte de las demandas administrativas no compensadas por la provisión de los recursos necesarios, sólo reconoce un momento especialmente difícil en el ejercicio de su cargo: “Cuando empezó el confinamiento, sí... tuve un herpes... hasta que conseguí poner orden”; “... en septiembre, ¡perdí 6 kilos!” (11_11; 11_12). Precisamente, esa capacidad para organizarse y gestionar su tiempo y sus energías de manera eficiente y proporcionada es uno de los principales recursos de la directora, que se refiere a sí misma como una persona “resiliente” (11_12). Eso no obsta para que subraye otras fuentes de apoyo, como las personas con quienes trabaja, en especial, quienes forman su equipo.

Aunque se considera a sí misma muy fuerte y profundamente defensora del feminismo, su comportamiento parecería asociado al papel de género. Como señala una de las informantes, “es como madre [de los alumnos]” (11_41). Por su parte, la propia directora sí cree que el género influye en el ejercicio de la dirección en el sentido de que los hombres reciben mayor reconocimiento y eso, sumado a que su implicación en la crianza de los hijos suele ser menor, permite que asuman la dirección con anterioridad a lo que lo hacen las mujeres, más centradas en la familia. En cuanto al estilo de trabajo, en cambio, no señala diferencias específicas que, en su caso, no podrían comprobarse porque su antecesora en el cargo era también una mujer.

Discusión y conclusiones

Acceso al cargo y motivación

Tal como se expone en los resultados, la llegada al cargo directivo estuvo, en ambos casos, marcada por dos circunstancias: la situación adversa que se vivía entonces en los centros y que ese nombramiento fue impulsado desde la Administración educativa. Habiendo llegado a la dirección de manera imprevista y sin formación para el ejercicio del cargo, desarrollan su tarea “según la intuición”, procurando acercarse hacia el “modelo de enseñanza que tengo en la cabeza” (11_12). La motivación en ambos casos procede por un lado de concretar, a partir de unas ideas muy claras, el abordaje de la función directiva y, por otro, el “hacer otras cosas que no se hacen desde el aula” (8_12).

Tras ese primer momento, ambas directoras fueron consolidándose en su liderazgo y construyendo su identidad como profesionales de la dirección, al tiempo que iban produciéndose cambios en los centros. Estas transformaciones, así como su relación con su modo de liderar, son reconocidas por el conjunto de la comunidad educativa y contribuyendo a reforzar el compromiso del conjunto con un Proyecto que se mostrara eficaz. Se confirma así que los líderes educativos desempeñan un papel central en el funcionamiento de sus centros (Bolívar, 2018b). Se aprecia, asimismo, que el propio rol va transformándose en el proceso de construcción de una identidad como directivo que exige la adhesión del sujeto con el cargo, así como el reconocimiento por parte de los demás (Bolívar, 2018). En palabras de la directora del IES (caso2), conforme su acción fue modificando las condiciones organizativas, ella fue ganando seguridad en su capacidad para llevar adelante un Proyecto que tenía muy claro y, por tanto, reconstruyendo su identidad profesional. Pasó así de concebirse como una profesora “de paso en la dirección porque alguien tiene que dar el paso al frente” a sentirse legitimada en el ejercicio del cargo en virtud de los logros obtenidos. En este proceso de construcción de su identidad adquiere relevancia la rapidez en la obtención de logros (Meyers & Hambrick, 2017) que la comunidad reconoce como indicadores de la capacidad colectiva para la mejora, tanto como la de la propia directiva apoyada por su equipo para liderar y dirigir ese proceso.

Ambas directoras comparten el ser portadoras de valores muy claros que han sabido transmitir a sus comunidades escolares, haciéndoles partícipes de esa visión para construir entre todos la organización escolar deseada y mostrando, como enfatizan Candela, Jiménez y Blanco (2021) el valor de la cooperación y el trabajo en equipo. Asumen un liderazgo transformacional (Villa, 2019) que, sobre la base del empleo de estrategias –sobre todo, de orden discursivo (Altopiedi, 2013; Floyd & Preston, 2018; Simpson et al., 2018)– conduce a una cierta re-culturización de sus organizaciones.

Ambos son centros abiertos a nuevas tendencias educativas, a la digitalización de su funcionamiento, preocupados por atender a la diversidad, desarrollando valores de equidad, libertad y cooperación en la comunidad educativa. Esta definición de la identidad organizativa es efecto de la actuación de sus directoras, en contextos que requerían una transformación orientada a la mejora y la justicia social (Bolívar et al., 2013; Tintoré, 2018). En el caso del IES (caso 2), éste se caracteriza tanto por su carácter conflictivo y poco propicio a la tarea educativa como por ser desfavorecido socioculturalmente, lo que volvía aún más adversa la situación de la organización y de sus miembros (Pashiardis et al., 2018). Se evidencia la función del centro escolar como factor de mejora en las condiciones de vida de una comunidad que así lo reconoce, y, por tanto, el carácter situacional y contextualizado de la atención que los miembros requieren del líder (Asprella, 2015; Liu et al., 2018).

Asimismo, el estilo de liderazgo de estas directoras ha repercutido sin lugar a duda “al logro de mejoras en el centro escolar” (Silva et al., 2017, p.3), asumiendo el estilo de un liderazgo para el aprendizaje y la convivencia (Bolívar et al., 2013; Villa, 2019). De

hecho, en ambas organizaciones se reporta la implantación de múltiples Proyectos pedagógicos tales como Escuelas Deportivas, Bilingüismo, “Lazarillo” (dirigido a atender a la diversidad socioemocional) y “Salud sostenible/Creciendo en salud”, entre otros, que han impactado positivamente en el rendimiento del alumnado, y, como señalan en ocasiones, el centro “tiene muy buen nivel, alto y bastante bueno, saca a los niños adelante, los atienden bien y son buenos profesionales” (AMPA1). Revierte, asimismo, en el desarrollo profesional del profesorado, que ha recobrado el interés y el compromiso con la tarea, es eficaz en su trabajo y se siente reconocido en su esfuerzo y logros.

En definitiva, las dos directoras adoptan una identidad profesional en la que destacan rasgos que –según los informes de Organismos Internacionales como la OCDE y la OEI, así como de la literatura al uso– caracterizan a una buena dirección escolar: el planteamiento de objetivos educativos claros, el impulso a la asunción colectiva de compromiso con ellos, el trabajo en colaboración que da lugar a la distribución del liderazgo, el fortalecimiento de los vínculos con el conjunto de la comunidad educativa, etc.

Clima y cultura del centro

Coincidiendo con la literatura actual (Sanfuentes et al., 2020), la condición resiliente del liderazgo ejercido por las directoras estudiadas repercute, según se aprecia en los resultados, en la gestión de sus centros. Se percibe en ellos rasgos de las organizaciones resilientes, como por ejemplo reconocerse fortalecidos por experiencias adversas (Salanova et al., 2012) como lo han sido los sucesos que dieron lugar a la propia asunción de las nuevas medidas respecto a la dirección escolar o las transformaciones organizativas derivadas de la gestión de la pandemia COVID-19. Entre las características de las directoras para crear cultura y clima positivo de centro destacan el servicio a la comunidad, la eficiencia y la resolución rápida de los problemas, así como la actitud positiva y la iniciativa en la gestión de Proyectos adecuados a las necesidades de los centros. Para lograr cierto grado de tranquilidad y de armonía en la convivencia en los centros, expresan preocupación por fomentar las buenas relaciones y el compromiso compartido a partir de su propia implicación en las acciones que proponen y de las que participan.

En ambos casos, el vínculo entre la asunción del cargo directivo y las demandas del contexto resulta evidente por las situaciones excepcionales que se vivían en los centros. Precisamente, fue la llegada de estas directoras lo que impulsó la superación de esos períodos críticos ya que desde el primer momento obtuvieron buenos resultados debido al cambio en su dinámica, que no sólo demostró su pertinencia, sino que dio lugar a una paulatina pero constante transformación de estas organizaciones educativas, fundamentada sobre todo en la confianza y en la capacidad de respuesta del conjunto de la comunidad (Meyers & Hambrick, 2017).

Liderazgo y gestión de las emociones

Entre estos resultados destacan los cambios evidentes en estos centros a partir de la toma de posesión de estas directoras y su relación con su estrategia de dirección, reconocida por el conjunto de la comunidad educativa. Los rasgos del liderazgo de estas directoras corresponden a los que la literatura atribuye a los líderes educativos eficaces: su preocupación por el logro de resultados favorables tanto para alumnado y profesorado, no sólo en términos de rendimiento académico sino también de salud emocional. Se apoyan, para eso, en sus habilidades emocionales que les permiten gestionar el estrés propio y neutralizar el ajeno mediante estrategias de apoyo. Dada la profunda vinculación entre estas capacidades y la personalidad que desarrollan, no resulta extraño que ninguna de las protagonistas de los casos analizados hubiera requerido formación específica para el ejercicio de cargos directivos antes de asumirlo con éxito. Esto no obsta para que, en otros ámbitos, hubieran adquirido capacidades particulares que favorecieron la construcción de su identidad profesional como directoras. En el caso de la directora del IES (caso 2), su condición de “resiliente” o, en el de la directora del CEIP (caso 1), su interés en formarse en el ámbito emocional. Esto indica que, los rasgos de un liderazgo susceptible de promover la mejora van construyéndose en un proceso dinámico a través de las experiencias vividas en un marco determinado con el que se interactúa (Crow et al., 2017).

En ambas directoras se reconocen condiciones para motivar, movilizar y entusiasmar al conjunto de la comunidad, así como para afrontar el estrés ante las distintas problemáticas que se presentan en los centros educativos de forma cotidiana. La comunidad educativa las presenta como resolutivas en la búsqueda de recursos para conseguir estabilizar al profesorado, a los padres y al propio Equipo Directivo. Se muestran cercanas cuando afirman que “en mi despacho se ha llorado mucho”, utilizando “la escucha activa de los problemas”, proponiendo alternativas coherentes, cercanas, sensatas y manejando situaciones de conflicto de forma positiva. Responden, pues, a la demanda de empatía y control de las emociones y las relaciones propias de un liderazgo emocional (Villa, 2019), así como la cercanía, cordialidad y resiliencia propias de los líderes eficaces en la promoción de la mejora de sus centros (Noman et al., 2018) y la de cuidado por los demás (Asprella, 2015). De hecho, uno de los puntos clave para el impacto del liderazgo en la mejora organizativa es la propuesta de Proyectos que sean eficaces, reales e innovadores en los centros para crear identidad, “cada centro con su seña de identidad”, y, sobre todo, formar y coordinar al profesorado para la implementación de esos Proyectos, de modo que sean aceptados por todos, potenciando un pensamiento colaborativo en que la diversidad de opiniones nutra a todos (De Dios, 2020).

Esto pone en evidencia el carácter situacional del liderazgo como proceso organizativo, caracterizado por la capacidad de resiliencia de la propia dirección para afrontar el estrés, asesoramiento a la comunidad y organización y disciplina en el centro, como ejes clave para el impulso de la mejora organizativa. La adquisición de esas capacidades debe, por tanto, ser una de las metas de una formación orientada a la

construcción de identidades profesionales y estilos de liderazgo que promuevan la mejora en los centros educativos.

Limitaciones y orientaciones para futuros estudios

Una limitación del estudio es lo acotado de la muestra, sólo disponemos de dos casos de directoras exitosas en su gestión. Sería oportuno hacer extensiva la participación a otros directores y directoras, a fin de contemplar también la variable género y su forma de gestión. Otra posible limitación es el exclusivo empleo de la entrevista en profundidad en la recogida de datos, por lo que sería necesario el empleo de distintas técnicas como el biograma o el registro de incidentes críticos surgidos en la ocupación del cargo. Convendría, asimismo, ampliar la representación de la comunidad educativa (profesorado y familias), complementando la información con la obtenida de instrumentos cuantitativos como un Cuestionario de Satisfacción con la dirección del centro escolar, lo que aportaría también datos interesantes al respecto.

Referencias

- Altopiedi, M. (2013). *El cambio y la crisis en la escuela. Una aproximación narrativa*. Colihue.
- Asprella, G. (2015). *Modelos de gestión en Directivos de instituciones educativas de nivel secundario* [Tesis Doctoral Inédita]. Universidad de Sevilla.
- Bolívar, A. (2018). Una dirección necesitada de identidad profesional. *Cuadernos de Pedagogía*, 490(junio), 60-64.
- Bolívar, A. (2018b). Sentido de un Marco Español para la Buena Dirección en la problemática actual de la dirección escolar. *Organización y Gestión Educativa*, 26(2), 20-23.
- Bolívar, A., López, J. y Murillo, F.J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2352>
- Buenaventura-Vera, G. (2018). The impact of leader self-efficacy on the characteristics of work teams. *Intangible Capital*, 13(4), 824-849. <http://hdl.handle.net/2117/110784>
- Candela Soto, P., Jiménez Andújar, E.M. y Blanco García, M. (2021) Del estigma a la colaboración docente: la transformación de una 'escuela extraordinaria'. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95(35.1), 227-244. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.1.82488>
- Clares, J. (2016). *Metodología de Investigación Educativa. Proyectos de investigación. Un abordaje global desde la diversidad sus necesidades e intervención*. AIECE.

- Crow, G., Day, C. y Møller, J. (2017) Framing research on school principals' identities, *International Journal of Leadership in Education*, 20(3), 265-277, <http://doi.org/10.1080/13603124.2015.1123299>
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Leithwood, K. y Kington, A. (2008). Research into the impact of school leadership on pupil outcomes: policy and research contexts. *School Leadership & Management*, 28(1), 5-25. <https://doi.org/10.1080/13632430701800045>
- De Dios Alija, T. (2020) Transformación de un modelo educativo a través de la formación y las comunidades docentes de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95(34.2), 61-78.
- Eaddy, L.L. y Jin, Y. (2018). Crisis history tellers' matter: The effects of crisis history and crisis information source on publics' cognitive and affective responses to organizational crisis. *An International Journal*, 23(2), 226-241. <https://doi.org/10.1108/CCIJ-04-2017-0039>
- Floyd, A. y Preston, D. (2018). The role of the associate dean in UK universities: distributed leadership in action? *Higher Education*, 75(5), 925-943. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0178-1>
- Ford, J. (2017) Revisiting high reliability-organizing: obstacles to safety and resilience. *An International Journal*, 23(2) 197-211. <https://doi.org/10.1108/CCIJ-04-2017-0034>
- Harris, A. (2013). Distributed Leadership: Friend or Foe? *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5), 545-554. https://www.researchgate.net/publication/258135609_Distributed_Leadership_Friend_or_Foe
- Hitt, D. H., y Tucker, P. D. (2016). Systematic review of key leader practices found to influence student achievement: A unified framework. *Review of Educational Research*, 86(2), 531-569. <https://doi.org/10.3102/0034654315614911>
- Liu, Y., Bellibas, M.S. y Printy, S. (2018) How school context and educator characteristics predict distributed leadership: A hierarchical structural equation model with 2013 TALIS data. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(3) 401-423. <https://doi.org/10.1177/1741143216665839>
- Lown, M., Lewith, G., Simon, C. y Peters, D. (2015) Resilience; what is it, why do we need it and can it help us? *British Journal of General Practice*, 65(639), e708-10. <https://doi.org/10.3399/bjgp15X687133>
- Meneghel, I., Salanova, M. y Martínez, I.M. (2013) El camino de la resiliencia organizacional. Una revisión teórica. Aloma. *Revista de Psicología, Ciències de la Educació i de l'Esport*, 31(2), 13-24.
- Meyers, C.V. y Hambrick H.D. (2017) School Turnaround Principals: What Does Initial Research Literature Suggest They Are Doing to Be Successful? *Journal of Education for Students Placed at Risk* (JESPAR), 22(1), 38-56. <https://doi.org/10.1080/10824669.2016.1242070>

- Moral Santaella, C., Amores Fernández, F. y Ritacco Real, M. (2016). Liderazgo distribuido y capacidad de mejora en centros de educación secundaria. *Estudios sobre Educación*, 30, 115-143. <https://doi.org/10.15581/004.30.115-143>
- Noman, M., Awang Hashim, R. y Shaik Addullah, S. (2018) Contextual leadership practices: The case of a successful school principal in Malaysia. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(3) 474-490. <https://doi.org/10.1177/1741143216665840>
- OCDE (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Herramientas de trabajo*. OCDE <http://www.oecd.org/edu/schoolleadership>
- OCDE (2017). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE*. OCDE <http://www.oecd.org/edu>
- OIE (2019). *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Secretaría General de la OEI.
- Pashardis, P., Brauckmann, S. y Kafa, A. (2018) Let the context become your ally: school principalship in two cases from low performing schools in Cyprus, *School Leadership & Management*, 38(5), 478-495. <https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1433652>
- Raelin, J. (2016) Imagine there are no leaders: reframing leadership as collaborative agency. *Leadership*, 12(2), 131-158. <https://doi.org/10.1177/1742715014558076>
- Ryan, J. (2007). Dialogue, identity and inclusion: Administrators as mediators in diverse school contexts. *Journal of School Leadership*, 17, 340-369.
- Salanova, M., Llorens, S. y Martínez, I. (2012). We Need a Hero! Toward a Validation of the Healthy and Resilient Organization (HERO) *Model Group and Organization Management*, 37(6), <https://doi.org/10.1177/1059601112470405>
- Sanfuentes, M., Valenzuela, F. y Castillo, A. (2020) What lies beneath resilience: Analyzing the affective-relational basis of shared leadership in the Chilean miners' catastrophe. *Leadership*, 17(3) 255-277. <https://doi.org/10.1177/1742715020986061>
- Silva, P., Del Arco, I. y Flores, O. (2017). La formación de directores escolares en Cataluña. Lecciones aprendidas a cinco años del Decreto de Dirección, *Bordón*, 70(1),109-124. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.49427>
- Simpson, B., Buchan, L. y Sillince, J. (2018) The performativity of leadership talk. *Leadership*, 14(6) 644-661. <https://doi.org/10.1177/1742715017710591>
- Sullivan, T. (2013). School-Site strategy for distributing leadership. *Leadership and Policy in Schools*, 12, 181-199. <https://doi.org/10.1080/15700763.2013.834061>
- Sutherland, I. (2017) Learning and growing: trust, leadership, and response to crisis. *Journal of Educational Administration*, 55(1). <http://dx.doi.org/10.1108/JEA-10-2015-0097>

- Tintoré Espuny, M. (2018) Líderes educativos y justicia social. Un estudio comparativo. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 57(2), 100-122.
- Villa Sánchez, A. (2019). Liderazgo: una clave para la innovación y el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 301-326. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.365461>

Estudio de aproximación al contexto actual y la formación profesional: mediación artística y diversidad funcional

David LÓPEZ-RUIZ
Ana DEL AMOR MARTÍNEZ

Datos de contacto:

David López-Ruiz
Universidad de Murcia
dlr@um.es

Ana del Amor Martínez
Universidad de Murcia
Anadel.amor@um.es

Recibido: 13/05/2022
Aceptado: 19/09/2023

RESUMEN

La mediación artística ofrece, a través de las prácticas artísticas una amplia diversidad de opciones de expresión en torno a las diferentes formas de creación. Además, ofrece un amplio abanico de posibilidades a diferentes colectivos: social, educativo y asistencial, entre otros. A través del análisis de un cuestionario estructurado, se ha realizado un estudio de las percepciones de 75 participantes, profesionales de diferentes asociaciones y centros ocupacionales cuya actividad va dirigida a personas con discapacidad intelectual de distintos municipios de la Región de Murcia. Su intervención se centra en el trabajo a través de talleres artísticos con colectivos en exclusión social, concretamente, asociaciones de personas con diversidad funcional intelectual. Los participantes en el estudio afirman, de manera decisiva, que necesitan que se pongan a su disposición herramientas sencillas que les permitan conocer recursos para trabajar a través del arte. Además, plantean que trabajar a través de la mediación supone un cambio que contribuye a superar las diversas barreras que, en ocasiones, dificultan su inclusión en la sociedad.

PALABRAS CLAVE: Mediación artística; Inclusión social; Diversidad funcional; Educación artística; Formación profesional.

Artistic mediation and functional diversity: an approach study to the current context and professional training

ABSTRACT

Artistic mediation offers, through artistic practices, a wide diversity of expression options around the different forms of creation. In addition, it offers a wide range of possibilities to different groups: social, educational and welfare, among others. Through the analysis of a structured questionnaire, a study of the perceptions of 75 participants, professionals from different associations and occupational centers whose activity is aimed at people with intellectual disabilities in different municipalities of the Region of Murcia has been carried out. Their intervention is focused on working through artistic workshops with groups in social exclusion, specifically, associations of people with intellectual functional diversity. The participants in the study affirm, in a decisive way, that they need simple tools to be made available to them that allow them to learn about resources to work through art. In addition, they state that working through mediation represents a change that contributes to overcoming the various barriers that sometimes hinder their inclusion in society.

KEYWORDS: Artistic mediation; Social inclusion; Functional diversity; Artistic education; Professional training.

Introducción

Las artes, en general, forman parte del ser humano y están estrechamente vinculadas tanto a sus características biológicas como al entorno en el que vivimos (Eisner, 2004). Este vínculo puede ser a través de diferentes proyecciones como son las artes plásticas a través del dibujo, la pintura, la escultura, la fotografía, etc., o las artes visuales como el cine, el teatro, la poesía o la música, entre otras. Las personas han participado de estas prácticas, ya sea como sujetos activos de representaciones artísticas o como receptores de ellas. Practicar el arte o participar de sus resultados es algo que se ha utilizado a lo largo de la historia e indudablemente, ha repercutido en el ser humano. Incluso, más allá de ser un medio de expresión, ha servido para crear una identidad colectiva dentro de un grupo o una sociedad determinada (Llanos, 2020). El conjunto de las artes visuales se pone al servicio de profesionales de los distintos ámbitos, educativo, social, sanitario, etc., para conseguir que las personas puedan alcanzar un desarrollo integral y adquirir las herramientas que les permitan incluirse en la sociedad en todos los sentidos. Esto es posible gracias a las oportunidades que ofrecen las prácticas artísticas y la diversidad de opciones de expresión que engloba el arte (Wimmer, 2002).

La inclusión, como indica Aguaded y Cobos (2021), puede definirse como “la

equidad e igualdad por encima de la diferencia y surgió para corregir los errores de la integración, con el reconocimiento de las personas como únicas" (p. 14). Por su parte, Askunze (2014), refiriéndose a la inclusión dentro de la sociedad considera que, para lograr dicha inclusión debe plantearse un modelo donde pueda tratarse la inclusión de una forma integral, teniendo en cuenta aspectos como: garantizar los ingresos económicos, el acceso a servicios públicos universales y de calidad, reconocimiento y mejora de las capacidades personales y de sus oportunidades y la participación activa en la sociedad a niveles relationales, comunitarios o políticos. Una de las vías para poder establecer esa conexión de forma real con la sociedad, como ha podido ocurrir en otras ocasiones, es a través del arte. Para Cyrulnik (2009), la expresión artística es una vía eficaz para expresar los sentimientos, emociones, sensaciones y vivencias, al mismo tiempo que facilita una oportunidad educativa que permite el desarrollo personal y social. Es por esto por lo que, como señala Melero (2016), a través de la mediación artística se pueden expresar las emociones y los estados de ánimo sin necesidad de verbalizar aquello que muchas veces cuesta trabajo o es imposible decir.

Esta forma de poder comunicarse a través del arte, en ocasiones, facilita el camino hacia la inclusión porque permite un diálogo no verbal a través de las prácticas artísticas. Como expresa Illán (2016), desde el punto de vista del modelo social y poniendo el foco de la discapacidad en las barreras que la sociedad pone, la discapacidad deja de considerarse como algo estático, inmutable e inherente al sujeto para empezar a considerarse como un concepto que evoluciona (Suriá-Martínez, et al., 2019). Del mismo modo ocurre con la exclusión social que, en este caso a través del arte, deja de considerarse como una situación estática de la que no se puede salir. Por lo tanto, como indica Moreno (2016), la exclusión también es un proceso reversible. No obstante, para ello es imprescindible que el estado y las políticas públicas junto con la iniciativa privada lleven a cabo programas enfocados al desarrollo del empoderamiento y la inclusión de estas personas (Pallisera, 2020). La mediación artística es una apuesta para lograr estos aspectos como bien apuntan Escarbajal-Frutos, Izquierdo-Rus, y López-Martínez (2014).

En este sentido, Guerrero (2015), establece que los beneficios que se pueden obtener de una educación a través del arte son, por un lado, mejorar y apoyar el desarrollo a nivel cognitivo, físico, socioemocional y espiritual de la persona. Por otro lado, se puede alcanzar la integración y participación social. Dentro de los aspectos que se pueden desarrollar son: autoestima, bienestar emocional, iniciativa, confianza, comunicación, expresión, socialización, creatividad, constancia, responsabilidad, imaginación, autoexploración, aumento de la motivación, empatía, memoria, atención y razonamiento, entre otros.

En cuanto a las personas que intervienen en la Mediación Artística, Moreno (2010) expone que "es necesario que los profesionales tengan formación específica en educación artística, pero no en cualquier modelo de educación artística, [...] sino en mediación artística" (p. 2). Señala que, para que sean útiles estos talleres artísticos

desarrollados en un contexto social y vayan más allá de un mero entretenimiento, es esencial que los profesionales involucrados tengan una formación artística o que colaboren licenciados en bellas artes, con formación en mediación artística, con los educadores sociales del centro.

Método

Se trata de un estudio de enfoque cualitativo, descriptivo-exploratorio que busca, en base a unos objetivos preestablecidos, examinar una realidad concreta que no ha sido alterada previamente (Quecedo y Castaño, 2003). La investigación se orienta en base a diferentes variables que se han extraído del estudio: sexo, edad, formación docente, contexto y desarrollo de trabajo y dificultades/beneficios del desarrollo del trabajo, así como a la evaluación de un contexto específico gracias al instrumento que se ha creado para ella *ad hoc*. Los resultados obtenidos pueden ser generalizados y extrapolados a otros contextos a partir de la significancia estadística de la muestra analizada (Hernández et al., 2014). Esta investigación gira en torno a la mediación artística y su presencia en los talleres de los distintos centros de la Región de Murcia. La investigación va dirigida a los profesionales responsables de los talleres y actividades relacionados con el arte, concretamente a aquellos que trabajan con personas en situación de discapacidad intelectual. Para ello, el marco teórico ha recogido los aspectos que se han considerado más fundamentales en torno a la mediación artística y en base a ellos se han elaborado las cuestiones dirigidas a los participantes con el fin de alcanzar el siguiente objetivo: identificar las características de los profesionales, los usuarios, la planificación, las dificultades y los recursos que participan en los proyectos de mediación artística. Además, se pretende contrastar la realidad con la teoría previamente estudiada para comprobar si se consigue realmente lo que se espera lograr con la intervención a través del arte (Cálix-Vallecillo, 2020) y si estas intervenciones se tratan realmente de mediación artística. La investigación se orienta en base a las diferentes variables anteriormente comentadas que se han tenido en cuenta para este estudio y gracias al instrumento que se ha creado para ella (entrevista) se recoge la información necesaria.

Contexto y participantes

La muestra con la que se cuenta son 75 participantes, todos ellos profesionales de diferentes asociaciones y centros ocupacionales que van dirigidas a personas con discapacidad intelectual de distintos municipios de la Región de Murcia.

En la Tabla 1 se establecen intervalos para determinar los distintos grupos de edad a los que pertenecen los diferentes participantes.

Tabla 1

Muestra agrupada en intervalos de edad.

		Edad	
Válido		Frecuencia	Porcentaje
	De 25 a 34	30	40,0
	De 35 a 44	25	33,3
	De 45 a 54	10	13,3
	De 55 a 64	10	13,3
	Total	75	100,0

Fuente: Elaboración propia.

Tras observar la Tabla 1, se puede determinar que el 40% de las personas entrevistadas se encuentran en la franja de edad comprendida entre los 25 y los 34 años, un 33,3%, de los participantes se encuentran en la franja de 35 a 44 y un 13,3% se encuentran tanto en la franja de 45 a 54 años, como en la de 55 a 64 años. En cuanto a género, el 80% de las personas entrevistadas pertenecen al sexo femenino, mientras que un 20% de los entrevistados se corresponde con al sexo masculino.

Por último, conocer la muestra en función de su perfil profesional también es importante, ya que uno de los aspectos que se pretende investigar es qué perfil profesional tienen las personas encargadas de los talleres de arte. En la Tabla 2 se muestra qué diferentes perfiles profesionales presentan y qué frecuencia tiene cada uno de ellos.

Tabla 2

Muestra agrupada en base a su perfil profesional.

		Perfil profesional	
		Frecuencia	Porcentaje
	Bellas Artes	20	26,6
	Educación	15	20,0
	Pedagogía	5	6,7
	Psicología	5	6,7
	Trabajo social	5	6,7
	Otra	25	33,3
	Total	75	100,0

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en la Tabla 2, el mayor número de entrevistados, 26,6% de los participantes, vienen de la rama de Bellas Artes y un 20% de los mismos, pertenecen de la especialidad de Educación. En cuanto a las ramas de Pedagogía, Psicología y Trabajo Social, tienen un peso significativamente menor. Por último, un 33,3% de los participantes proviene de otras ramas diferentes como son la terapia ocupacional, arteterapia, monitores de ocio y tiempo libre y, por último, vocación profesional.

Instrumento de recogida de datos

Para poder llevar a cabo la investigación es imprescindible contar con un instrumento de recogida de datos adecuado para el tipo de estudio que se pretende realizar y para la consecución de los objetivos que se han planteado.

Partiendo del marco teórico, el campo de estudio gira en torno a la mediación artística y en su aplicación para poder intervenir con personas en situación de discapacidad intelectual. A raíz de esto, el objetivo que se persigue es conocer cómo es la presencia de este tipo de intervención en las asociaciones de la Región de Murcia y si realmente se interviene conociendo lo que la mediación artística significa, por lo que el instrumento de recogida de datos debe permitir que los participantes puedan dar respuestas extensas y basadas en su propia experiencia. Por esto, el instrumento creado para esta investigación es una entrevista atendiendo a las propuestas que plantea Kvale (2012), semiestructurada, que cuenta con 14 preguntas repartidas entre preguntas generales y preguntas para exemplificar (Hernández et al. 2014). Además, también existen otras preguntas relacionadas con el objetivo específico y denominadas cerradas.

Este instrumento de validación ha contado con la colaboración de cuatro expertos en la materia. Por ello, ha sido especialmente relevante la adecuación al ámbito de trabajo adherido y su diversidad profesional, lo que ha permitido el planteamiento de diversas posturas y opiniones de mejora de este. El coeficiente de acuerdo obtenido es medio-alto según los criterios establecidos por Fleiss (1981).

Resultados

Los resultados obtenidos a partir de la investigación y contraste de las diferentes respuestas obtenidas de las entrevistas se han agrupado en base a los objetivos de los que se partía en esta investigación, de tal forma que los siguientes apartados consistirán en responder a cada uno de los objetivos en particular. Cada uno de esos apartados incluye el análisis de las preguntas correspondientes para cada uno de los objetivos.

Dado que el concepto de mediación artística no es muy conocido todavía, la entrevista se orientó a visibilizar las distintas intervenciones relacionadas con el arte que se llevan a cabo actualmente y cómo se desarrollan. A partir de los resultados, se pudo deducir si estas intervenciones se trataban de mediación artística o no y cómo actúa la expresión artística en cada una de ellas.

Descubrir la presencia actual que tienen los proyectos de mediación artística

Para poder alcanzar este objetivo, la primera pregunta que se encuentra en la entrevista va dirigida a conocer si la asociación realiza o no talleres relacionados con el arte. Si la respuesta era “no”, no se continuaba con el resto de las preguntas. En cambio, si la respuesta era que sí realizan, se continuaba con la entrevista. En base a esto, se indica que, de las 75 personas, solo cinco de ellas (el 6,7% de la muestra) respondió que actualmente no realizan talleres artísticos. Por esto, el análisis que tendrá lugar en los siguientes apartados se realizará utilizando las otras 70 entrevistas (con el otro 93,3%).

Una vez conocida el porcentaje de persona de la muestra que atiende al objeto de estudio, lo que se ha buscado es comprobar en cuántas de esas asociaciones que intervienen con arte se conoce el término de mediación artística. Esto se ha conocido a partir de la pregunta 6 de la entrevista. En la siguiente tabla se recogen los porcentajes de la cuestión.

Como se puede observar en la Tabla 3, un amplio número de los profesionales participantes dicen que sí conocen el concepto de mediación artística (un 64,3% de la muestra). Los participantes restantes aseguran que no lo conocen (un 35,7% de la muestra). El análisis cualitativo descriptivo puso de manifiesto que existen diversas opiniones acerca de los principios de la mediación artística entre las personas que aseguran conocerla. De esta forma, no se coincide casi en ninguna respuesta excepto en 45 casos que decían conocerla, pero no en profundidad. En el resto de las respuestas se puede identificar que busca el desarrollo de habilidades, de capacidades, que pretende que los usuarios se sientan orgullosos de lo que hacen o que busca el desarrollo de las emociones (Safari et al., 2022). Además, también se nombra que es lúdica, que tiene diversos enfoques, que es transformadora, que busca mejorar la salud mental de los usuarios o que fomenta la inclusión social.

Tabla 3

Porcentaje de participantes que conoce la mediación artística.

		Conoce la mediación artística	
		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Sí	45	64,3
	No	25	35,7
	Total	70	100,0

Fuente: Elaboración propia.

Conocer las características de los profesionales, los usuarios, la planificación, las dificultades y los recursos que participan en los proyectos de mediación artística

Otra de las cuestiones que se analizó fue la relación existente entre el perfil profesional que tienen las personas entrevistadas y qué formación consideran

necesaria para poder desarrollar, de una forma óptima, los talleres de arte que actualmente se llevan a cabo en las diferentes asociaciones. Respecto al perfil profesional, los participantes provienen de Licenciaturas o Grados como Bellas Artes, Educación, Trabajo Social, Psicología, Terapia ocupacional, Arteterapia, Pedagogía, Monitor y por vocación. Por otro lado, cuando se les pregunta acerca de la profesión que consideran necesaria, los resultados son diferentes. La opción de Bellas Artes fue indicada por la mayoría de los encuestados (86%) seguida de Educación (67%), Psicología y Pedagogía (25%) y Trabajo social (8%) en última instancia. Otras opciones que se nombraron fueron: Terapia ocupacional y Arteterapia. Además, cabe destacar que en uno de los casos se mencionó específicamente que es necesario tener conocimiento en mediación artística y arte y que otros 3 participantes seleccionaron que no es necesaria ningún tipo de formación. Por último, puede observarse la relación que existe entre algunas opciones que se repiten entre las profesiones que presentan y las que consideran necesarias.

A continuación, se muestran las diversas categorías que se han extraído de las respuestas a las preguntas que se han planteado en el instrumento sobre (1) *cómo es el planteamiento de un taller adaptado al colectivo de personas en situación de diversidad funcional y, (2) si se tienen en cuenta las opiniones, preferencias o posibilidades de las personas que van a participar en ellos o su planteamiento ya viene diseñado previamente*, que están estrechamente dirigidas al desarrollo y planteamiento de cómo son estos talleres artísticos de forma general.

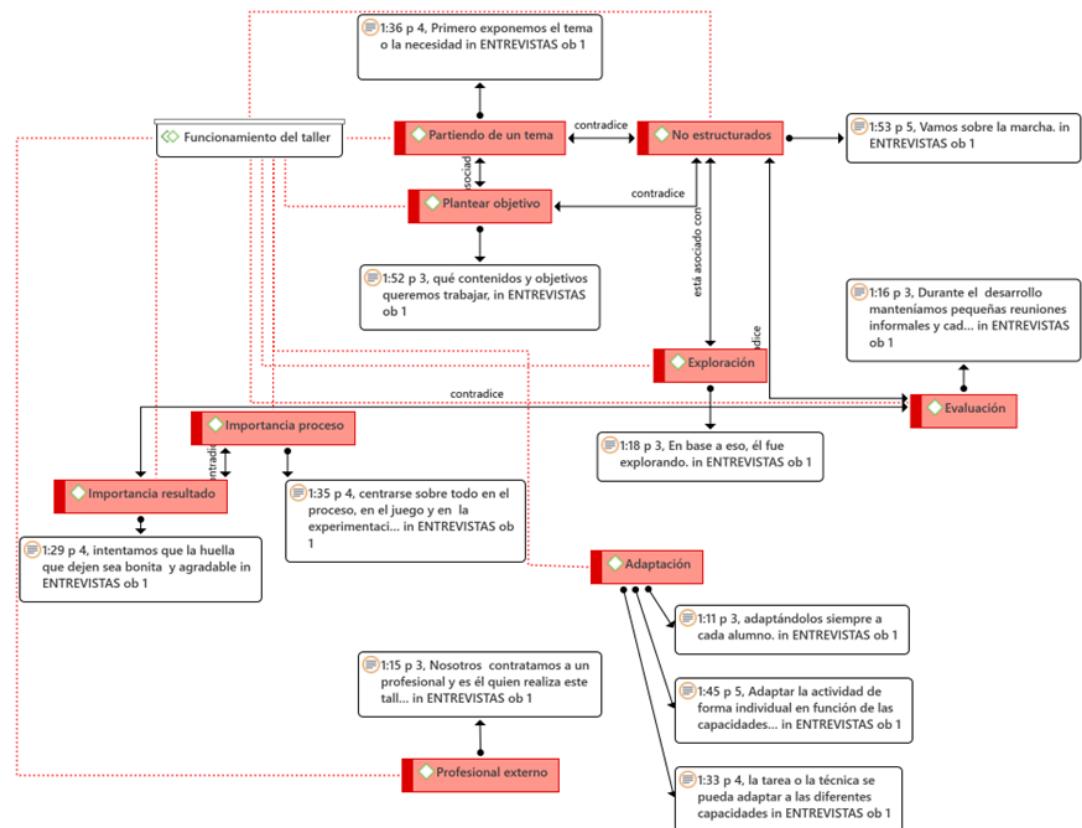
Como se puede observar en la Figura 1, las diversas respuestas pueden agruparse en las diferentes categorías que se han marcado. Dentro de estas, hay algunas que pueden relacionarse entre ellas. Sin embargo, hay otras que se contradicen. Por un lado, existe una gran mayoría de participantes que resalta la importancia de que estos talleres se adapten a las diferentes necesidades y capacidades de los usuarios. En otros casos también se señala que, en muchas ocasiones, es necesario contar con la experiencia de un profesional externo que lleve a cabo los talleres de arte por el conocimiento y dominio de la materia. En cuanto al resto de opciones, por un lado, están quienes cuentan con una planificación basada en el planteamiento de un tema u objetivo y, finalmente, con una evaluación de los objetivos planteados, si existen de forma concreta. Por otro lado, están quienes basan estas intervenciones en la exploración, sin una estructura fija. También, cabe destacar, que hay quienes señalan la importancia del proceso frente al resultado y otros casos en los que, concretamente, se considera importante que el resultado sea vistoso y con posibilidades de exhibirse.

El funcionamiento del taller, además, está influenciado por el papel que tienen los profesionales dentro de este y el que ellos esperan que tengan los usuarios. También ha sido importante identificar en qué grado se tienen en cuenta los gustos y preferencias de los usuarios siendo las respuestas poco aclaratorias y más focalizadas a la organización temporal de los profesionales. En relación a lo que los participantes destacan sobre la intervención con los usuarios, personas con discapacidad intelectual, se puede extraer que se busca la realización de un trabajo de forma cooperativa. En todo momento se intenta el desarrollo de la creatividad, que tengan ilusión, que participen, que se tenga en cuenta su contexto y que sean protagonistas de la

intervención y del proceso creativo. Este último aspecto está estrechamente relacionado con la pregunta anterior en donde se hacía alusión a la importancia del proceso y desarrollo del trabajo frente al resultado final.

Figura 1

Relación de los perfiles profesionales.

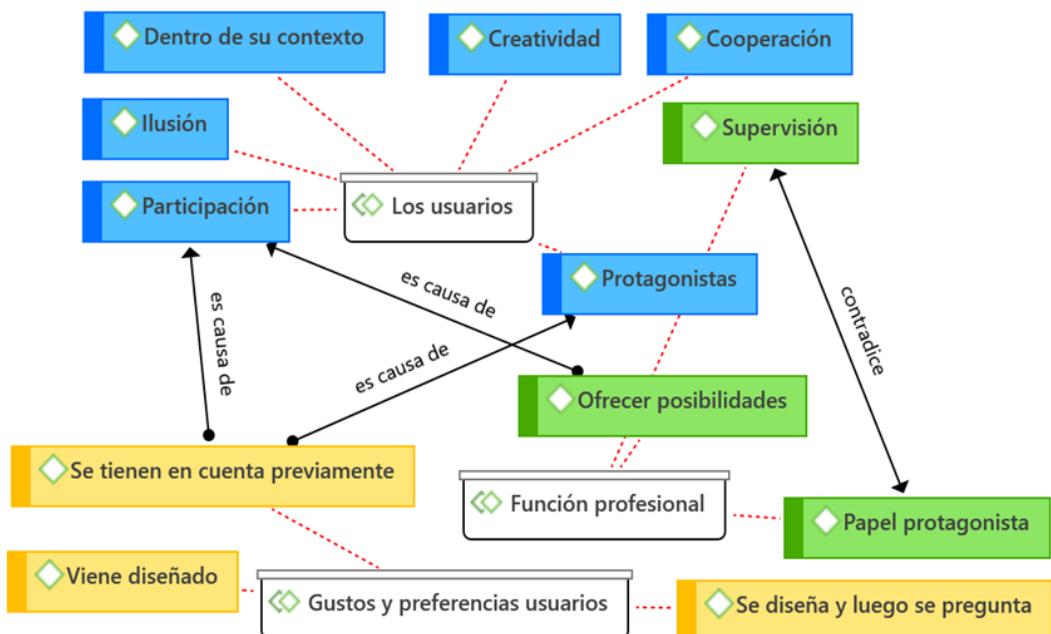


En relación a lo que los profesionales piensan sobre su propio papel en las intervenciones, se identifica la necesidad de facilitar diferentes posibilidades, supervisar el proceso o, en algunos casos, adoptar el papel protagonista realizando ellos la creación con el apoyo de los usuarios. Por último, existen diferentes percepciones sobre cómo influyen los gustos y preferencias de los usuarios. En la mayoría de los casos tienen en cuenta sus preferencias previamente a la planificación de los talleres. No obstante, también se dan casos en los que se planifican para posteriormente consultarlos con los usuarios y otros en los que se basan en el diseño que los profesionales han establecido. Cuando se relacionan estos tres aspectos, como puede observarse en la Figura 2, se visualiza que el hecho de considerar a los usuarios como protagonistas y partícipes del proceso de la intervención puede estar relacionado con que se tengan en cuenta sus preferencias de forma previa a su planificación.

Además, el considerar que son los profesionales quienes, al final, acaban realizando las actividades adoptando un papel más protagonista, se contradice con la percepción de que los profesionales deben ser meros supervisores o que los usuarios son los verdaderos protagonistas de la intervención.

Figura 2

Factores del desarrollo del taller.



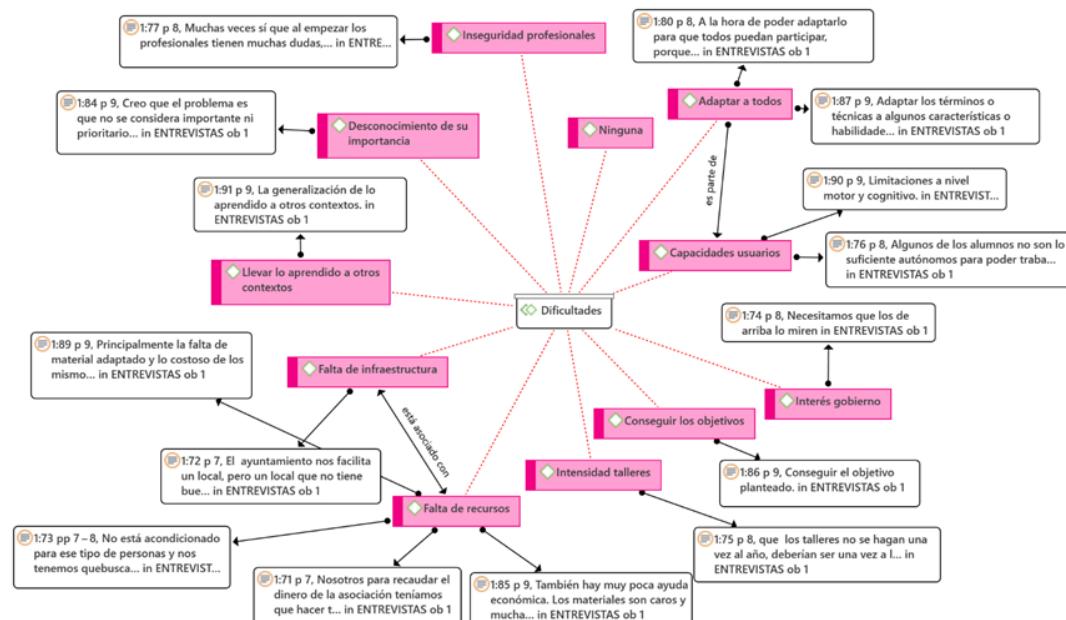
Por otro lado, también se han podido extraer los diferentes recursos artísticos que los profesionales utilizan para las intervenciones artísticas. Así, una gran mayoría de ellas hace uso de las artes plásticas, como son la pintura principalmente, actividades basadas en procesos cerámicos, uso de técnicas plásticas como el collage, etc. De igual forma, aseguran que se llevan a cabo talleres de teatro con representaciones en diferentes espacios destinados a ello. También se han utilizado en algunos casos la música y la danza, fundamentales para el desarrollo motriz y la coordinación y con el aporte de grandes beneficios a través de las producciones y audiciones musicales (Mundet, et al. 2015).

Otro punto importante a tener en cuenta para comprender cómo es el desarrollo de estas intervenciones con arte es qué dificultades se presentan a la hora de su puesta en marcha. La siguiente figura recoge las diferentes respuestas que se han podido extraer de las respuestas que los profesionales han dado cuando se les preguntó qué dificultades encuentra durante el desarrollo de estos talleres con este colectivo. Como puede observarse en la Figura 3, son diversas las dificultades que los profesionales encuentran a la hora de desarrollar este tipo de intervenciones con personas en

situación de discapacidad intelectual. Entre ellos, los que más destacan son la falta de recursos, falta de infraestructura y las dificultades para adaptar las actividades a todos los usuarios. Esta última, además, puede relacionarse con aquellos que encuentran dificultades en tener que realizar este tipo de actividades con personas que presentan capacidades y necesidades muy diferentes.

Figura 3

Dificultades en el desarrollo de los talleres.



Otras dificultades que se han extraído del instrumento utilizado son la poca frecuencia e intensidad con la que se realizan actualmente los talleres basados en la práctica artística, las inseguridades y dudas que sienten los profesionales cuando tienen que enfrentarse a estas actividades con el colectivo, el escaso interés del gobierno, el desconocimiento de la importancia que tienen las intervenciones artísticas, lograr la consecución de los objetivos planteados y conseguir que lo aprendido pueda generalizarse a otros contextos diferentes.

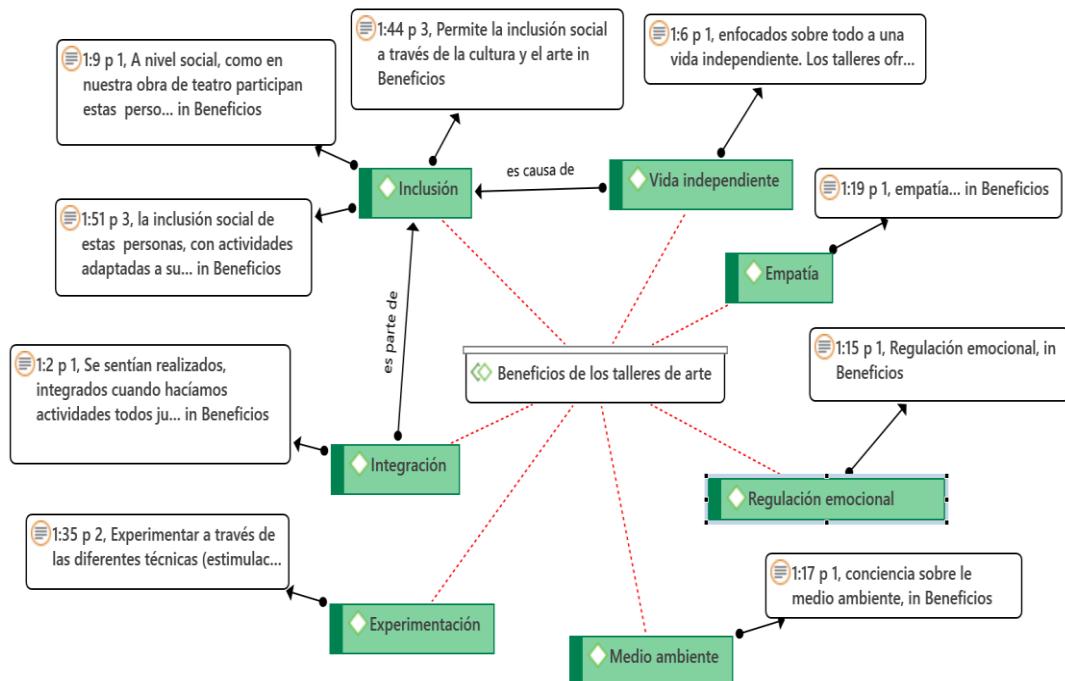
Averiguar los beneficios que tiene la mediación artística para la inclusión social en las personas con diversidad funcional

Para poder averiguar los beneficios que tienen los talleres de arte en las personas con diversidad funcional, se plantearon dos cuestiones. La primera pregunta es abierta y tiene la finalidad de conocer qué beneficios se obtienen bajo su punto de vista, sin condicionar la opinión que puedan tener al respecto. Una vez

obtenida la respuesta a esta pregunta, se planteó la siguiente pregunta donde se facilitan una serie de beneficios extraídos de la revisión teórica realizada sobre mediación artística con el objetivo de conocer la opinión de los profesionales en cuanto a si los consideraban como parte de sus intervenciones o no. Al final, se pretende establecer una relación entre lo que ellos opinan y lo que se ha conocido a partir del marco teórico y saber cuáles de los beneficios son los más recurrentes.

Figura 4

Beneficios obtenidos de las respuestas de los profesionales.



Como se puede observar en la Figura 4, existe una diversidad de opiniones acerca de los beneficios que se obtienen a partir de los talleres artísticos. Así, las opciones que más se repiten entre los participantes son la adquisición de autonomía (que puede estar vinculada con el desarrollo de la capacidad de decisión), desarrollo de la autoestima (que puede relacionarse con el empoderamiento), creatividad (que puede vincularse con la imaginación), creación de vínculos entre los participantes (que puede estar vinculado con el de favorecer las habilidades sociales) Sánchez-Bolívar, et al. (2019), sentirse realizado (que puede vincularse con el sentimiento de felicidad que obtienen), adquirir habilidades cognitivas y manipulativas y favorecer la inclusión social (que puede vincularse con la integración y la filosofía de la vida independiente). Además, pueden verse otros beneficios como, favorecer la capacidad expresiva, desarrollar la empatía, sensibilizarse sobre el medio ambiente, favorecer la regulación

emocional y la empatía.

También cabe destacar que existen algunos beneficios que han sido seleccionados por toda la muestra participante. Estos son: desarrollo de las capacidades creativas y mejora de la autoestima (89%). A estas les siguen favorecer la inclusión social (64%), desarrollo de la capacidad de expresión (57%), desarrollo de su autonomía y creación de vínculos entre los participantes (55%). Todas ellas habían aparecido previamente en el análisis anterior. El resto de las opciones seleccionadas son adquisición de seguridad en sí mismo (49%), cambio en la forma de percibir el entorno e identificación de las fortalezas personales (28%). Por último, la opción que menos se ha repetido es al referida a promover el empoderamiento (19%). No obstante, todas ellas han sido escogidas por una gran parte de la muestra y no hay ninguna que no haya sido seleccionada ninguna vez.

Tabla 4

Frecuencia de los talleres de cara al público

		<i>¿Con qué frecuencia?</i>	
		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Una vez al año	14	42,9
	Dos veces al año	10	28,6
	Tres veces al año	2	14,3
	Continuamente	2	14,3
	Total	35	100,0

Fuente: Elaboración propia

En lo que respecta a los talleres que se llevan a cabo dentro del ámbito artístico, como se aprecia en la Tabla 4, un 42,9% de la muestra señala que realizan talleres públicos una vez al año. Un 28,6% dice realizarlos dos veces al año. Por otro lado, un 14,3% dice que se hacen públicos tres veces al año. Y una representación pequeña (14,3%) asegura realizar estos talleres públicos de forma continuada, lo que significa que todos los talleres artísticos se abren de cara al público. El medio que más se utiliza siempre para dar visibilidad a los talleres son las redes sociales de la asociación. El resto va variando según cada caso, aunque no suelen ser tan frecuentes.

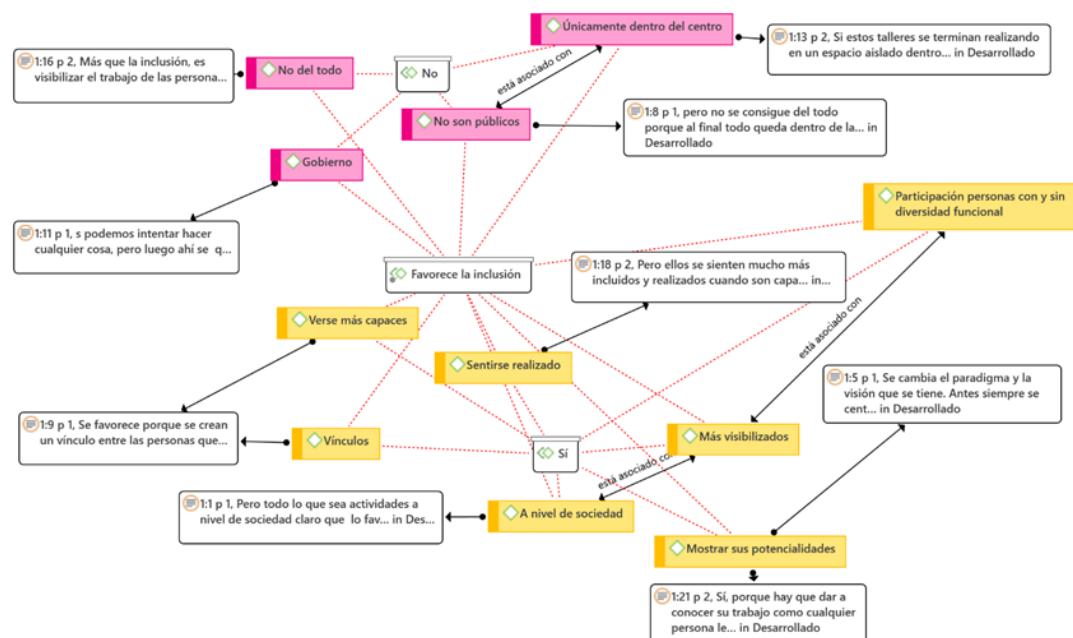
Por último, para poder completar el objetivo se les ha preguntado a los participantes su opinión sobre si los talleres de arte que realizan favorecen la inclusión social de estas personas. Tras observar la Figura 5 se puede apreciar que las respuestas se dividen entre aquellos que piensan que los talleres artísticos sí favorecen la inclusión y quienes piensan que no. Por un lado, aquellos que piensan que sí señalan que se produce por diversos motivos. Entre ellos, destaca el hecho de que participen personas con y sin diversidad funcional en ellos como ocurre en algunas asociaciones, que se produce una mayor visibilidad gracias a ellos y que es importante para que se

produzca que estos talleres puedan salir a nivel de la sociedad. También dicen que se produce gracias a que ellos se sienten más realizados, pueden mostrar sus potencialidades, se ven más capaces y se crean vínculos entre las personas que participan. Por otro lado, aquellos que piensan que no se señalan que no se produce porque en su caso los talleres no son públicos y que todo lo que se realiza se hace dentro del centro. Esto está muy asociado a aquellos que opinaban que sí, ya que precisamente creen que se favorece porque los talleres salen de la asociación.

Además, hay quienes dicen que no se favorece porque es necesario un cambio a nivel de las leyes y de la mirada del Gobierno hacia este colectivo. Por último, dentro de este grupo también están quienes piensan que sí se favorece algo con estos talleres, pero que no se produce una inclusión plena porque, como ya se ha dicho, serían necesarios numerosos cambios.

Figura 5

Opinión sobre si los talleres favorecen o no la inclusión.



Discusión

En primer lugar, cabe destacar que, aunque la investigación haya estado enfocada a los talleres de arte en general, muchos de los resultados obtenidos pueden asemejarse con la intervención de la mediación artística y nos permiten establecer una relación con esta. En la mayoría de los apartados existe una disparidad de opiniones que llevan a pensar que no existe todavía una concepción clara sobre cómo intervenir con arte en este tipo de asociaciones.

Como apuntaba Moreno (2010), lo ideal es que los profesionales que llevan a cabo la mediación artística tengan formación específica, pero hay que tener en cuenta que actualmente existen escasas posibilidades de formación en esta materia. No obstante, aunque muchos de estos profesionales consideran que no es necesaria una formación específica para poder desarrollar talleres artísticos, en la mayoría de los casos se destaca el Grado o la Licenciatura en Bellas Artes como formación óptima. Además, también consideran necesarias otro tipo de profesiones teniendo en cuenta que va enfocado a trabajar con personas con diversidad funcional intelectual. Algunas de estas son Psicología, Pedagogía y Educación.

Por otro lado, comentando cómo es el funcionamiento de un taller, hay algunos casos en los que contratan a un profesional externo que sea experto en el taller artístico que van a realizar. Esto es algo que también señala Moreno (2010). No obstante, en cuanto a ese funcionamiento del taller existe también una disparidad de actuaciones que, en algunos casos, pueden estar relacionadas o pueden contradecirse. Hay quienes señalan que lo importante del taller es centrarse en el proceso y desarrollo de este (López-Ruiz, 2018); (Moreno, 2010); (Palacios, 2018). Sin embargo, hay casos en los que se nombra que consideran importante el resultado que se obtenga. Esto es algo que hay que tener en cuenta ya que, como indica Moreno (2016) la mediación artística busca la inclusión, por lo que si la intervención se basa en esta es importante que el arte sea un medio y no un fin. Por último, hay quien apunta que no tienen estructurado su planteamiento, ya que más bien van actuando conforme se van desarrollando las diferentes circunstancias. Moreno (2016) indica que no es tan importante una planificación de los contenidos (aunque sí se deben planificar los objetivos) ya que, si se trata de mediación artística, lo importante es que se le pregunte al grupo qué es lo que quiere trabajar. Este contraste de acciones muestra que no existe una certeza sobre cómo es el planteamiento de un taller artístico y, aunque no todos los casos estén relacionados con la mediación artística, el hecho de que las opciones sean tan diferentes sí que puede dar pie a pensar que hay un desconocimiento sobre cómo gestionar este tipo de actividades.

Con respecto a ese planteamiento de taller, también se les pregunta si tienen en cuenta las preferencias de los usuarios, ya que Moreno (2016), como se ha dicho, considera esto como fundamental en los talleres de mediación artística. Aunque en la mayoría de las asociaciones lo tienen en cuenta previamente y hablan con los usuarios sobre qué quieren hacer, existen algunos casos en los que se diseña previamente. Además, también entran en juego aspectos como la creatividad, la ilusión, la cooperación y tener en cuenta su contexto. Esto también es imprescindible, como se ha señalado anteriormente, ya que hay que tener en cuenta la situación de exclusión y las características que envuelven a las personas con las que se trabaja. Sin embargo, aunque hay profesionales que dicen adoptar un papel supervisor y de ofrecer posibilidades, hay casos en los que el profesional adopta un papel protagonista haciendo él la creación utilizando la ayuda del usuario. Esto es algo a tener en cuenta, ya que Moreno (2016) señala que el profesional debe tener un rol de observador, acompañando al usuario durante todo el proceso y no interviniendo por iniciativa propia a no ser que la persona requiera su ayuda. Los recursos que utilizan las

asociaciones para sus talleres también son los mismos que se pueden usar en una intervención con mediación artística.

A la hora de tener en cuenta los talleres artísticos, también hay que considerar qué dificultades se les presentan. Así, lo que más destaca es la falta de recursos y de infraestructura y el poder adaptar las actividades a las necesidades de todos los usuarios. Además, también se señala como dificultad la poca intensidad que tienen estos talleres que, debido muchas veces al poco tiempo que tienen y la poca ayuda con la que cuentan, se acaban haciendo de forma puntual y aislada. Esto es algo que Moreno (2016) destaca en la mediación artística, considerando que solo se podrá conseguir la inclusión de estas personas y los beneficios esperados si no se realiza de forma puntual. Este tipo de intervenciones deben ser continuas para poder mostrar su eficacia.

En cuanto a los beneficios que se obtienen con la mediación artística, son varios los que se observan y que Melero (2016) señala cuando incide en desarrollar las capacidades creativas, conocer las fortalezas personales y cambiar la forma de percepción. Guerrero (2015) señalaba mejorar el nivel cognitivo, físico, socioemocional y espiritual, integración y participación social, autoestima, creatividad, socialización, confianza, empatía, motivación, imaginación, atención, razonamiento...

Todo ello nos lleva a reflexionar que, aunque en muchos casos no se conozca la mediación artística o no se realicen los talleres con un procedimiento basado en ella, el arte sí que es capaz de facilitar la obtención de esos beneficios en las personas que trabajan con él. Esto da pie a reflexionar sobre la importancia que tiene trabajar con el arte en general y los grandes beneficios que se podrían obtener si este tipo de intervenciones, concretamente las de mediación artística, se llevaran a cabo en diversos ámbitos educativos y sociales (López-Aparicio & Cejudo, 2020). Además, destaca que, a pesar de no saber de qué trata la mediación artística en profundidad, muchos de los participantes consideran como beneficio la inclusión social de estas personas.

Por último, aunque las opiniones se dividen entre aquellos que sí consideran que se favorece la inclusión y quienes piensan que no, sus respuestas están bastante asociadas. Al final, se deduce que se favorece la inclusión realmente si estos talleres fueran públicos, salieran del centro y si el gobierno cambiara su mirada hacia estas personas y ofreciera más ayudas (dificultad que se ha señalado anteriormente). Esto, además, puede confirmarse ya que aquellos que sí la consiguen destacan el fuerte impacto que se consigue a nivel de sociedad, al ser más visibilizados a raíz de estos talleres, mostrar sus obras y sus potencialidades, trabajar y participar con la sociedad en general y favorecer que se creen nuevos vínculos entre ellos y con el resto de la población.

Tras esta discusión, se puede deducir que, con respecto a la consecución de los objetivos planteados al inicio de la investigación, cada uno de ellos ha podido alcanzarse en cierta medida. En cuanto al objetivo general “estudiar el proceso de mediación artística dentro del colectivo de personas con diversidad funcional para la inclusión social”, la investigación ha permitido conocer los diversos ámbitos que envuelven a la mediación artística y las características que lleva asociadas. No obstante, esta se ha podido ver limitada por el desconocimiento actual sobre este tipo de

intervención por lo que no se han podido extraer datos tan concluyentes. Con respecto a los objetivos específicos, el objetivo “descubrir la presencia actual que tienen los proyectos de mediación artística”, se ha podido tener un gran acercamiento al grado en que se conoce actualmente dicho contexto en las asociaciones de la Región, por lo que el objetivo ha sido alcanzado en gran medida, aunque sería necesario realizar investigaciones futuras. Cuando se trata de “conocer las características de los profesionales, los usuarios, la planificación, las dificultades y los recursos que participan en los proyectos de mediación artística” sí que se han podido investigar en profundidad cada uno de esos aspectos, aunque, como ya se ha dicho anteriormente, ha sido complicado poder diferenciar cuándo se trataba de mediación artística específicamente. En cuanto a “averiguar los beneficios que tiene la mediación artística para la inclusión social en las personas con diversidad funcional”, este objetivo también ha podido ser alcanzado, ya que se han podido extraer conclusiones que permitan conocer y contrastar con la teoría y la experiencia los beneficios reales que se pueden alcanzar con la intervención. Por último, en cuanto a “comprobar si el arte favorece la inclusión social de las personas con diversidad funcional intelectual en la realidad” no se ha podido alcanzar del todo, ya que, en la mayoría de los casos, a pesar de considerar que sí la favorecería, no se dan las circunstancias adecuadas actualmente como para poder asegurar que lo favorece o no.

Conclusiones

Aunque actualmente siga sin conocerse tan en profundidad la intervención de la mediación artística en el campo estudiado, la investigación muestra que hoy en día son muchas las asociaciones que, de una forma u otra, utilizan el arte para poder facilitar el desarrollo integral de las personas con las que se trabaja. Como dicen Ballesta et al. (2011), el arte es un recurso del que todas las personas pueden beneficiarse sin importar sus características individuales, capacidades o conocimientos artísticos. Además, expresarse a través del arte da la posibilidad de poder acceder a la parte más sensible, encontrarse a sí mismo y a los demás, descubrir y desvelar las relaciones que existen entre el interior y el exterior, potenciando la felicidad y la realización. También Guerrero (2015) expresa que el arte es una herramienta que permite estimular el desarrollo de múltiples áreas, fomentando las redes y proporcionando diversas oportunidades para el aprendizaje personal y social. Las acciones y metodologías basadas en el uso de las diversas disciplinas artísticas, sobre todo las que son cercanas a la mediación artística, pueden contribuir a dicho desarrollo.

Así, aunque en muchos casos no haya podido percibirse un gran consenso sobre la forma de plantear los talleres y, al final, dicho planteamiento y las dificultades dependan mucho de la situación económica y los usuarios que tenga cada asociación, sí que han podido verse ciertos aspectos muy similares a los de la mediación artística. Por ejemplo, cada vez más se realizan talleres que tienen como finalidad ser expuestos a la población, ya sea a través de exposiciones, obras de teatro o la venta de creaciones plásticas. De este modo, no solo los beneficios han sido, en su mayoría, los mismos que los autores exponían, sino que sus prácticas cada vez se acercan más a los

planteamientos básicos de la mediación artística.

Todo esto lleva a pensar en qué ocurriría si esta forma de trabajo se diera más a conocer y se ofreciera de una forma más fácil como una opción profesional. Si a pesar de no ser conocida y no llevarse a cabo de una forma clara ya se consiguen muchos de los objetivos y beneficios que esta tiene, si los profesionales la realizaran con una clara conciencia de lo que es la mediación artística posiblemente estos beneficios se multiplicarían. Así, el objetivo no es solo poder lograr la inclusión social de los colectivos en exclusión, sino que se pretende romper con las barreras que sistemáticamente se les impone a estas personas y que dificultan su plena participación social. Pero romper con esas barreras sociales implica romper con los prejuicios y estigmas que la población, la familia y las propias personas tienen hacia sí mismas. Además, el hecho de hacer públicas estas intervenciones y traspasar las paredes de las asociaciones también ayudaría a cambiar esa mirada de la sociedad, ya que es una forma de mostrar y expresar al mundo su propia realidad.

Como el concepto es desconocido y los resultados obtenidos dejan ver que aún falta un largo recorrido en materia de intervenciones artísticas, esta investigación pretende ser un inicio para futuras líneas de trabajo en las que se pueda indagar con una mayor profundidad en este tipo de proyectos. En este sentido, se podría asegurar que "las prácticas socioeducativas encuentran en las artes un medio para favorecer la expresión, el diálogo, el desarrollo y otras metas supra educativas, necesarias para la transformación social" (Catalá & Perales, 2017, p. 826).

Concluyo haciendo referencia a que el arte no hace distinciones ni pone barreras. El arte está al servicio de quien lo quiera buscar y de quien lo quiera encontrar y, por supuesto, el arte ayuda a que todas las personas, sin distinciones, puedan encontrarse a sí mismas. En un mundo diverso, el arte abarca toda la diversidad y en ese mundo hay lugar para todas las personas, para todas las historias y para las infinitas formas de sentir, expresar y vivir. Cuando el mundo se percibe desde el arte las miradas se transmiten en horizontal y la diversidad se percibe como oportunidades de crecer y aprender en sociedad y con uno mismo. Con esa mirada horizontal se disuelven las barreras y sus estigmas y solo queda espacio para el desarrollo personal y social donde cada uno puede brillar por el simple hecho de ser quien es.

Referencias

- Aguaded, M.C. y Cobos, A. (2021). La educación inclusiva y sociedad: más allá de la normalidad. En G.J. García, J.A. Nicoletti, M.C. Aguaded y M. Bonilla (Coords.). *Inclusión y sociedad* (pp. 8-19). Pequeño Académico.
- Askunze, C. (2014). Inversión en inclusión social: retos y alternativas. *Lan Harremanak-Revista de Relaciones Laborales*, 29, 255-261.
- Ballesta, A.M., Vizcaíno, O. y Mesas, E.C. (2011). El Arte como un lenguaje posible en las personas con capacidades diversas. *Arte y políticas de identidad*, 4, 137-152. <https://revistas.um.es/reapi/article/view/146051>
- Cálix-Vallecillo, L. S. (2020). Mediación artística. Intervención social a través del arte y la cultura en Honduras. *Communiars. Revista De Imagen, Artes y Educación Crítica*

- y *Social*, 3.
<https://revistascientificas.us.es/index.php/Communiars/article/view/12765>
- Catalá, E. y Perales, M.J. (2017). El giro socioeducativo en las prácticas culturales. El proyecto de Mediación Artística Nau Social. *Revista de Educación Social*, 24, 825-833.
- Cyrulnik, B. (2009). Vencer el trauma por el arte. *Cuadernos de pedagogía*, 393, 42-47.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Paidós.
- Escarabajal-Frutos, A., Izquierdo-Rus, T. y López-Martínez, O. (2014). Análisis del bienestar psicológico en grupos en riesgo de exclusión social. *Anales de psicología*, 30(20), 541-548.
- Fleiss, J. (1981). *Statistical methods for rates and proportions*. John Wiley.
- Guerrero, C. (2015). Arte, Mayores y Discapacidad. Arte diverso para capacidades diversas. En Martín Pérez, M.J., Fernández Toledo, P., Villaplana Ruiz, V. y Grandío Pérez, M.M. (Eds.), *Alfabetizaciones, transalfabetización e inteligencias múltiples: el componente transversal en el aprendizaje y las pedagogías críticas* (pp. 1-18). Universidad de Murcia.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6^a ed.). Mc Graw Hill.
- Illán, N. (2016). *La vida independiente, un reto posible*. SENADIS. Ministerio de Desarrollo y Social y Cipued.
- Kvale, S. (2012). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Llanos Zuloaga, M. (2020). Arte, creatividad y resiliencia: recursos frente a la pandemia. *Avances En Psicología*, 28(2), 191-204.
<https://doi.org/10.33539/avpsicol.2020.v28n2.2248>
- López-Aparicio Pérez, I.; Cejudo Mejías, V. (2020) La mediación cultural a través de la práctica artística. Cuando no existía la palabra..., Arteterapia. *Papeles de arteterapia y educación para inclusión social*, 15, 121-134.
<https://doi.org/10.5209/arte.65572>
- López-Ruiz, D. (2018). El docente como artista: una propuesta en la formación inicial. En, C. Monge López y P. Gómez Hernández (Eds.), *Innovando la docencia desde la formación del profesorado* (pp. 125-142). Síntesis.
- Melero, E. (2016). *Proyectando siluetas. Mediación artística*. (Trabajo Fin de Grado). Universidad Politécnica de Valencia. Recuperado de: <https://riunet.upv.es/handle/10251/73689>
- Moreno, A. (2010). La mediación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(2), 1-9.
- Moreno, A. (2016). *La mediación artística: Arte para la transformación social, la inclusión social y el desarrollo comunitario*. Octaedro.
- Mundet Bolós, A., Beltrán Hernández, A., & Moreno González, A. (2015). Arte como herramienta social y educativa. *Revista Complutense de Educación*, 26(2), 315-329. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n2.43060

- Palacios, A. (2018) ¿Debemos explicar el significado de las obras de arte? La mediación artística como experiencia formativa en la universidad. *Observar. Revista electrónica de didáctica de las artes*, 12, 71-91.
- Pallisera, M. (2020). El apoyo personalizado a personas con discapacidad intelectual: funciones y formación de los profesionales socioeducativos para la inclusión social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 35, 125-138. <https://doi.org/10.7179/PSRI 2020.35.10>
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2003). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5-40.
- Sánchez-Bolívar, L., Martínez-Martínez, A. y Parra-González, M. E. (2019). Análisis de las habilidades sociales del alumnado de formación profesional para la entrevista de trabajo. *Journal of Sport and Health Research*. 11(Supl 1), 127-142.
- Safari, M. C., Wass, S. y Thygesen, E. (2022). Motivation of people with intellectual disabilities in technology design activities: the role of autonomy, competence, and relatedness. *Behaviour e Information Technology*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2021.2015442>
- Suriá-Martínez, R., Ortigosa Quiles, J. M. y Riquelme Marin, A. (2019). Emotional Intelligence Profiles of University Students with Motor Disabilities: Differential Analysis of Self-Concept Dimensions. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(21), 4073. <https://doi.org/10.3390/ijerph16214073>
- Wimmer, M. (2002). La mediación artística en los procesos educativos. *Perspectivas. Revista trimestral de educación comparada*, 32(4).

Formación del futuro profesorado de educación secundaria en pensamiento histórico: análisis de niveles y discursos

Jorge SÁIZ SERRANO

Datos de contacto:

Jorge Sáiz Serrano
Departamento de Didáctica de
las Ciencias Experimentales y
Sociales. Universitat de València
jorge.saiz@uv.es

Recibido: 31/10/2022
Aceptado: 02/02/2023

RESUMEN

Este artículo aborda los niveles de formación del futuro profesorado de educación secundaria en pensamiento histórico y sus discursos al respecto. Se analiza un ejercicio escrito sobre conocimiento y aplicación de competencias de pensamiento histórico realizado por 156 docentes de historia en formación, estudiantes del Máster de Profesor/a de Educación Secundaria (MAES) de la Universidad de Valencia entre 2019 y 2022. El ejercicio demanda el análisis argumentado de un examen real de educación secundaria basado en dicho enfoque: se examina la capacidad y niveles para reconocer competencias históricas, explicar cómo se usan y diseñar una rúbrica para su evaluación. A través de un análisis cualitativo de las respuestas basado en la teoría fundamentada se categorizan niveles formativos al respecto (nulo, declarativo y aplicativo) poniéndolos en relación con sus discursos sobre modelos curriculares o didácticos práctico y crítico y con la innovación educativa en la enseñanza de la historia. Se confirma que en diferentes cursos y contextos formativos, la mayoría del futuro profesorado manifiesta niveles declarativos como conocimiento disciplinar del contenido; sólo una minoría dispone de niveles más complejos de aplicación o conocimiento pedagógico del contenido. Los participantes con niveles aplicativos son, mayoritariamente, quienes han aprovechado mejor el MAES: tanto su formación teórica, llegando a una visión crítica sobre los contenidos y usos de la historia escolar y la innovación educativa, por encima de una mera visión metodológica; como sus prácticas educativas, argumentando las dificultades del enfoque de pensamiento histórico en las aulas.

PALABRAS CLAVE: Educación histórica; formación de profesorado; pensamiento histórico; competencias; conocimiento didáctico disciplinar en historia, educación secundaria.

Training pre-service secondary teachers in historical thinking: analysis of levels and discourses

ABSTRACT

This article analyses the levels of training of pre-service secondary teachers in historical thinking and their discourses on the matter. It's examined a written exercise on knowledge and application of historical thinking skills carried out by 156 history teachers in training, students of the Master's Degree in Secondary Education Teacher (MAES) of the University of Valencia between 2019 and 2022. The exercise demands the analysis argued from a real exam of secondary education based on historical thinking: the capacity and levels are examined to recognize historical competences, explain how they are used and design a rubric for their evaluation. Through a qualitative analysis of the answers based on the grounded theory, training levels are categorized in this regard (null, declarative and applicative) putting them in relation to their discourses on practical and critical curricular or didactic models and with educational innovation in the teaching of the history. It is confirmed that in different courses and training contexts, the majority of future teachers show declarative levels as disciplinary knowledge of the content; only a minority have more complex levels of application or pedagogical content knowledge. The participants with applicative levels are, for the most part, those who have taken better advantage of the MAES: both their theoretical training, reaching a critical vision of the contents and uses of school history and educational innovation, above a mere methodological vision; as their educational practices, arguing the difficulties of the historical thinking approach in the classroom.

KEYWORDS: History Education; Teacher Training; Historical Thinking; Competencies; Pedagogical Content Knowledge in History, Secondary Education.

Introducción

Reivindicar el pensamiento histórico supone apelar a un estándar en educación histórica, dada su consolidación como paradigma dominante (Lévesque & Clark, 2018; Seixas, 2017). Este protagonismo del pensamiento histórico se proyecta a los estudios internacionales sobre formación de profesorado de historia como evidencian recientes estudios bibliométricos (Gómez & Rodríguez, 2021). Es fundamental promover una formación de futuro profesorado basada en este enfoque: implica apostar por una vía activa y reflexiva, competencial, en la enseñanza de la historia. Una vía que debe enriquecerse en dos direcciones (Sáiz, 2022): con un enfoque crítico y problematizador en los contenidos y finalidades de la historia escolar y con una superación de la falsa dicotomía entre enseñanza basada en contenidos y basada en competencias, al estar ambas intrínsecamente asociadas.

El presente artículo presenta un estudio empírico sobre formación de profesorado en pensamiento histórico planteando dos objetivos. En primer lugar, concretar qué

niveles en conocimiento y uso de dicho enfoque presenta el futuro profesorado de historia al finalizar su formación teórico-práctica en el Máster de Educación Secundaria. Ello supone responder a la siguiente pregunta: ¿este colectivo conoce, comprende y sabe utilizar competencias históricas de forma suficiente para trabajar con alumnado? El segundo objetivo es analizar los discursos que dicho profesorado en formación realiza sobre la relación del pensamiento histórico con los modelos curriculares o didácticos en historia escolar y con la innovación educativa. Una cuestión que equivale a plantearse el siguiente interrogante: ¿el futuro docente de secundaria a partir de su formación práctica es capaz de argumentar sobre las posibilidades y problemas de aplicar el pensamiento histórico en las aulas? Sobre estos objetivos se formula la siguiente hipótesis: El profesorado en formación de Geografía e Historia alcanza un nivel suficiente en el conocimiento y uso de competencias de pensamiento histórico gracias a la formación teórico-práctica del MAES, lo que le capacita para aplicarlo en las aulas.

Fundamentos teóricos: competencias de pensamiento histórico y formación de profesorado de historia

El concepto de “pensamiento histórico” (*historical thinking*) confluye con el de “conciencia histórica” (*historical consciousness*) como vías paralelas de renovación de la enseñanza de la historia derivadas de un consenso (Seixas, 2017): aprender historia no sólo es aprender conocimientos históricos; también es aprender cómo es ese conocimiento, cómo es representado y se le dota de significado. Ello supone comprender habilidades cognitivas específicas de la disciplina histórica, llámense contenidos de segundo orden o competencias de pensamiento histórico. A la hora de definirlas, en la producción académica existen tres grandes ámbitos de investigación (Lévesque & Clark, 2018; van Boxtel & van Drie, 2018). Por un lado, el angloamericano, nacido de prácticas de innovación en Inglaterra (Chapman, 2021; Lee, 2005) y extendido a Estados Unidos (Wineburg, 2001; VanSledrigtht, 2011) y Canadá (Lévesque, 2008; Seixas & Morton, 2013; Seixas, 2017), un ámbito más práctico y empírico que emplea la terminología de pensamiento histórico y ha concretado unas competencias históricas interrelacionadas (uso de fuentes, causalidad, tiempo histórico, relevancia histórica, empatía histórica, etc.) Por otro lado, el ámbito alemán (Rüsen, 2005; Körber & Mejer-Hammer, 2015; Körber, 2021), más teórico, que parte del término *conciencia histórica* y también defiende un modelo competencial basado no solo en capacidades cognitivas sino también en el uso del conocimiento histórico para la orientación personal en el presente y en el futuro. Finalmente, cabría considerar, en tercer lugar, con perspectiva integradora, el ámbito holandés (van Boxtel & van Drie, 2018) que aboga por el concepto de razonamiento histórico (*historical reasoning*) como finalidad educativa, integrando el conjunto de competencias históricas derivadas de los otros modelos. Las investigaciones en pensamiento histórico llegan también a otros países, Australia, Brasil, Portugal y España, destacando el caso español (Gómez et al., 2022).

Formar docentes en pensamiento histórico exige tiempos de reflexión y aplicación que pueden exceder los realmente disponibles en asignaturas universitarias de

formación del profesorado. Ese recorrido de aprendizaje implica dos pasos o cambios formativos (Sáiz, 2022) para cuya definición aplicamos la conceptualización de Shulman (1986) diferenciando *conocimiento disciplinar* de *conocimiento didáctico de contenido disciplinar*, un útil constructo del conocimiento profesional docente aplicado también en Didáctica de la Historia (Colomer, Sáiz & Morales, 2021; Heuer, Resch & Seidenfuß, 2017; Monte-Sano & Budano, 2013; Tuithof et al. 2019 y 2021).

El paso inicial en la formación docente en pensamiento histórico sería una enseñanza más compleja y rica sobre *contenido histórico disciplinar*, dirigida no solo a disponer de suficientes conocimientos de contenidos y contextos históricos, sino también a una sólida formación en epistemología histórica (Mathis & Parkes, 2020). Investigaciones con profesorado en activo relacionan mayores posibilidades de enseñar pensamiento histórico a quienes manifiestan creencias epistemológicas profundas sobre la naturaleza del conocimiento histórico y, por tanto, sobre la orientación de su enseñanza (Gestsdóttir, van Drie & van Boxtel, 2021; Thuitoff et. al. 2021). Ese cambio epistemológico exige al futuro profesorado impugnar tanto posibles visiones positivistas sobre la historia como la reproducción de prácticas derivadas de sus vivencias como estudiante de historia, ancladas en modelos tradicionales memorísticos vinculados al código disciplinar de la historia escolar (Parra & Fuertes, 2019). De hecho, el profesorado en formación, por esa pervivencia de creencias opuestas al pensamiento histórico, es completamente novato e inexperto en el mismo (Pollock, 2014; Sears, 2014). Por tanto debe asumir que el conocimiento histórico es una construcción narrativa impugnando su nivel epistemológico positivista (realista ingenuo), aquel que confunde historia como pasado e historia como conocimiento del mismo, asumiendo un nivel más competente, relativista práctico o incluso crítico (VanSledrigth, 2011). Ello implica iniciarse en el aprendizaje tanto de diversas corrientes historiográficas como también en el proceso de construcción de narrativas históricas, es decir, en la dimensión cognitiva o competencial del mismo, comprendiendo en profundidad las competencias históricas y la conceptualización al respecto de las diferentes escuelas que las defienden.

El siguiente paso ya supone un nivel de *conocimiento didáctico de contenido histórico*, es decir, saberes teórico-prácticos para hacer enseñables y comprensibles al alumnado tanto conocimientos históricos narrativos como competencias históricas. Ello pasaría por dos ámbitos paralelos. En primer lugar, obtener conocimientos de historia social de la historia como disciplina escolar para saber interpretar el currículum de historia escolar existente, formulando preguntas y diseñando problemas de aprendizaje que impliquen tareas de indagación al alumnado. En segundo lugar, adquirir habilidades para conocer las ideas previas históricas del alumnado y también para diseñar y evaluar actividades de aprendizaje basadas en competencias históricas. Estamos ante una dimensión aplicativa más específica que supone saber utilizar en las aulas y de forma efectiva las competencias históricas tanto en la creación de actividades como también, y sobre todo, en la evaluación y guía de los aprendizajes del alumnado. De hecho, el futuro profesorado puede tener una sofisticada idea sobre la naturaleza competencial del conocimiento histórico, pero puede no saber cómo aplicarla y llevarla a un aula (Gibson & Peck, 2020).

Este recorrido de aprendizaje en formación docente (conocimiento disciplinar

profundo a nivel epistemológico y conocimiento didáctico disciplinar amplio y práctico) puede desplegarse en dos vías, según el grado de aprovechamiento del mismo y, posiblemente, según la riqueza de la formación histórica previa que disponga el profesorado en formación. Esas dos vías, atendiendo a la conceptualización de modelos curriculares o didácticos en enseñanza de la historia (Parra et al., 2021; Rozada, 1997) pasan por superar el modelo técnico tradicional apostando bien por un modelo práctico, que prioriza los cambios procedimentales y cognitivos en el aprendizaje histórico, o bien ir más allá y asumir un modelo crítico que, sin renunciar a la dimensión metodológica, prima la problematización de los contenidos y sus usos y finalidades para formar en ciudadanía democrática.

A día de hoy la investigación educativa evidencia que en la historia escolar todavía priman enfoques informativos y transmisivos frente los activos y reflexivos basados en el pensamiento histórico, existentes pero de mucha menor difusión. Esta situación es generalizada, incluso en países como Canadá y Holanda con una tradición curricular en dicha vía (Grant, 2018). Trabajos recientes que analizan en esos países la formación del profesorado en pensamiento histórico apuntan hacia dificultades estructurales propias de la formación docente y del rol jugado en ella por la Didáctica de la Historia (Gibson & Peck, 2020; Morton, 2011; Peck, 2011; Pollock, 2014; Sears, 2014; Seixas & Weeber, 2014, van Boxtel et al., 2020; van Hover & Hicks, 2018): entre esas dificultades destacan los escasos tiempos disponibles en formación docente universitaria para la exigencia que implica comprender y aplicar dicho enfoque; y, sobre todo, el contraste entre formación teórica y práctica por la pervivencia entre el profesorado mentor de docentes en prácticas de rutinas alejadas del enfoque competencial histórico. Habría incluso otros problemas (Sáiz, 2022) como la desigual implantación del pensamiento histórico en diseños curriculares y libros de texto o la disponibilidad de materiales de formación docente desde este enfoque.

Método

Se presenta un estudio interpretativo sobre conocimientos y discursos de futuro profesorado de historia en secundaria gracias a sus respuestas a un ejercicio de reflexión teórico-práctica sobre competencias de pensamiento histórico. El análisis de dichas respuestas se inscribe en el paradigma de investigación cualitativa (Sabariego y Bisquerra, 2012) buscando aportar un diagnóstico sobre qué aprenden y cómo reflexionan los sujetos analizados al respecto.

Diseño de la investigación: contexto y participantes

Los participantes son 156 estudiantes de la Universidad de Valencia (93 hombres y 63 mujeres) de la especialidad de Geografía e Historia del Máster Universitario en Profesor/a de Educación Secundaria (en adelante MAES). Se trata de estudiantes de cuatro cursos académicos (2018-19, 2019-20, 2020-21 y 2021-22). Todos/as redactaron un ejercicio escrito al finalizar su formación, después del período de prácticas. De esos 156 conocemos la formación disciplinar previa de los participantes de los tres últimos cursos (2019-20, 2020-21 y 2021-22), un total de 117 personas: de

ellas el 72% (85) proviene del Grado en Historia, el 18'8% (22) del Grado en Historia del Arte, el 6'8% del Grado en Geografía (8) y el resto (3 personas) de otros grados en Ciencias Sociales. La muestra, por tanto, tuvo un carácter no probabilístico (muestreo disponible o de conveniencia) al escoger de manera deliberada a futuro profesorado de historia en educación secundaria; pero sí fue casual, ya que la selección se hizo a partir de individuos a los que se tenía un fácil acceso (Flick, 2007).

Instrumento

El instrumento empleado fue un ejercicio escrito realizado en la última sesión de la materia “Innovación docente e iniciación a la investigación educativa” (en adelante IDDIE), planteado como actividad final evaluativa de la misma, entre abril e inicios de mayo de 2019, 2020, 2021 y 2022. El ejercicio se realizó en el aula, sin la posibilidad de consultar material adicional, salvo en 2020 y 2021 cuando, debido a la pandemia COVID-19, se redactó en tiempo real de forma telemática, pudiendo los estudiantes acudir a información complementaria. Todos dispusieron para su redacción de tres horas, excepto los años del contexto pandémico que tuvieron cuatro horas, debiendo subir sus respuestas en el aula virtual de la materia.

El instrumento solicitaba el análisis de un ejercicio planteado para 4º de ESO en la materia de “Historia” o para 2º de bachillerato en la materia “Historia de España”. Dicho ejercicio se usó como examen entre 2019 y 2021 en grupos de 2º de Bachillerato de dos centros públicos de educación secundaria (de la ciudad de Valencia y de su área metropolitana).

El ejercicio presenta diez breves fuentes históricas sobre el Franquismo: cuatro fuentes primarias (textos e imágenes) sobre los fundamentos político-ideológicos del régimen; y seis secundarias sobre rasgos de la dictadura en apoyo social, represión y propaganda. A partir de dichas fuentes plantea tres preguntas:

1. Analiza las siguientes fuentes. Para cada fuente deberás redactar un texto donde indiques brevemente su naturaleza, sus ideas principales y el contexto histórico donde se ubican.
2. Identifica y explica las características de la Dictadura franquista. Utiliza para ello información extraída de las fuentes
3. ¿En qué se diferencia la Dictadura franquista de la Democracia vigente en la España actual? ¿Cómo cambia la vida de las personas si viven en ambos tipos de régimen político? Utiliza también las fuentes en tus respuestas

El futuro profesorado participante, tras analizar la forma y enfoque de dicho ejercicio, debía responder de forma argumentada a cuatro cuestiones:

- 1/ A tu juicio, ¿qué modelo didáctico aborda el ejercicio y cuál es su grado de innovación educativa?
- 2/ ¿En qué medida se plantea en dicho ejercicio un aprendizaje por competencias clave y por competencias históricas? De ser así ¿podrías especificar en concreto qué competencia/s histórica/s aborda/n y cómo?
- 3/ Diseña una sencilla rúbrica de evaluación aplicable al mismo.
- 4/ A la luz de tu formación en las clases del presente Máster y de tu experiencia en

las prácticas, argumenta qué facilidades y qué dificultades consideras que puede tener enseñar por competencias históricas la actual educación secundaria.

A la hora de redactar las respuestas a dichas preguntas los participantes han cursado ya dos materias del MAES que abordan contenidos al respecto: “Enseñanza y Aprendizaje de la Geografía e Historia”, donde trabajan usos y finalidades de la enseñanza de la historia y los modelos curriculares; e IDIIE, donde abordan el concepto de innovación y profundizan en el enfoque de pensamiento histórico como vía de innovación. Igualmente los estudiantes han finalizado sus prácticas docentes y disponen de información sobre la presencia o no de dicho enfoque en las aulas. Por ello, sus respuestas informan de perfiles de sus aprendizajes en dichos contenidos.

Procedimiento de análisis y categorización

A la hora de analizar todas las respuestas, en nuestro estudio se accede al texto como material empírico clave (Flick, 2007). Y para el análisis de esos textos se considera que la estrategia analítica más apropiada es recurrir a una codificación abierta de marcadores discursivos según estrategias derivadas de la teoría fundamentada o *Grounded Theory* (Carrero et al., 2012; Charmaz, 2006); ello permite examinar en detalle las respuestas y obtener de las mismas unas categorías de análisis. En este sentido, del estudio en profundidad de los 156 textos se han podido perfilar categorías tanto de niveles formativos de pensamiento histórico como de discursos al respecto. En el primer aspecto es posible categorizar cuatro niveles formativos, recogidos en la Tabla 1.

Tabla 1

Niveles formativos en conocimiento y uso de competencias de pensamiento histórico de futuro profesorado de secundaria

0-Nulo	No aborda el tema: no reconoce las competencias de pensamiento histórico (en adelante CH).
1-Nivel declarativo (conocimiento disciplinar) básico	Reconoce y explica a nivel general las CH, localiza algunas CH pero no es capaz de diseñar ninguna rúbrica, sólo distribuye calificaciones por preguntas.
2-Nivel declarativo (conocimiento disciplinar) medio	Reconoce y explica las CH pero no sabe evaluarlas: diseña una rúbrica muy genérica que puede aludir a las mismas pero sin detallar niveles de progresión.
3-Nivel aplicativo (conocimiento didáctico disciplinar) básico	Reconoce y explica las CH sin evaluarlas en su conjunto: diseña una rúbrica donde especifica niveles de progresión en al menos una CH.
4-Nivel aplicativo (conocimiento didáctico disciplinar) complejo	Reconoce, explica y sabe evaluar las CH: diseña una rúbrica con niveles de progresión en dos o más CH.

Por lo que respecta a los discursos de los participantes recogidos en las respuestas a la pregunta nº 1 (vinculación del ejercicio analizado con modelos curriculares didácticos, modelos práctico o crítico y con la innovación educativa) y nº 4 (argumentación de las dificultades y grado de vigencia en las aulas del enfoque por competencias históricas a partir de la observación de las prácticas), de análisis exhaustivo se obtienen las siguientes categorizaciones, recogidas en las Tablas 2 y 3.

Tabla 2

Discursos sobre la relación del ejercicio analizado con modelos curriculares práctico y crítico y con la innovación educativa

0-Nulos	No aporta información al respecto
1-Discursso “metodologista”	Indica la relación del ejercicio con modelos curriculares práctico o crítico, pero sin profundizar en su argumentación. Prima la relación de la innovación educativa con cambios metodológicos y de recursos
2-Discursso crítico	Argumenta adecuadamente la relación del ejercicio con modelos curriculares práctico o crítico. Vincula la innovación tanto con cambios metodológicos como con un enfoque crítico en contenidos y finalidades, relacionándolo con problemas sociales relevantes para una formación en ciudadanía crítica

Tabla 3

Discursos sobre las dificultades de trabajar en las aulas las competencias históricas, aludiendo o no a la observación de las prácticas educativas

Nivel 0	Nulo: no reconoce ni comenta dificultades
Nivel 1	Reconoce dificultades para enseñar por CH y las explica sin mencionar sus prácticas
Nivel 2	Argumenta dificultades para enseñar por CH y las explica apoyándose en experiencias de sus prácticas educativas

Resultados

La presencia cuantitativa de los niveles formativos categorizados en el conjunto de 156 respuestas puede verse en la siguiente Tabla 4. Seguidamente se indica la variación de dichos niveles de los participantes entre 2019 y 2022, recogida en la Tabla 5

Tabla 4

Presencia de niveles de conocimiento y uso de competencias de pensamiento histórico entre los participantes analizados

Nulos	15 (9,6%)
Niveles declarativos (1-2)	104 (66,6%)
Nivel 1 declarativo básico	66 (42,3%)
Nivel 2 declarativo medio	38 (24,3%)
Niveles aplicativos (2 -3)	37 (23,7%)
Nivel-3 aplicativo básico	26 (16,6%)
Nivel-4 aplicativo complejo	11 (7%)
Total	156

Tabla 5

Evolución de niveles de conocimiento y uso de competencias de pensamiento histórico entre los participantes entre 2019 y 2022

Años / Niveles	2019	2020	2021	2022
Nivel 0	5 (12,8%)	6 (16,2%)	1 (2,4%)	3 (7,6 %)
Niveles declarativos	27 (69,2%)	26 (70,2%)	26 (63,4%)	25 (64,1%)
Nivel 1	18 (46,1%)	24 (64,8%)	16 (39%)	8 (20,5%)
Nivel 2	9 (23,1%)	2 (5,4%)	10 (24,4%)	17 (43,5 %)
Niveles aplicativos	7 (17,9%)	5 (13,5%)	14 (34,1%)	11 (28,2%)
Nivel 3	6 (15,4%)	3 (8,1%)	14 (34,1%)	3 (7,69%)
Nivel 4	1 (2,5%)	2 (5,4%)	0	8 (20,5%)
Total:	39	37	41	39

Los resultados muestran que los niveles son relativamente constantes en los cuatro años examinados (2019-22), sin detectar cambios relevantes (Tabla 5), a pesar de las variables condiciones del ejercicio, sin posibilidad de acceso a información complementaria (2019 y 2022) y con esa posibilidad en los años de redacción telemática por el contexto pandémico (2020 y 2021). Esta situación ya muestra una tendencia en el nivel formativo aportado por el MAES y su grado de aprovechamiento por el profesorado en formación. Un nivel donde (ver Tabla 4) destaca el peso de perfiles más bajos, es decir, los declarativos (66%), que casi duplican a los aplicativos (28%). Cabe examinar más detalladamente dichos niveles y sus características.

Comenzando con los participantes con nivel declarativo (Tabla 4), señalemos en primer lugar, que el mayor porcentaje (42,3%) corresponde a quienes demuestran conocimientos más básicos: conocen y definen las competencias históricas pero no las localizan de forma clara en el examen analizado, al menos no todas las posibles. En el examen aparecen claramente abordadas las de “uso de fuentes y pruebas”, “empatía histórica”, “tiempo histórico” y “relevancia histórica” (Sáiz & Domínguez, 2017). Este grupo con nivel declarativo básico no argumenta claramente en qué preguntas del examen encuentra las competencias históricas y tampoco aporta una rúbrica que valore los aprendizajes posibles. Sólo presenta una distribución de puntuaciones por preguntas según aspectos formales y de contenido. Demuestra así que ha aprendido el enfoque del pensamiento histórico en una dimensión muy elemental, un conocimiento disciplinar básico que no sirve para aplicarlo en un aula.

Próximo a este conjunto de participantes se encuentra el segundo grupo del nivel declarativo, cerca del quinto del total (24,3%). Se trata de quienes disponen de un nivel declarativo medio próximo a un conocimiento teórico o idealizado: son capaces de reconocer adecuadamente las competencias históricas en el ejercicio, indicando dónde se trabajan. Localizan la práctica totalidad de competencias históricas planteadas en dicho ejercicio. Desde esta perspectiva podría considerarse que disponen de un suficiente conocimiento disciplinar histórico. No obstante, su formación no supera este nivel teórico ya que se muestran incapaces de diseñar un instrumento que contemple su evaluación. Aportan una rúbrica genérica que distribuye calificaciones en forma y contenido de las preguntas aludiendo alguna competencia histórica. Pero no incluyen el elemento clave para evidenciar su capacidad para guiar aprendizajes del alumnado al respecto: señalar niveles de progresión en las competencias históricas. Se trata de un contenido abordado en una sesión del MAES en IDIIE tanto a nivel general como, específicamente, las competencias de uso de fuentes, empatía histórica y causalidad. Al no saber evaluarlas, por no haber aprendido a diseñar rúbricas al efecto, carecen de las destrezas para introducirlas en un aula valorando y guiando aprendizajes de alumnado. No llegarían así a un mínimo conocimiento didáctico disciplinar histórico, a saber aplicar el enfoque competencial histórico.

Ese conocimiento didáctico disciplinar en pensamiento histórico lo alcanza el colectivo con nivel aplicativo en las respuestas al ejercicio. Como se aprecia (ver Tabla 4) representa un porcentaje relativamente bajo (no llega ni a la quinta parte de participantes, 23%). Se trata de quien no solo conoce, localiza y explica todas las competencias históricas presentes en el ejercicio. También diseña una rúbrica que refleja niveles de progresión. Este grupo se diferencia entre un nivel más básico (16 %), quienes sólo incluyen niveles de progresión en una competencia histórica, y un nivel más complejo (7%), aquellos que indican y puntúan diferentes formas de aprovechamiento discursivo en dos o más competencias históricas. Las competencias históricas que más aluden de forma efectiva son las siguientes: en primer lugar la de fuente histórica (uso de fuentes, extracción de su información y empleo de la misma en una explicación, haciendo referencia a ellas en el discurso); en segundo lugar, empatía histórica (referida a la última pregunta del ejercicio, la de comparación entre cómo sería vivir en el régimen dictatorial franquista y en la democracia actual, aludiendo a

vida cotidiana en el ámbito público o privado). Estos participantes del nivel aplicativo básico generalmente refieren una de esas dos competencias. Demuestran poseer destrezas suficientes para una evaluación formativa al alumnado. Particularmente relevante es el hecho que puedan enseñar a usar las fuentes de forma heurística y creativa, citándolas y empleando la información de las mismas, relacionada con la que el alumnado disponga sobre el contexto histórico. También puede enseñar, desde los niveles de empatía histórica, a que el alumnado comprenda contextos históricos pasados evitando presentismos y usando la recreación de agentes o contextos. Estos participantes han sido capaces de aprovechar adecuadamente los ejemplos utilizados en el MAES sobre pensamiento histórico. En esta línea, el nivel aplicativo más complejo es el más minoritario (7%) -salvo el nivel nulo-. Son quienes evalúan dos o más competencias históricas de forma efectiva con rúbricas apropiadas que refieren niveles de progresión. Las dos competencias históricas que más valoran conjuntamente son las ya indicadas de uso de fuentes y empatía histórica; a ellas también unen las de dimensión ética y relevancia histórica (referida a la importancia de la memoria histórica y la visión crítica del pasado franquista en la España actual) y de tiempo histórico (referida al recurso flexible y creativo del tiempo histórico con diacronías - las herencias del Franquismo en el presente, las continuidades de la dictadura sin considerar sus tradicionales fases, etc.-).

Por lo que respecta a los resultados obtenidos en los niveles discursivos categorizados, puede observarse una relación directa con los niveles de conocimiento y uso de competencias históricas, demostrando un diferente grado de aprovechamiento de la formación teórico-práctica del MAES.

Comenzando con quienes mostraban niveles declarativos, de conocimiento disciplinar, en la comprensión y uso de competencias históricas, puede decirse que tienen cuatro rasgos en común. En primer lugar, la mayoría (65%, 68 sobre 104) relaciona el examen con modelos didácticos alternativos al tradicional, decantándose por igual tanto por el modelo curricular práctico como por el crítico, aunque no argumenta adecuadamente su respuesta, demostrando un conocimiento genérico sobre dichos modelos curriculares. En segundo lugar, casi la mitad de estos participantes (49 sobre 104, 47%) aportan discursos que sólo vinculan la innovación educativa con una dimensión "metodologista", es decir, priorizando cambios metodológicos, bien en una complejidad cognitiva mayor, en la línea de las competencias históricas, bien en la introducción de recursos novedosos y motivadores. En tercer lugar, no son capaces de argumentar en profundidad las dificultades de este enfoque en las aulas ni tampoco expresan vivencias al respecto de sus prácticas. Finalmente, en cuarto lugar, respecto a su formación previa, de quienes tenemos información al respecto (77 de los 104), la presencia de graduados en Historia es menor (64%) que la media del total de quienes tenemos constancia (72%). Merece la pena examinar ejemplos ilustrativos de los discursos de este colectivo.

Interesan sus referencias sobre la innovación educativa. De hecho, aunque señalan que el examen tenga elementos del modelo curricular crítico, no todos/as relacionan ese enfoque crítico con la innovación educativa y las competencias históricas al enfatizar sólo cambios metodológicos. Por ejemplo, se indica: "innovación educativa

supone centrarse no tanto en enseñar unos contenidos como en enseñar a adquirir estos conocimientos, aprender a aprender" (nº 21, graduado en Historia, hombre); "innovación es poner en práctica metodologías novedosas basadas en la investigación, que vayan más allá del libro de texto y la memorización tradicional, como es el caso del presente examen" (nº 74, hombre, graduado en Historia); "innovación es ir más allá de las prácticas tradicionales, con metodologías activas que mejoren el aprendizaje, basándolo en investigaciones" (nº 75, hombre, graduado en Historia); "innovar es emplear una metodología motivadora para el alumnado" (nº 96, hombre, graduado en Historia).

En contraposición, aquellos con un nivel aplicativo o de conocimiento didáctico disciplinar en pensamiento histórico se caracterizan por estos cuatro rasgos. En primer lugar, en su práctica totalidad (31 sobre 37) argumentan adecuadamente y en profundidad las vinculaciones del examen tanto con el modelo didáctico práctico (por el uso de fuentes y la construcción de narrativas, por el recurso a la empatía histórica, etc.) como con el crítico (por profundizar en diferentes dimensiones del franquismo – represión, papel de la mujer, propaganda, herencias-, por su relación con el presente y con temas sociales relevantes, por la diferenciación entre democracia y dictadura). En segundo lugar, también en su totalidad (30 sobre 37), amplían el concepto de innovación educativa: no la restringen a la faceta metodológica ya que incorporan una transformación en el enfoque de los contenidos y sus usos a trabajar en el aula, relacionados con problemas sociales relevantes para formar en ciudadanía crítica. En tercer lugar, la mayoría (25 de los 37, el 67%) son capaces de argumentar en detalle las dificultades para trabajar por competencias históricas en las aulas, indicando en concreto problemas con el alumnado, el profesorado, etc. E incluso una minoría (6) alude a sus prácticas educativas del MAES, revelando su alto aprovechamiento de ese periodo formativo. Finalmente, en cuarto lugar, respecto a su formación previa, de quienes tenemos constancia (30 de los 37), la presencia porcentual de graduados en Historia se mantiene prácticamente igual, no baja e incluso asciende ligeramente (22 de los 30, 73%), respecto a la media del total documentado (72%). Nuevamente reseñemos referencias representativas de estos discursos.

Una participante señala que "la innovación educativa supone un cambio en la metodología, pero también en el enfoque de los contenidos de la materia, buscando globalmente aprendizajes significativos, competenciales y críticos. No es un cambio a nivel de recursos y metodología es más bien su uso y finalidad y parte del propio docente"; considera que el examen analizado "es una propuesta innovadora no tanto por el trabajo con fuentes y la investigación propuesta sino por el uso que se hace de ellas y su propia selección (...) un elemento claramente innovador sería, por ejemplo, el tratamiento de temas conflictivos y la relación del presente con el pasado" (nº 11 mujer, graduada en Historia). Otra participante señala que el examen se relaciona con "el modelo práctico por la utilización de las fuentes y la labor de investigación del alumnado, pero también con el crítico por la relación pasado-presente y la reflexión que plantea hacer al alumnado, rasgos de innovación (...) la innovación es una forma de enseñanza que sitúa al alumnado en el centro del aprendizaje y motiva una enseñanza activa y a la vez crítica y reflexiva, vinculando el contenido con problemas

actuales y relevantes socialmente" (nº 13, mujer, graduada en Historia). En esta línea otra participante refiere que: "innovación es no sólo romper con metodologías tradicionales sino también problematizar temas a trabajar en el aula y conectarlos con la actualidad (nº 67, hombre, graduado en Historia); otra señala claramente que "se confunde innovación con demandar trabajos que impliquen nuevas tecnologías y búsquedas autónomas (...) sin ni siquiera problematizar esos contenidos, sin cuestionar, ni establecer conexiones con su presente o con la realidad que vive el alumnado en su día a día" (nº 79, mujer graduada en Historia).

Los discursos de esta minoría de futuro profesorado con nivel aplicativo como conocimiento didáctico disciplinar en competencias históricas también aportan reflexiones de sus prácticas educativas explicando las dificultades de ese enfoque en las aulas, bien por haberlo observado, bien por haberlo practicado. Aluden a una primera causa de esas dificultades: el escaso hábito del alumnado al respecto desde cursos previos, una práctica ajena a la historia escolar enseñada por el grueso del profesorado. Lo indican tres participantes. Uno de ellos, cuando comenta la introducción de su mentor de prácticas de análisis de fuentes y actividades de empatía histórica, comenta: "es difícil trabajar por competencias históricas por lo acostumbrado que está el alumnado a deglutar información y olvidarla al instante (...) no es falta de capacidad sino de costumbre lo que posee el alumnado ya que nunca antes habían trabajado así" (nº 4, hombre, graduado en Historia). Otro es más mucho más explícito al respecto indicando lo complejo de este enfoque en cursos superiores sin haberlo abordado antes: "según he podido comprobar en el Prácticum (...) el alumnado suele llegar acostumbrado a un modelo de trabajar muy marcado, basado en el seguimiento acrítico del libro de texto, con contenidos que tratarán de memorizar de cara a los exámenes. Romperles esa mentalidad resulta muy complicado ya que ellos mismos ponen resistencias a cambiar un modelo que llevan utilizando desde Primaria. Eso lo afirmo a partir de lo que pude ver en las prácticas ya que cuando proponía alguna cosa fuera del libro de texto, analizar una fuente, como un texto o una imagen, muchos tenían altas dificultades para seguir la sesión (...) están habituados a leer lo que pone en el libro y a responder actividades haciendo un corta-pegar, sin analizar información (...) por tanto cuanto antes (referido a cursos previos) se comience a trabajar con fuentes y con competencias históricas el alumnado llegará mejor preparado a las PAU y a 2º de Bachillerato" (nº 2, hombre, graduado en Historia). En esta línea otra participante señala incluso las resistencias del alumnado: "lo he podido observar durante mis prácticas ya que mi mentor tenía materiales creados por él, trabajando con fuentes y por competencias, y cuando se acercaba el día del examen el alumnado le preguntaba dónde estaban los contenidos en el libro de texto, libro que él no utilizaba" (nº 18, mujer, graduada en Historia). Pero junto con el papel del alumnado, otros indican la resistencia de un sector de profesorado en activo a trabajar competencialmente, algo visto como un mero nuevo término ajeno a su práctica, situación que pone en contraste con la motivación al respecto de parte del alumnado. Comenta: "conceptos como las competencias clave o las competencias históricas acaban sonando irreales o ajenas, una carga de faena inalcanzable (...) de hecho el argumento de que se trata de conceptos extraños es un mantra muy repetido por los

profesores de Geografía e Historia con los que pude hablar durante las prácticas”; una situación que contrastaba con la actitud del alumnado: “recuerdo que los alumnos encontraban divertido y motivador leer fuentes primarias y hacer pequeñas investigaciones sobre puntos de interés dentro del temario, haciendo incluso presentaciones voluntarias a toda la clase” (nº 20, hombre, graduado en Historia).

Discusión y conclusiones

Los resultados evidencian que no todo el profesorado en formación demuestra un nivel suficiente de conocimiento y uso de competencias históricas tras cursar MAES. No puede, por tanto, verificarse en su totalidad la hipótesis inicial: la formación teórico-práctica del MAES no capacita a todo aquél que la cursa con el nivel necesario para introducir en las aulas el enfoque del pensamiento histórico. En su mayoría el futuro profesorado participante, de diferentes cursos y contextos, dispone de un nivel declarativo, un conocimiento disciplinar teórico y de localización de dicho enfoque, pero no un nivel aplicativo, un conocimiento didáctico disciplinar derivado de disponer de destrezas teórico-prácticas para evaluar y guiar aprendizajes en competencias históricas.

Las diferencias de niveles obedecen a diferentes factores. En primer lugar el mayor nivel depende del grado de aprovechamiento de la formación teórico-práctica del MAES. En dicha formación, como se señaló, tiene particular relevancia el cambio epistemológico en la representación de la historia y de su enseñanza que evidencian, reflexionando sobre los contenidos y las finalidades de la misma; dicho cambio es en sí mismo un recorrido de aprendizaje que puede ser más efectivo en quienes son capaces de aprovechar su formación disciplinar previa en Historia, cuestión evidenciada en investigaciones previas (Parra & Morote, 2020; Parra et al., 2021). De hecho entre quienes muestran niveles declarativos más básicos la presencia de graduados en otras disciplinas que no son Historia (Historia del Arte y Geografía) es mayor; a su vez, son más los graduados en Historia que manifiestan niveles aplicativos. Ahora bien no podemos afirmar que la formación previa asegure ni los niveles declarativos medios ni los niveles aplicativos más complejos, es decir, ni un consolidado conocimiento disciplinar ni un conocimiento didáctico disciplinar conveniente. Sería condición necesaria pero no suficiente. De hecho, otras investigaciones (Gibson & Peck, 2020) consideran que la formación histórica previa no asegura aprendizajes más complejos en el uso de competencias de pensamiento histórico. Dependerá del propio itinerario de aprendizaje teórico-práctico a lo largo de su formación como docente: pueden conocerlas y no comprenderlas en profundidad, pueden comprenderlas pero no saber utilizarlas.

En segundo lugar, el discurso sobre el enfoque del pensamiento histórico de la mayor parte del futuro profesorado demuestra carencias. Para un discurso más complejo, coincidente con quienes manifiestan un nivel aplicativo o de conocimiento didáctico disciplinar al respecto, se requiere aprovechar, globalmente y en profundidad, la formación del MAES. De hecho, aunque los participantes reconocen y argumentan los modelos curriculares práctico y crítico en el examen analizado,

demostrando conocer los mismos, así como su enfoque innovador y su relación con las competencias históricas, cerca de la mitad manifiesta un punto de vista “metodologicista” sobre el tema, una visión ya evidenciada en estudios previos (Fuertes et. al., 2021; Asensi & Fuertes, 2022). Son menos quienes aportan discursos con visión problematizadora en los contenidos históricos y sus finalidades. Disponer de esta visión crítica y ser capaces de aprovechar adecuadamente la experiencia de las prácticas constatando las dificultades y escasa presencia de las competencias históricas en las aulas, se muestra como una necesidad formativa para niveles aplicativos complejos en competencias históricas o conocimiento didáctico disciplinar.

En definitiva, cabe concluir que se necesitan notables mejoras en la formación en pensamiento histórico del futuro profesorado de secundaria. Urge repensar programaciones y tiempos académicos en el MAES para enseñar a comprender y aplicar competencias históricas: debe ampliarse la presencia de este enfoque en las sesiones teórico-prácticas, máxime cuando otros países, como Canadá, Estados Unidos y Holanda, dedican programas formativos completos (Sandwell & Heyking, 2014; Sears, 2014; Peck, 2011; Pollock, 2014; van Hover & Hicks, 2018; van Boxtel et al., 2020). También debe fomentarse visiones más complejas sobre la innovación educativa: no sólo supone enfoques cognitivo-procedimentales o mayores recursos, también implica usos y finalidades críticos de la historia escolar para formar en ciudadanía. Finalmente conviene estimular aprendizajes más profundos sobre las prácticas educativas tanto para reflexionar sobre los problemas y dificultades de enseñar por competencias históricas como para diseñar y aplicar materiales didácticos basados en las mismas. Señalar finalmente las debilidades y fortalezas del presente estudio. Por un lado, las conclusiones obtenidas ataúnen a las prácticas formativas existentes en el MAES en una única universidad, por lo que cabría contrastar con otros ámbitos. Ahora bien, por otro lado, se considera probable que puedan detectarse similares déficits formativos en el resto de universidades españolas ya que este trabajo defiende que los niveles y discursos detectados obedecen a problemas estructurales de la formación en pensamiento histórico de carácter teórico-práctica proporcionada en el MAES para el futuro profesorado de historia en secundaria.

Agradecimientos

Este trabajo forma parte del proyecto de investigación “INCLUCOM-Modelos curriculares y competencias histórico-geográficas para la construcción de identidades inclusivas” (PID2021-1225190B-I00) financiado por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/ y por FEDER “Una manera de hacer Europa”.

Referencias

- Asensi, E. y Fuertes, C. (2022). Representaciones del futuro profesorado de historia: de la formación teórica al análisis de la práctica docente. En D. Parra y X.M. Souto (Eds.). *El profesorado como agente de cambio* (pp. 169-182). Nau-Llibres.
- Carrero, V., Soriano, R.M. y Trinidad, A. (2012). *Teoría Fundamentada Grounded Theory. El desarrollo de teoría desde la conceptualización general*. C.I.S.

- Colomer, J.C., Sáiz, J. y Morales, A. J. (2021). History and geographical thinking skills between disciplinary knowledge and knowledge for teaching in Teacher Education En Gómez, C.J., Miralles, P. y López Facal, R. (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education in History and Geography* (pp. 159-175). Peter Lang.
- Chapman, A. (ed.) (2021). *Knowing History in Schools: Powerful knowledge and the powers of knowledge*. UCL Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv14t477t>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. SAGE Publications Inc.
- Flick, U. (2017). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Fuertes, C., Asensi, E. Fuster, C. y Claudino, S. (2021). Socially acute questions and critical citizenship in trainee geography and history teachers: from theory to classroom observation En Gómez, C.J., Miralles, P. y López Facal, R. (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education in History and Geography* (pp. 241-258). Peter Lang.
- Gestsdóttir, S.M., van Drie, J. y van Boxtel, C. (2021) Teaching historical thinking and reasoning: Teacher beliefs. *History Education Research Journal*, 18 (1), 46-63. <https://doi.org/10.1002/berj.3471>
- Gibson, L. y Peck, C.L. (2020) More than a Methods Course: Teaching Preservice Teachers to Think Historically. En C. W. Berg, y T. M. Christou (Eds.). *The Palgrave Handbook of History and Social Studies Education* (pp. 213-251). Palgrave.
- Gómez, C. y Rodríguez, J. (2021). Investigación sobre la formación del profesorado de Geografía e Historia: un análisis bibliométrico. En C. J. Gómez, X.M. Souto y P. Miralles (Coord.). *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática* (pp. 37-54). Octaedro.
- Gómez, C. J., Rodríguez-Medina, J., López-Facal, R. y Monteagudo-Fernández, J. (2022). A review of literature on history education: An analysis of the conceptual, intellectual and social structure of a knowledge domain (2000-2019). *European Journal of Education*, 57, 497-511. <https://doi.org/10.1111/ejed.12508>
- Grant, S. G. (2018). Teaching Practices in History Education En S. A. Metzger y L. McArthur (eds.). *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 419-448). John Wiley and Sons.
- Heuer, C., Resch, M. y Seidenfuß, M. (2017). What do I have to know to teach History well? Knowledge and expertise in History teaching - a proposal. *Yesterday and Today*, 18, 27-41. <http://dx.doi.org/10.17159/2223-0386/2017/n18a2>
- Körber, A. (2021). Historical consciousness, knowledge and competencies of historical thinking: An integrated model of historical thinking and curricular implications. *Historical Encounters*, 8(1), 97-119. <https://doi.org/10.52289/hej8.107>
- Körber, A. y Meyer-Hammer, J. (2015). Historical Thinking, Competencies, and their Measurement: Challenges and Approaches. En K. Ercikan y P. Seixas (Eds.), *New directions in Assessing Historical Thinking* (pp. 89-101). Routledge.
- Lee, P. (2005). Putting principles into practice: understanding history. En M. Donovan y J. Bransford (Eds.). *How students learn: History in the classroom* (pp. 31-77). National Academies Press.

- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically. Educating students for the Twenty-First Century*. University of Toronto Press.
- Lévesque, S. y Clark, P. (2018). Historical Thinking. Definitions and educational applications. En S. A. Metzger y L. McArthur (Eds.). *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 119-148). John Wiley and Sons.
- Mathis, Ch. y Parkes, R.J. (2020). Historical Thinking Epistemic Cognition and History Teacher Education. En C. W. Berg, y T. M. Christou (Eds.). *The Palgrave Handbook of History and Social Studies Education* (pp. 189-212). Palgrave
- Monte-Sano, C., y Budano, C. (2013). Developing and enacting pedagogical content knowledge for teaching history: An exploration of two novice teachers' growth over three years. *Journal of the Learning Sciences*, 22, 171-211. <https://doi.org/10.1080/10508406.2012.742016>
- Morton, T. (2011). Historical Thinking in Secondary Schools: Zones and Gardens. En P. Clark (Ed.). *New Possibilities for the Past. Shaping History Education in Canada*, ed. (pp. 195-209). UBC Press.
- Parra, D. y Fuertes, C. (coords.) (2019). *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas: Ciencias Sociales para una educación crítica*. Tirant lo Blanch.
- Parra, D. y Morote, A. F. (2020). Memoria escolar y conocimientos didáctico-disciplinares en la representación de la educación geográfica e histórica del profesorado en formación *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 95 (34.3), 11-32. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.82028>
- Parra, D., Fuertes, C., Asensi, E. y Colomer, J. C. (2021). The impact of content knowledge on the adoption of a critical curriculum model by history teachers-in-training. *Humanities and Social Sciences Communications*, 8, 64. <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00738-5>
- Peck, C. (2011). Can Teacher Education Programs Learn Something from Teacher Professional Development Initiatives? En P. Clark (Ed.). *New Possibilities for the Past. Shaping History Education in Canada* (pp. 249-268). UBC Press.
- Pollock, S. A. (2014). The Poverty and Possibility of Historical Thinking: An Overview of Recent Research into History Teacher Education. En R. Sandwell, y A.V. Heyking (Eds.). *Becoming a History Teacher: Sustaining Practices in Historical Thinking and Knowing* (pp. 60-74). University of Toronto Press.
- Rozada, J. M. (1997). *Formarse como profesor. Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria*. Akal.
- Rüsen, J. (2005) *History: Narration, Interpretation, Orientation*. Berghahn.
- Sabariego, M. y Bisquerra, R. (2012). El proceso de investigación (parte I). En R. Bisquerra (Coord.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 89-125). La Muralla.
- Sáiz, J. (2022). ¿Es posible formar futuros docentes en pensamiento histórico?. En D. Parra y X.M. Souto (Eds.). *El profesorado como agente de cambio* (pp. 219-236), Nau-Llibres.
- Sáiz, J. y Domínguez, J. (2017). Aprender sobre la historia: competencias metodológicas en historia. En López Facal, R. Miralles, P., Prats, J. & Gómez, C. (Coords.). *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (pp.23-48). Graó.

- Sandwell, R. y Heyking, A.V. (2014). Introduction. En R. Sandwell y A.V. Heyking (Eds.). *Becoming a History Teacher: Sustaining Practices in Historical Thinking and Knowing*. (pp. 3-10). University of Toronto Press.
- Sears, A. (2014). Moving from the Periphery to the Core: The Possibilities for Professional LearningCommunities in History Teacher Education. En R. Sandwell y A.V. Heyking, (Eds.). *Becoming a History Teacher: Sustaining Practices in Historical Thinking and Knowing* (pp. 11-29). University of Toronto Press.
- Seixas, P. (2017). Historical Consciousness and Historical Thinking. En M. Carretero, S. Berger & M. Grever (Eds.). *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 59-72). Palgrave.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson.
- Seixas, P. y Weeber, G. (2014). Troubling Compromises: Historical Thinking in a One-Year Secondary Teacher Education Program. En R. Sandwell, y A.V. Heyking, (Eds.). *Becoming a History Teacher: Sustaining Practices in Historical Thinking and Knowing* (pp. 158-174). University of Toronto Press.
- Shulman, L (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Tuithof, H., Logtenberg, A., Bronkhorst, L., van Drie, J., Dorsman, L., y Van Tartwijk, J. (2019). What do we know about the Pedagogical Content Knowledge of History teachers: A review of empirical research, *Historical Encounters*, 6(1), 72-95.
- Tuithof, H., van Drie, J., Bronkhorst, L, Dorsman.L y van Tartwijk. J. (2021): Teachers' pedagogical content knowledge of two specific historical contexts captured and compared, *Educational Studies*. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1877621>
- van Boxtel, C. y van Drie, J. (2018). Historical reasoning: conceptualizations and educational applications. En S. A. Metzger y L. McArthur (Eds.). *The Wiley International Handbook of History Teaching* (pp. 149-176). John Wiley & Sons.
- van Boxtel, C., van Drie, J., y Stoel, G. (2020). Improving Teachers' Proficiency in Teaching Historical Thinking. En C. W. Berg, y T. M. Christou (Eds.). *The Palgrave Handbook of History and Social Studies Education* (pp. 97-117). Palgrave.
- van Hover, S. y Hicks, D. (2018). History Teacher Preparation and Professional Development. En S. A. Metzger y L. McArthur (Eds.). *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 391-418). John Wiley and Sons.
- VanSledright, B. A. (2011). *The challenge of rethinking history education. On practice, theories, and policy*. Routledge.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.

La contextualización matemática: Un enfoque educativo efectivo en la formación didáctica del profesorado de educación primaria

Juan José GARCÍA MARTÍNEZ
José María CAMPILLO FERRER

Datos de contacto:

Juan José García Martínez
Universidad de Murcia
jigarcia@um.es

José María Campillo Ferrer
Universidad de Murcia
jmcf2@um.es

Recibido: 01/11/2022
Aceptado: 08/02/2023

RESUMEN

Este estudio examina los efectos de la contextualización matemática como enfoque metodológico orientado a la promoción de la Competencia Matemática, y en concreto, a los procesos de resolución de problemas y razonamiento. En este sentido, la implementación de propuestas innovadoras que mejoren las prácticas profesionales del profesorado de Matemáticas resulta fundamental en términos pedagógicos, pues tanto la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), como el National Council of Teacher of Mathematics (NCTM), han puesto de manifiesto la necesidad de mejorar la Competencia Matemática debido a los malos resultados académicos en esta área. En el estudio han formado parte 23 participantes del quinto curso de Educación Primaria de un centro público de la Región de Murcia. El diseño del estudio es de tipo cuasi-experimental, con pre-test y post-test. Para la recogida de datos, se diseñó un cuestionario con diferentes aspectos relacionados con los procesos de resolución de problemas y el razonamiento, validado a través de un juicio de expertos por el método Angoff. El análisis de los datos se realizó mediante una metodología cuantitativa, descriptiva e inferencial. Tras la intervención llevada a cabo en el aula y su posterior evaluación, se han obtenido resultados satisfactorios para los objetivos planteados en el estudio y la mejora de los procesos de resolución de problemas y razonamiento. Estos resultados nos hacen reflexionar sobre la posibilidad y necesidad de desarrollar estos enfoques en la oferta formativa del profesorado de esta área.

PALABRAS CLAVE: Educación primaria; Matemáticas; Resolución de problemas; Competencia.

Design and evaluation of a didactic innovation based on mathematical contextualization

ABSTRACT

This study examines the effects of mathematical contextualisation as a methodological approach aimed at promoting Mathematical Competence, and in particular, the processes of problem solving and reasoning. In this sense, the implementation of innovative proposals to improve the professional practices of Mathematics teachers is essential in pedagogical terms, as both the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) and the National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) have highlighted the need to improve Mathematical Competence due to the poor academic results in this area. The study involved 23 participants in the fifth year of Primary Education in a public school in the Region of Murcia. The study design is quasi-experimental, with pre-test and post-test. For data collection, a questionnaire was designed with different aspects related to the processes of problem solving and reasoning, validated through expert judgement using the Angoff method. Data analysis was carried out using a quantitative, descriptive and inferential methodology. After the intervention carried out in the classroom and its subsequent evaluation, satisfactory results have been obtained for the objectives set out in the study and the improvement of the problem-solving and reasoning processes. These results lead us to reflect on the possibility and need to develop these approaches in the training offered to teachers in this area.

KEYWORDS: Primary education; Mathematics; Problem-solving; Competence

Introducción

En la enseñanza de las matemáticas, existen una serie de retos importantes que es necesario abordar en los distintos niveles educativos. Algunos de ellos, están ligados con el desarrollo competencial del alumnado y la capacidad para ampliar su razonamiento lógico-matemático en la interpretación y análisis de diferentes tipos de información. ¿Por qué los maestros de Educación Primaria en España no han conseguido adoptar un enfoque más pragmático que favorezca la implementación de metodologías activas en el tratamiento y resolución eficaz de problemas matemáticos?

Este estudio pretende dar respuesta a esta pregunta a través del análisis de contextos matemáticos mediante los cuales los estudiantes pueden resolver diversas situaciones problemáticas por medio del descubrimiento guiado. Con este propósito, la intervención educativa objeto de investigación está basada en el desarrollo de la contextualización matemática y el tratamiento de procesos matemáticos que permitan resolver una serie de problemas enmarcados en situaciones reales de la vida cotidiana de los alumnos con el fin de evaluar cuantitativamente si existen diferencias significativas en el alumnado en la conceptualización y tratamiento de los diferentes aspectos que definen tanto los problemas como el razonamiento crítico para resolverlos.

Tradicionalmente, la docencia de las matemáticas se ha caracterizado en términos curriculares por la memorización de fórmulas, reglas y propiedades matemáticas y por la resolución de problemas mediante la aplicación de algoritmos teóricos que no tienen demasiado en cuenta la contextualización de los procesos trabajados ni el análisis casuístico de las variables objeto de estudio (Regmi, 2019).

En relación con esta cuestión, Coronata Ségure (2014) realizó un estudio sobre diferentes propuestas dentro de esta área y señala como conclusión, que dichas secuencias didácticas están basadas en cuestiones cerradas, desvinculadas de la vida real del alumnado, sus intereses y conocimientos previos. Las actividades desarrolladas en las propuestas analizadas no estaban ligadas a unos objetivos previos, sino que formaban parte de una programación enfocada al desarrollo de las actividades propuestas en el libro de texto, llevando a cabo un aprendizaje rutinario, basado en la automatización de procedimientos aritméticos (suma, resta, multiplicación, división...), mediante actividades con una única solución posible.

Sobre este asunto, Lessani et al. (2017) analizaron las respuestas de profesores de matemáticas en relación a los métodos de enseñanza empleados en el aula y concluyeron que utilizaban diversos métodos entre los que se incluía el tradicional, más centrado en el docente que en los estudiantes.

Igualmente, Lamichhane y Belbase (2017) examinaron las percepciones de futuros profesores de matemáticas sobre esta área, así como los principales factores explicativos de dichas percepciones. Sus resultados mostraron que los métodos tradicionales en los que se basaban para impartir docencia se centraban en una enseñanza expositiva de contenidos matemáticos cuyo objetivo central era la memorización y la repetición. Además, señalan los planes de estudio desactualizados y los libros de texto descontextualizados, como otros factores principales que describían por qué las matemáticas eran consideradas como un área abstracta y difícil.

Resulta obvio que la formación inicial y permanente del profesorado juega un papel fundamental para generar un cambio de tendencia en el desarrollo posterior de nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, Muñiz Rodríguez et al. (2016) ofrecen una crítica constructiva sobre la formación inicial universitaria de los futuros docentes de matemáticas y propone la inserción de estándares profesionales que determinen una serie de habilidades, conocimientos y actitudes potencialmente adquiribles por los futuros docentes, tal y como sucede en diversos planes de estudio y programas de educación superior de Alemania o Reino Unido.

A pesar de la falta de estos estándares profesionales, en España en los últimos años nuevas corrientes pedagógicas están transformando los procesos de enseñanza y aprendizaje, tratando de enfocar estos procesos en el desarrollo competencial matemático y en la mejora de las capacidades de razonamiento lógico, verbal y numérico. En el área, nuevos planteamientos centrados no solamente en el "qué se aprende" sino también en el "cómo se aprende" están produciéndose en la actualidad, tal y como señalan diversos autores como García Lázaro et al. (2020) que han investigado cómo el uso de los cuentos y la creatividad en la formación del futuro profesorado puede mejorar la enseñanza de las matemáticas en términos de implicación y motivación. Asimismo, Sánchez-Cruzado y Sánchez-Compañía (2020) han analizado una propuesta basada en la aplicación del modelo flipped classroom, como estrategia para promover la metacognición en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, en concreto, de la educación estadística,

con resultados claramente positivos. Igualmente, Marín Díaz et al. (2020) examinaron el empleo de las TIC, particularmente el uso de blogs educativos, como recursos efectivos en la formación de los profesionales de la enseñanza de matemáticas, obteniendo un claro apoyo por parte del futuro profesorado

En este sentido, el actual marco legislativo enmarcado en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) promueve igualmente el valor instrumental y contextual de las matemáticas, a través de la promoción de diferentes situaciones de aprendizaje con núcleos temáticos significativos que partan de las experiencias y conocimientos previos del alumnado y favorezcan sus procesos de comunicación y razonamiento (Real Decreto 126/2014).

Teniendo en cuenta tanto el uso de múltiples contextos cercanos al alumno como la necesidad de trabajar los contenidos y procesos matemáticos de forma significativa, Alsina i Pastells (2015) propone que para garantizar el desarrollo de la Competencia Matemática, las propuestas didácticas que se desarrollen en esta área deben contemplar cuatro fases, las cuales son:

- Matematización del contexto. En esta fase se analizan los contenidos matemáticos (numeración y cálculo, medida, geometría...) que se pueden utilizar en el contexto que hemos elegido, así como los procesos a través de los cuales se van a trabajar. En esta fase no intervienen los alumnos.
- Trabajo previo en el aula. En esta fase se concreta el contexto a aprendizaje (comedor, patio, aula...) y se inicia la comunicación con los alumnos con la finalidad de conocer sus intereses, ideas principales, etc. También se van concretando entre todos, qué materiales se van a utilizar.
- Trabajo en contexto. Los alumnos van descubriendo las matemáticas en el contexto de aprendizaje y tomando datos de todo aquello que van descubriendo. Este proceso es guiado por el profesor realizando preguntas, en lugar de dar explicaciones.
- Trabajo posterior en el aula. En esta fase los alumnos comunican y comparten lo que han descubierto, utilizando un lenguaje matemático coherente. Para ello se utilizará todo el material y datos que han recogido y finalmente se presentará en trabajo realizado de forma gráfica al resto de compañeros.

Nos planteamos la necesidad de analizar la relación que puede existir, entre la propuesta realizada por Alsina i Pastells (2015) con el uso de contextos matemáticos basados en la adquisición de la Competencia Matemática. Para ello, partimos de la hipótesis de la posibilidad de favorecer el desarrollo de los procesos matemáticos de resolución de problemas y razonamiento, a través del uso de contextos matemáticos y por lo tanto, de la adquisición de la Competencia Matemática.

Con este propósito se ha planteado el objetivo general de este estudio que consiste en diseñar una propuesta didáctica basada en la contextualización matemática y en la evaluación de las relaciones existentes entre esta metodología y la competencia en resolución de problemas matemáticos y razonamiento. Para lograr este objetivo, se han planificado los siguientes objetivos específicos:

- Analizar si existe una mejora o no, tras la intervención en la competencia de resolución de problemas matemáticos y el razonamiento.
- Comparar si la intervención tiene un efecto diferente en los participantes de este estudio.
- Identificar qué aspectos de la resolución de problemas y razonamiento

matemático, mejoran o no, tras la intervención.

El conjunto de cuestiones que pone en valor el tratamiento de tales problemas en la didáctica de las matemáticas debe ser clave para abordar la implementación de propuestas didácticas que favorezcan una mejora del rendimiento competencial del alumnado, así como una mejora sustancial de la calidad educativa. Sin embargo, es necesario cuestionarse si verdaderamente, es este el enfoque que se está desarrollando en las aulas, a través de unidades didácticas planteadas por el profesorado gracias a la formación recibida en contextos de educación superior.

Método

Siguiendo la clasificación que realizan Ato García et al. (2013) la investigación es de tipo cuasi-experimental debido a la ausencia de aleatorización en la asignación de los participantes, ya que el tratamiento solo se aplica a un grupo pre-seleccionado con el fin de evaluar el impacto de la intervención.

Los datos cuantitativos sobre los efectos del razonamiento lógico-matemático basado en la contextualización matemática se recopilaron mediante un cuestionario ad hoc, cuyo propósito es obtener y analizar información de forma sistemática y organizada sobre las categorías y variables pertinentes para implementar la investigación. El diseño es de tipo pre-pos-test, con un único grupo de medidas, antes (pre-test) y después (pos-test) del tratamiento llevado a cabo durante la intervención y por tanto, se realizan comparaciones intrasujetos.

Población y Muestra

El muestreo utilizado es de tipo no probabilístico por conveniencia, ya que no se pretende realizar una generalización de los resultados a toda la población, y se van a seleccionar de forma directa e intencional los individuos de la población.

La muestra real de la investigación está formada por veintitrés alumnos y alumnas, concretamente por nueve chicos y catorce chicas, con edades comprendidas entre los diez y los once años. Los participantes pertenecen al quinto curso de la etapa de Educación Primaria de un centro de titularidad pública. De esta forma, los participantes forman parte de un grupo ya constituido, respetando el procedimiento de aula intacta.

Propuesta de intervención

La intervención llevada a cabo está basada en la contextualización matemática mediante la relación establecida por Alsina i Pastells (2015), de los estándares de contenidos y procesos matemáticos propuestos por la NCTM (2003). De esta forma, ha sido posible enlazar las prácticas matemáticas desarrolladas en la intervención, con los problemas y situaciones de la vida cotidiana de los participantes.

El contexto elegido como eje central de la intervención, ha sido el plano del municipio donde se encuentra el centro educativo, así como las carencias urbanísticas de las inmediaciones del centro (dificultad de acceso, entorno sin urbanizar, accesos sin asfaltar, etc).

La relación de contenidos y procesos de la propuesta desarrollada se encuentra en la Tabla 1.

Tabla 1

Relación de estándares de procesos y contenidos para la propuesta didáctica

Estándares matemáticos en NCTM 2000	Resolución de problemas	Razonamiento y demostración	Comunicación y representación	Conexiones
azonamiento lógico-matemático	¿Cómo es la distribución de las calles en el plano? ¿Cuáles son más seguras?	¿Qué calles serán más fáciles de girar para los coches? ¿Cuáles son más seguras?	Expresa oralmente por qué has elegido unas calles frente a otras	Objetivo de etapa N de seguridad vial.
Número y cálculo	¿Cuántas calles hay en el mapa?	Justificar cuántas calles necesitamos	Expresión oral de la resolución de problema	Lengua (bloque 1 comunicación oral)
Medida	¿De qué tipo son los ángulos que ves? ¿Cuánto miden las calles del plano?	¿Cómo podemos medir los ángulos? ¿Con qué instrumento se miden los ángulos? ¿Qué tipos de ángulos hay?	Representar los ángulos gráficamente. Expresar oralmente cómo se mide un ángulo Uso del transportador de ángulos.	Ciencias Naturales (bloque 5 máquinas y aparatos) Ciencias Sociales (Bloque 2 El mundo en que vivimos)
Geometría	¿Qué figuras geométricas ves en el plano? ¿Qué ángulos ves en el plano?	Explica en qué diferencia un ángulo de otro. Razona algunas propiedades de los ángulos.	Describir y explicar cómo se ha diferenciado un tipo de ángulo de otro. Expresar oralmente cómo se dibuja un ángulo. Argumentar el uso de unos ángulos u otros.	Ciencias Naturales (bloque 5 máquinas y aparatos)
Estadística y probabilidad	¿Cuántos ángulos agudos, llanos, rectos y obtusos nos encontramos?	¿Qué ángulos crees que hay más probabilidad de encontrarnos? ¿Por qué?	¿Qué recursos podemos utilizar para representar estos datos? ¿Cómo ordenaríais estos gráficos? ¿Qué criterios se han usado para clasificar los ángulos? Describir y explicar cómo se han tratado estadísticamente las distintas medidas de ángulos.	Ciencias naturales (bloque 5 aparatos y máquinas)

La intervención se llevó a cabo durante seis sesiones de una hora. La primera y la última sesión se destinaron a realizar las mediciones de pre-test y pos-test, respectivamente. A través de esta propuesta se trabajan principalmente contenidos relacionados con el plano, la geometría, medición (escalas) y la seguridad vial.

Sesión 1. Evaluación pretest.

Sesión 2. La sesión comenzó con la imagen de un plano callejero del municipio. Una vez presentada la imagen se llevó a cabo una lluvia de ideas, donde se respondió a cuestiones reales como: ¿qué es un plano? ¿para qué sirve?, ¿cuándo lo han utilizado? Posteriormente, se procedió a describir y analizar las diferentes zonas del plano (tramas regulares e irregulares, las zonas no urbanizadas, etc.). Partiendo de estas características, se relaciona con las dificultades que supone para el tráfico de vehículos (bus escolar) la amplitud de los ángulos de giro. Seguidamente se pidió a los alumnos señalar en el plano los ángulos, donde creen que los autobuses pueden tener dificultades a la hora de girar. Los alumnos deben registrar en una tabla los ángulos que han seleccionado y nombrarlos utilizando la nomenclatura adecuada. Una vez señalados se realizó una introducción a los tipos de ángulos en función de su amplitud.

Sesión 3. En esta sesión se pidió a los alumnos que diseñar una ruta en el plano para ir de un colegio a otro. A lo largo del recorrido que han diseñaron, debían seleccionar 10 ángulos. Una vez seleccionados se estimó la amplitud del ángulo y se clasificaron. Una vez hecha esta primera aproximación, se midió de forma más precisa utilizando el transportador de ángulos y comprobando si su estimación ha sido adecuada o no. Una vez realizada esta clasificación se introducirá a los alumnos el concepto de escala, para que midan la ruta que han diseñado.

Sesión 4. Partiendo de la ruta diseñada los alumnos llevaron a cabo un presupuesto lo más ajustado posible a las necesidades del transporte escolar. Para ello se les dio diferentes datos, como número de alumnos, precios en función del tipo de autobús, tarifa en función del kilometraje que se realiza... Una vez realizado se presentó al resto de compañeros.

Sesión 5. Teniendo en cuenta los contenidos trabajados en las sesiones anteriores y partiendo de la situación no urbanizada de las inmediaciones del centro, se pidió a los alumnos realizar el diseño del plano para urbanizar las inmediaciones del centro. Una vez realizado cada grupo presentó al resto de compañeros su propuesta, justificando el diseño realizado.

Sesión 6. Evaluación postest.

Instrumento

La recogida de información se llevó cabo a través de dos cuestionarios que fueron cumplimentados en la primera y última sesión de la intervención.

Cuestionario de evaluación pre-test y pos-test.

Entre las ventajas de este instrumento se encuentran las siguientes: recoger una gran cantidad de datos de un gran número de participantes sobre aspectos muy variados, permitir una administración fácil y directa, y facilitar el análisis de los resultados (Queirós et al., 2017). Sin embargo, el cuestionario también presenta ciertas limitaciones, algunas de ellas relacionadas con la falta de profundidad en las respuestas

emitidas y la limitada posibilidad de interpretación de los datos debido a su composición y estructura interna.

El cuestionario empleado para esta investigación se compone de diez preguntas desglosadas en cuatro dimensiones básicas para el tratamiento y resolución de problemas, a saber: comprensión, planificación, ejecución y comprobación. (Voskoglou, 2011). A través de cuatro contextos distintos, se promueve la aplicación de diversas destrezas y habilidades matemáticas para conocer hasta qué punto son capaces de dar solución a las cuestiones propuestas. En particular, deben discriminar los datos presentados, aplicar distintas estrategias, establecer las operaciones oportunas, resolver los cálculos eficazmente y comprobar los resultados apropiadamente.

Para el diseño y elaboración de las preguntas que componen el cuestionario se recurrió a las aportaciones realizadas por el NCTM (2003), Polya (citado en Corbalán Yuste y Deulofeu Piquet, 1996), Bransford y Stein (1993), Azinián (2000), Giacconi et al. (2018), así como los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje recogidos en el Bloque 1: Procesos, métodos y actitudes en matemáticas, para el quinto curso de Educación Primaria del Decreto 198/2014.

Los diez aspectos a evaluar son:

- Comprende adecuadamente el problema planteado.
- Identifica los datos implícitos y explícitos del problema.
- Discrimina entre los datos relevantes e irrelevantes para llegar a la solución del problema.
- Identifica relaciones de proporcionalidad numérica para resolver el problema.
- Utiliza distintas estrategias (dibujos, tablas, gráficos...).
- Identifica y establece las operaciones adecuadas para llegar a la solución.
- Resuelve adecuadamente las operaciones aritméticas realizadas.
- Comprueba y demuestra la validez de los resultados.
- Explica los pasos seguidos.
- Realiza un proceso ordenado (selección de datos, operaciones, solución y comprobación de resultados).

Cada criterio se desglosa en cinco indicadores de logro, para conocer hasta qué punto, los alumnos de Primaria han logrado desarrollar las habilidades de pensamiento lógico-matemático en cada una de las fases mencionadas, ver anexo II.

La validación de los instrumentos se llevó a cabo mediante un juicio de expertos, a través del método Angoff (Ricker, 2006). Como expertos participaron dos profesores de matemáticas de ámbito universitario y tres docentes de la etapa de Educación Primaria, todos ellos con una experiencia de más de 15 años en la profesión.

Los expertos valoraron cada uno de los ítems seleccionados en relación a dos dimensiones. Por un lado, en relación a la concisión y claridad de lo que se quería evaluar en cada uno de los ítems seleccionados y por otro lado, en relación a la importancia de esos ítems para los procesos de resolución de problemas y razonamiento. Para evaluar cada uno de los ítems en relación a las dos dimensiones se utilizó una escala nominal o Likert con cinco niveles de valoración que oscilan entre 1 (totalmente de acuerdo) y 5 (totalmente en desacuerdo).

Para valorar la concordancia entre los jueces en ambas dimensiones, se recurrió a la prueba estadística del Coeficiente W de Kendall, a través del software R Studio versión 3.3.2 para Windows.

Tanto para la dimensión concisión, como para la dimensión importancia, se obtuvieron valores para Prob. Perm (p) inferiores a .05, rechazando la hipótesis nula H₀ “los rangos son independientes, no concuerdan” y aceptando la hipótesis alternativa H₁ “hay concordancia significativa entre los rangos”, procediendo así, a su validación.

Prueba pre-test y pos-test

El diseño de la prueba pre-test y pos-test, se confeccionó atendiendo a los 10 ítems de evaluación señalados anteriormente y a su relación con los procesos matemáticos de resolución de problemas y razonamiento. Cada una de las pruebas contenía cuatro problemas matemáticos que los participantes debían resolver. Para el diseño de estas pruebas se ha tenido en cuenta una de las variables externas que pueden afectar a la validez interna de la investigación, y que autores como McMillan y Schumacher (2005) denominan como efecto pre-test. Para evitar dicho efecto fueron modificadas las situaciones planteadas en el postest, respecto al pretest.

Las cuestiones planteadas en el pretest fueron las siguientes:

1. El colegio ha organizado una excursión para ir a Sierra Espuña con los alumnos y alumnas de 5.^º de Educación primaria. La excursión cuesta 20 euros en total por alumno/a, 12 euros son para el autobús y los otros 8 euros para las actividades. María y Luis han estado pensando cómo podían ahorrar el dinero necesario para poder ir a la excursión. Los dos han decidido ahorrar durante 5 semanas el dinero que sus padres les dan. Si cada semana a María le dan 1.85 euros, a Luis 2.55 euros. ¿Cuánto dinero ha ahorrado cada uno?

2. El alumnado de la clase tiene que hacer un mural sobre los posibles animales que van a poder ver durante la excursión. Tienen una semana para buscar fotos representativas de los diferentes tipos de animales. Pasada la semana, el profesor hace el recuento de las fotos recogidas entre todos. Teniendo en cuenta que han traído 6 de mamíferos, 10 de peces, de aves el doble que de peces y de anfibios el triple que de mamíferos. ¿Cuántas fotos tienen para colocar en el mural?

3. El cuentakilómetros del autobús marca 3.293km al inicio de la excursión. Circula a una velocidad de 80 km a la hora. Si el autobús ha estado circulando durante dos horas y media. ¿Cuántos kilómetros marca el cuentakilómetros del autobús al llegar a su destino?

4. Pedro, Antonio y Sergio deciden comprar un helado durante la excursión. El helado que quieren comprar vale 1.20 euros la unidad. Se encuentran con dos ofertas. La primera es que si se llevan dos helados pagan solo uno y la otra oferta es que si se llevan tres helados pagan solo 2. Si quieren llevarse solo tres helados ¿qué oferta es la más económica?

Las cuestiones propuestas en el postest fueron las siguientes:

1. Los alumnos de quinto curso quieren construir una maqueta del plano del municipio. Los materiales que necesitan para construirla cuestan 25 euros por cada grupo de trabajo. Sergio, Pablo y Alicia forman un grupo de trabajo y han decidido ahorrar durante tres semanas para la compra de los materiales. Si Sergio ahorra cada semana 2.50 euros, Pablo 3 euros y Alicia 1.85 euros. ¿Cuánto han conseguido ahorrar entre los tres durante las tres semanas?

2. Cada grupo de trabajo debe clasificar los ángulos del plano en agudos, llanos,

obtusos o completos en función de su medida. Teniendo en cuenta que hay 8 ángulos completos, ángulos agudos hay el doble que ángulos completos, ángulos llanos hay el mismo número que de ángulos completos menos 2 y de ángulos obtusos el triple que de ángulos completos. ¿Cuántos ángulos tienen que clasificar entre 4 tipos de ángulos?

3. Sergio, Pablo y Alicia han diseñado una ruta sobre el plano y quieren saber la distancia real que mide la ruta. Para ello piden al padre de Sergio que les haga el recorrido en el coche y comprobar la distancia con el cuentakilómetros del coche. Al inicio de la ruta el cuentakilómetros marca 5623km. El coche recorre 25 kilómetros a la hora. Si han tardado en recorrer la ruta media hora. ¿Cuántos kilómetros marca el cuentakilómetros al finalizar la ruta?

4. Cuando van a comprar los materiales para la maqueta Pablo, Sergio y Alicia observan que cada barra de pegamento cuesta 1.35 euros. Sin embargo, observan dos ofertas. La primera de ellas es que si se llevan dos barras de pegamento, pagan solo una y la segunda oferta es que si se llevan tres, pagan solo dos. Si solo quieren llevarse tres barras de pegamento ¿Qué oferta es la más económica?

Procedimiento de recogida de la información

Para tratar de dar respuesta a las preguntas de investigación y alcanzar los objetivos propuestos se ha procedido a recoger evidencias acerca del nivel competencial del alumnado en la resolución de problemas contextualizados. De acuerdo al enfoque cuantitativo adoptado, se ha empleado un cuestionario compuesto por un conjunto de diez preguntas que ha permitido ordenar y comparar a los sujetos de la muestra según los resultados obtenidos en la resolución de problemas contextualizados en su vida cotidiana. Para la elaboración del instrumento, los investigadores recurrieron a diez criterios desglosados en cinco indicadores de logro con el fin de medir con mayor precisión el grado de adquisición de las metas propuestas durante la resolución de los problemas presentados.

El procedimiento de recogida de información fue realizado por los investigadores mediante la evaluación de las pruebas pre-test y pos-test. Para realizar una evaluación lo más ajustada y objetiva posible, la evaluación de ambas pruebas se ha realizado de forma simultánea, una vez finalizado el proceso de intervención.

Análisis de la información.

Una vez recogida la información de los alumnos de Educación Primaria a través del cuestionario previamente descrito, se realizó una codificación de los datos de forma organizada y estructurada con el fin de eliminar posibles errores o valores atípicos y sistematizar las variables objeto de estudio.

El análisis de los datos se ha realizado siguiendo un enfoque cuantitativo, a través de un proceso estadístico descriptivo e inferencial. El análisis estadístico se realizó mediante el software libre R versión 3.3.2 para Windows (Contreras García et al., 2010).

El tratamiento inferencial se realizó mediante el contraste de hipótesis sobre la diferencia entre las puntuaciones medias del pre y pos-test. Se comprobó que para los datos obtenidos se cumplían todas las hipótesis para realizar los contrastes de tipo paramétrico. En este sentido, se utilizó el contraste de Shapiro-Wilk, que confirmó la

normalidad de la distribución. Al tratarse de muestras apareadas (los individuos sobre los que se realiza el pre y el pos-test son los mismos), se realizó el contraste de hipótesis mediante la prueba t de Student para medias apareadas.

El análisis para comprobar si existe una diferencia significativa entre las puntuaciones del pre-test y del pos-test en función del sexo, se realizó de forma similar, llevando a cabo en primer lugar, un análisis de suposición de contraste de hipótesis, para lo que se recurrió a la prueba estadística t de Student para muestras independientes. La evaluación de las hipótesis del contraste se realizó mediante el test de Shapiro-Wilk (test de normalidad) y el test de homocedasticidad de Levene, siendo, en ambos casos, positivo. Así, se procedió a comprobar si existe una diferencia significativa entre las puntuaciones en función del sexo, a través de la prueba estadística t de Student, para muestras independientes.

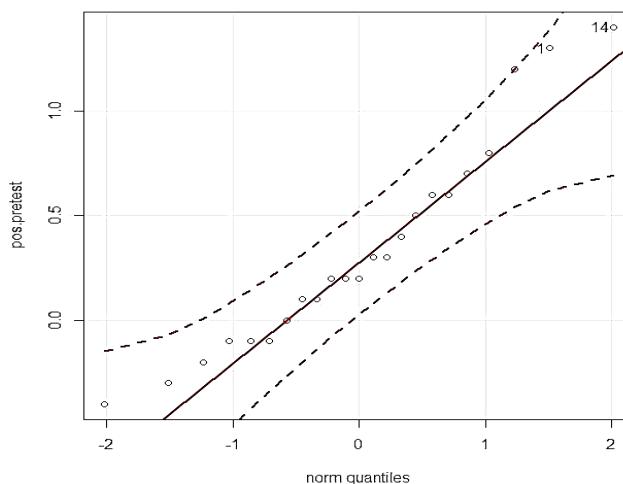
Por último, para analizar qué aspectos de la resolución de problemas han mejorado o no, tras la intervención, se ha llevado a cabo un análisis descriptivo de las puntuaciones obtenidas, para lo cual, se recurrió a los histogramas (gráfico de barras) para representar las puntuaciones del pre-test y pos-test de los aspectos analizados, así como su diferencia entre ambas pruebas.

Resultados

En relación con el estudio del primer objetivo, se procedió en primer lugar a la comprobación de la normalidad de las muestras. Siguiendo a Castillo-Gutiérrez y Lozano Aguilera (2007), se utilizó el gráfico de cuantiles como indicador de la normalidad (ver Figura 1).

Figura 1

Gráfico de probabilidad normal a través de cuantiles



Como se puede observar todas las puntuaciones de la muestra se sitúan sobre la recta teórica de normalidad o en torno a ella y dentro de los márgenes de normalidad. Sin embargo, para poder afirmar que la muestra presenta una distribución normal es necesario recurrir a una prueba estadística. Se aplicó para ello el test de Shapiro-Wilk, que es el más adecuado para comprobar la distribución normal en muestras pequeñas ($n < 30$). Los resultados del valor estadístico W del test de Shapiro-Wilk es de .93 y el p_valor es de 0.16, por lo que no hay la suficiente evidencia estadística, al nivel de significación de .05, para afirmar que las muestras no provengan de una población normal y, por lo tanto mantendremos que la población de diferencias sigue una distribución normal.

Una vez comprobado que la muestra proviene de una distribución normal, se llevó a cabo un contraste de hipótesis paramétrico a través del test t de Student para muestras dependientes. Tal y como afirman Mendenhal et al. (2010) con este test se prueba si existe diferencia significativa en la media de las medidas (pre-test y pos-test) realizadas a la muestra. Los resultados obtenidos de esta prueba son los recogidos en la Tabla 2.

Tabla 2

Prueba T de Student diferencia de medias entre pretest y postest

T	p-valor	Df
3.32	.00	22

Los resultados de la prueba t de Student indican que el valor- p es de .00, siendo este menor que el grado de significación alfa = .05, permitiendo rechazar la hipótesis nula H_0 "La diferencia entre las medias es igual a 0" y aceptando la hipótesis alternativa H_1 "La diferencia entre las medias es diferente a 0". Este resultado indica que la intervención si ha tenido efecto en las puntuaciones obtenidas en pretest y postest.

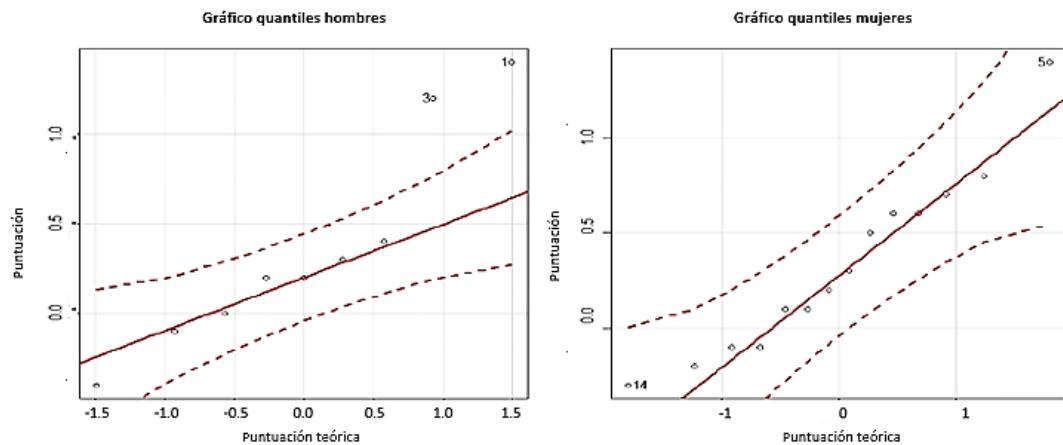
Para realizar el análisis de resultados del segundo objetivo se procedió de forma similar al realizado para el objetivo uno.

Para llevar a cabo el análisis de suposición de contraste se comprobó en primer lugar que las dos muestras (chicos y chicas) presentaban una distribución normal, para lo cual se recurrió al gráfico de distribución de frecuencias y a la función de densidad de distribución normal (Gauss), así como al gráfico de probabilidad normal a través de cuantiles, el cual se corresponde con la Figura 2.

Como se puede observar, los valores de ambas muestras presentan en los gráficos un comportamiento rectilíneo, situándose en puntos próximos a la recta teórica o sobre ella y dentro de los márgenes de distribución normal (recta discontinua). No obstante es necesario comprobar la normalidad a través de una prueba estadística y para ello, se realizó en test de Shapiro-Wilk. Para la muestra de los chicos, el resultado del valor estadístico W del test de Shapiro-Wilk es de .89 y el p_valor es de 0.21, mientras que para las chicas el valor de W es de .94 y el p_valor es de 0.48 por lo que no hay la suficiente evidencia estadística, al nivel de significación de .05, para afirmar que las muestras no provengan de una población normal y, por lo tanto mantendremos que las dos poblaciones de diferencias sigue una distribución normal.

Figura 2

Gráficos de probabilidad normal a través de cuantiles en función del sexo



Al tratarse de muestras independientes, además de la distribución normal es necesario comprobar la homogeneidad de varianza de las muestras y para ello se recurrió a la prueba estadística del test de Levenne, cuyos resultados quedan recogidos en la Tabla 3.

Tabla 3

Resultados test de Levenne: contraste igualdad de varianza

F valor	Pr(>F) p-valor
.09	.76

El resultado de p_valor es .76 y por tanto, mayor que .05, por lo que debemos aceptar la hipótesis nula H_0 “las varianzas son iguales”.

Una vez comprobado el cumplimiento de las condiciones que requiere la prueba t de Student para muestras independientes (distribución normal y homogeneidad de varianza de las muestras), se llevó a cabo la realización de la misma con la finalidad de comprobar si existe diferencia entre las medias de las muestras de chicos y chicas. Los resultados están reflejados en la Tabla 4.

Tabla 4

Prueba t de Student diferencia de medias entre chicos y chicas

T	p-valor	Df
-.07	.94	22

El valor-p obtenido es de .94, y por tanto, mayor que el valor de alfa = .05, lo que nos lleva a aceptar la hipótesis nula “la diferencia entre las medias es igual a 0” y rechazar la hipótesis alternativa “la diferencia entre las medias es distinta a cero”. Estos resultados nos indican que la intervención ha tenido el mismo efecto en la población de chicos y chicas.

El tercer objetivo que se planteó para este estudio es “Identificar qué aspectos de la resolución de problemas y razonamiento matemático, mejoran o no, tras la intervención”. Para ello, se llevó a cabo un análisis descriptivo de las puntuaciones obtenidas a través de los histogramas (gráfico de barras) para representar las puntuaciones del pretest y postest de los aspectos analizados así, como su diferencia entre ambas pruebas. Dichos gráficos se corresponden con las figuras 3 y 4 respectivamente.

Figura 3

Puntuación media de los ítems en las pruebas pretest y postest

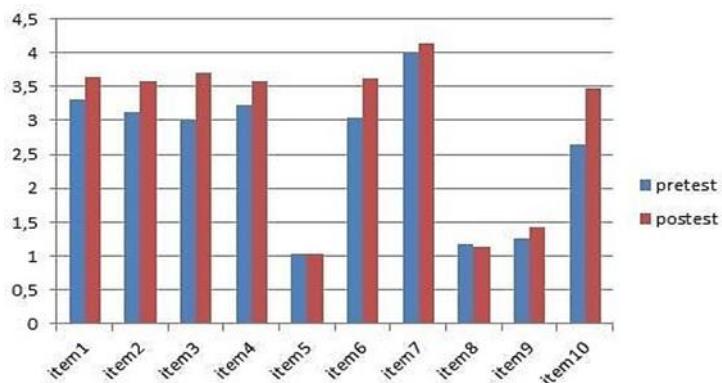
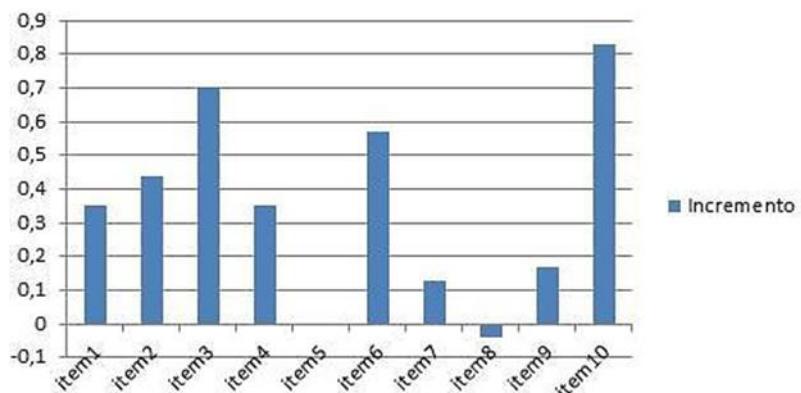


Figura 4

Diferencia de media entre pretest y posttest para cada ítem



En estas figuras se puede observar qué ítems en relación a la resolución de problemas y el razonamiento son los que han obtenido una media más alta, los que no han variado e incluso aquellos ítems en los que la diferencia de puntuación entre pretest y postest ha sido negativa.

Discusión

Con este estudio se ha intentado mostrar una de las posibles alternativas, para desarrollar la didáctica de las Matemáticas en los centros educativos, partiendo de la contextualización matemática, a través de la relación de contenidos y procesos matemáticos, propuestos por la NCTM (2003) y los principios metodológicos de la Educación Matemática Realista (EMR), con la finalidad de mejorar la Competencia Matemática en el área. Concretamente se ha analizado, la influencia que tiene esta propuesta didáctica en la mejora de los procesos de razonamiento y resolución de problemas, así como en el desarrollo de la Competencia Matemática.

La principal ventaja de trabajar las matemáticas en el aula a partir de estas propuestas, es permitir a los docentes conectar las matemáticas con la realidad cercana a los alumnos, y que el trabajo de contenidos matemáticos surja a partir de la necesidad de dar solución a las situaciones planteadas, facilitando de esta manera la asimilación y apropiación de los conceptos matemáticos, aplicables en distintas situaciones y contextos de la vida real (Alsina Catalá et al., 2008).

Para ello, resulta necesario poner en valor las ideas y actuaciones pedagógicas innovadoras, que conlleven tanto un proceso significativo de reflexión sobre la docencia de las matemáticas como la promoción de cambios paradigmáticos el ámbito educativo (Boaler, 2015; Bransford & Stein, 1993; de Guzmán Ozamiz, 2001).

En relación a los resultados del primer objetivo del estudio, los resultados de la prueba t de Student han mostrado que sí existe una diferencia significativa entre las puntuaciones del pretest y del postest en favor de este último. La media del pretest se sitúa en [2.59 puntos del pretest frente a 2,93 del postest], lo que confirma una mejora en la competencia del alumnado a la hora de resolver problemas matemáticos y aplicar el razonamiento lógico-matemático. Los resultados obtenidos, en términos generales, están en consonancia con lo que señalan autores como Ramos Pereira y Font (2006) en relación al uso de contextos matemáticos, y su mejora en la transferencia de tales contextos a situaciones reales de forma correcta. Este hecho es debido a que las personas perciben la situación planteada como un verdadero problema, lo que les lleva a implicarse en la resolución de los mismos, de forma personal, cognitiva, emocional y social, facilitando de esta forma la apropiación de los conceptos matemáticos y su posterior aplicación competencial en la resolución de problemas matemáticos en la vida real (Niss, 2002; Vicente Martín et al., 2013).

El análisis del segundo objetivo de nuestro estudio, que pretende analizar si existe diferencia entre las puntuaciones del pretest y postest en función del sexo, indica que no existe diferencia en función del sexo, a través de los resultados de la prueba t de Student para muestras independientes, recogidos anteriormente en la Tabla 4. En este sentido, en el estudio realizado por Ferrández García et al. (2008), sobre el razonamiento lógico-matemático a través de las inteligencias múltiples, llegaron a la conclusión que no existían diferencias en función del sexo de los participantes, pero sí en función de la etapa educativa, infantil o primaria, lo que corrobora nuestros

resultados obtenidos en relación con el género de los participantes.

En relación al tercer objetivo del estudio que pretende identificar qué aspectos de la resolución de problemas y razonamiento matemático, mejoran o no, tras la intervención, los resultados del análisis de datos señalan que, a excepción de dos de los ítems que se han valorado en relación a la resolución de problemas y razonamiento, todos ellos han presentado una diferencia positiva entre la puntuación del postest y pretest, lo que indica una mejora entre ambos momentos de recogida de información. Por otra parte, entre los ítems que no han presentado una mejora en los resultados obtenidos se encuentra el ítem 5 “Utiliza distintas estrategias (dibujos, tablas y gráficos)”, que presenta la misma puntuación tanto en el pretest como en el postest, concretamente 1.04 puntos, lo que indica que la intervención no ha tenido efecto sobre el mismo. Además, el ítem 8 “Comprueba y demuestra la validez de los resultados” ha obtenido una puntuación negativa, concretamente de - .04 puntos, lo que nos indica que la intervención ha tenido un efecto negativo para este ítem. Los resultados en estos ítems pueden estar relacionados con la forma en la que los alumnos se enfrentan a la resolución de problemas. Generalmente el alumnado se limita a realizar una selección de datos y operaciones de forma mecánica, sin utilizar estrategias que le permitan comprender adecuadamente la situación planteada y que a su vez, le permitan comprobar la validez de los resultados obtenidos. No obstante, de forma general, a excepción de los dos ítems que han obtenido resultados negativos, la intervención llevada a cabo en este estudio ha tenido un efecto positivo en los ítems evaluados en relación a la resolución de problemas y el razonamiento, mejorando de esta manera la Competencia Matemática de los participantes del estudio realizado. En particular, los resultados más positivos se focalizan en la comprensión adecuada del problema planteado, la discriminación de los datos relevantes y la resolución eficaz de las operaciones aritméticas necesarias para solucionar los problemas propuestos.

A partir de los resultados positivos obtenidos en este estudio, es necesario reflexionar de manera holística sobre la investigación en didáctica de las matemáticas como un marco indispensable para impulsar no solamente una oferta formativa que se ajuste adecuadamente a las necesidades praxeológicas de los futuros docentes sino también para examinar el progreso de su desarrollo en contextos educativos reales. De este modo, la reflexión y análisis de este tipo de intervenciones pedagógicas pueden mejorar el desarrollo de marcos evaluativos eficaces en pos de mejorar la competencia lógico-matemática del alumnado de educación primaria (OECD, 2016).

En la medida en que desde el citado marco se promueva una cultura formativa permanente que conecte los conocimientos aprendidos en la matemática universitaria y los integre en futuras experiencias formativas postuniversitarias, será más fácil dar respuesta de manera efectiva a las demandas del profesorado, mejorando los enfoques de enseñanza y evitando tener que limitar la práctica docente a la simple yuxtaposición teórica de contenidos matemáticos.

Por consiguiente, se puede afirmar que la investigación del equipamiento formativo necesario del docente de matemáticas así como el análisis de los criterios de viabilidad y eficiencia competencial, tanto a nivel institucional como profesional y programático, debe establecerse siempre como referente de una visión innovadora en la didáctica de las matemáticas, la cual debe someterse a una evaluación continua por parte, tanto de las administraciones educativas como de los propios docentes.

En este sentido, y en conexión con las limitaciones de este estudio, es preciso

mencionar que el uso de muestras más amplias en futuras investigaciones sería más apropiado para establecer relaciones y generalizaciones significativas en virtud del objetivo de esta investigación, a saber, la búsqueda de la mejora de los procesos de razonamiento y resolución de problemas. Igualmente, la implementación de más pruebas estadísticas normalmente habría aportado una probabilidad más alta de que las conclusiones obtenidas en este estudio sean aplicables a una población mayor. Obviamente, la realización de estudios longitudinales sobre esta cuestión también facilitaría el análisis de los posibles cambios producidos a través del tiempo en investigaciones cuasi-experimentales de este calibre.

Agradecimientos

Los autores expresan su agradecimiento a los participantes de este estudio por el apoyo desinteresado brindado.

Conflictos de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses. No han existido financiadores que hayan tenido algún papel en la recopilación, análisis o interpretación de datos, así como en la redacción del manuscrito, o en la decisión de publicar los resultados.

Contribuciones de los autores

Los artículos de investigación elaborados por varios autores, deben especificar brevemente sus contribuciones individuales para las que pueden utilizarse las siguientes declaraciones: Conceptualización, X.X. e Y.Y.; metodología, X.X. e Y.Y.; software, X.X.; validación, X.X.; análisis formal, X.X.; investigación, X.X. e Y.Y.; recursos, X.X.; análisis de datos, X.X.; redacción del borrador original, X.X.; redacción, revisión y edición, X.X. e Y.Y.; supervisión, Y.Y.; administración de proyectos, X.X.; adquisición de financiación, X.X.; etc.

Todos los autores declaran que han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito.

Referencias

- Alsina i Pastells, A. (2015). *Como fomentar el aprendizaje de las matemáticas en el aula. Ideas clave para la Educación Primaria*. Casals.
- Alsina Catalá, C., Burgués Flamarich, C., Callejo de la Vega, M.L., García Cruz, J.A., Pérez Gómez, R., Ruiz Higueras, L. y Torra Bitlloch, M. (2008). *Competencia matemática e interpretación de la realidad*. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Ato García, M., López-García, J.J. y Benavente Reche, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Azinián, H. (2000). *Resolución de problemas matemáticos. Visualización y manipulación con computadora*. Novedades Educativas. <https://books.google.es/books?id=ra2E9xbpKF8C&printsec=frontcover&hl=es&v=onepage&q&f=false>
- Boaler, J. (2015). *The elephant in the classroom: Helping children learn and love maths*. Souvenir Press.
- Bransford, J.D. y Stein, B. (1993). *Solución ideal de problemas: guía para mejor pensar, aprender y crear*. Labor.
- Castillo-Gutiérrez, S. y Lozano Aguilera, E.D. (2007). Q-Q Plot Normal. Los puntos de posición gráfica. *Iniciación a la investigación*, 2(9).

- <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/view/259/241>
- Contreras García, J. M., Molina Portillo, E. y Arteaga Cezón, P. (2010). *Introducción a la programación estadística con R para profesores*. Grupo de Educación Estadística. Universidad de Granada.
- Corbalán Yuste, F. y Deulofeu Piquet, J. (1996). Polya, un clásico en resolución de problemas. *Revista Suma*, 22, 103-107.
- Coronata Ségure, C. (2014). *Presencia de los procesos matemáticos en la enseñanza del número de 4 a 8 años. Transición entre la Educación Infantil y Primaria*. Universidad de Girona. <http://hdl.handle.net/10803/284330>
- de Guzmán Ozámiz, M. (2001). Tendencias actuales de la Educación Matemática. *Sigma. Revista de matemáticas*, 19, 5-25. <https://www.yumpu.com/es/document/view/17350919/tendencias-actuales-de-la-educacion-matematica-cimm>
- Decreto 198/2014, de 5 de septiembre de la Consejería de Educación y Universidades por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *BORM*, 206, de 6 de septiembre de 2014. [https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=21259&IDTIPO=100&RASTRO=c1655\\$m3993](https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=21259&IDTIPO=100&RASTRO=c1655$m3993)
- Ferrández García, C., Bermejo García, R., Sainz Gómez, M., Ferrando Prieto, M. y Prieto Sánchez, M.D. (2008). Estudio del razonamiento lógico-matemático, a través del modelo de las inteligencias múltiples. *Revista Anales*, 24(2), 213-222. http://www.um.es/analesps/v24/v24_2/05-24_2.pdf
- García Lázaro, D., Garrido Abia, R. y Marcos Calvo, M. A. (2020). El uso de los cuentos y la creatividad para la formación del futuro profesorado de infantil en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(1). <https://doi.org/10.6018/reifop.370071>
- Giaconi, V., Perdomo-Díaz, J., Cerdá, G. y Saadati, F. (2018). Prácticas docentes, autoeficacia y valor en relación con la resolución de problemas de matemáticas: diseño y validación de un cuestionario. *Enseñanza de las Ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas*, 36(3), 99-120. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2351>
- Lamichhane, B. R. y Belbase, S. (2017). Images of mathematics held by undergraduate students. *International Journal on Emerging Mathematics Education*, 1(2), 147. <https://doi.org/10.12928/ijeme.v1i2.6647>
- Lessani, A., Yunus, A. y Bakar, K. (2017). Comparison of new mathematics teaching methods with traditional method. *People: International Journal of Social Sciences*, 3(2), 1285-1297. <https://doi.org/10.20319/pijss.2017.32.12851297>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *BOE*, 295, de 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>
- Marín Díaz, V., Sampedro Requena, B. E., Muñoz González, J. M. y Salcedo Lagos, P. (2020). El blog en la formación de los profesionales de la educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2). <https://doi.org/10.6018/reifop.414061>
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* 5.^a edición. Madrid, España: Pearson Educación S.A. <https://des>

- for.infd.edu.ar/sitio/upload/McMillan J. H. Schumacher S. 2005. Investigación educativa 5 ed.pdf
- Mendenhall, W., Beaver, R. y Beaver, B. (2010). *Introducción a la probabilidad y estadística*. Cengage Learning. <https://www.fcfm.buap.mx/jzacarias/cursos/estad2/libros/book5e2.pdf>
- Muñiz Rodríguez, L., Alonso Velázquez, P., Rodríguez Muñiz, L. J. y Valcke, M. (2016). ¿Hay un vacío en la formación inicial del profesorado de matemáticas de Secundaria en España respecto a otros países? *Revista de educación*, 372, 111-140.
- NCTM. (2003). *Principios y Estándares para la Educación Matemática*. Sociedad Andaluza de Educación Matemática.
- Niss, M. (2002). *Mathematical competencies and the learning of mathematics: the Danish Kom Project*. Roskilde University. IMFUFA. http://www.math.chalmers.se/Math/Grundutb/CTH/mve375/1112/docs/KO_Mkompetenser.pdf
- OECD. (2016). *Marcos y pruebas de evaluación PISA 2015. Ciencias, matemáticas, lectura y competencia financiera*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2015webok.pdf?documentId=0901e72b82253e08>
- Queirós, A., Faria, D. y Almeida, F. (2017). Strengths and limitations of qualitative and quantitative research methods. *European journal of education studies*, 3(9), 369-387. <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v0i0.1017>
- Ramos Pereira, A. B. y Font, V. (2006). Contexto y contextualización en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas. Una perspectiva ontosemiótica. *La Matematica e la sua didattica, anno20*, 4, 535-556.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *BOE*, 52, de 1 de marzo de 2014. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/02/28/126>
- Regmi, G. (2019). Decontextualized nature of the mathematics curriculum. En *Empowering Science and Mathematics for Global Competitiveness* (pp. 575-580). CRC Press.
- Ricker, K. L. (2006). Setting cut-scores: A critical review of the Angoff and modified Angoff methods. *Alberta journal of educational research*, 52(1), 53.
- Sánchez-Cruzado, C. y Sánchez-Compaña, M.T. (2020). El modelo flipped classroom, una forma de promover la autorregulación y la metacognición en el desarrollo de la educación estadística. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(2), 121-142. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i2.77713>
- Vicente Martín, S., Rosales Pardo, J., Chamoso Sánchez, J.M. y Múñez, D. (2013). Análisis de la práctica educativa en clases de matemáticas españolas de Educación Primaria: una posible explicación para el nivel de competencia de los alumnos. *Cultura y educación*, 25(4), 535-548. <https://doi.org/10.1174/113564013808906799>
- Voskoglou, M. G. (2011). Problem solving from Polya to nowadays: A review and future perspectives. *Progress in education*, 22(4), 65-82.

Anexo 1. Cuestionario

Una investigación sobre la eficacia de la contextualización matemática

Instrucciones: Este cuestionario se utilizará para mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el área de Matemáticas en Educación Primaria. Califique cada afirmación lo más exacta posible marcando la casilla debajo del número que describa con mayor precisión su percepción general sobre cada afirmación, en función de la ponderación indicada en la parte inferior del instrumento.

Edad: _____ Sexo: _____ (H/M)

Comprensión del problema						
1.	Cuando lee un problema de la vida cotidiana una o varias veces, ¿puede analizar y comprender su enunciado?	1	2	3	4	5
2.	¿Puede encontrar distintos tipos de información en problemas de la vida cotidiana, tanto la que aparece en el enunciado (datos explícitos) como la que está incluida en el planteamiento (datos implícitos)?	1	2	3	4	5
3.	¿Es capaz de identificar e interpretar correctamente la información de problemas de la vida cotidiana, desecharando datos innecesarios?	1	2	3	4	5
Planificación del problema						
4.	¿Es capaz de aplicar equivalencias y relaciones proporcionales entre dos magnitudes en problemas de la vida cotidiana?	1	2	3	4	5
5.	¿Es capaz de emplear estrategias de gestión organizativa en la resolución de problemas de la vida cotidiana?	1	2	3	4	5
Ejecución del plan						
6.	¿Sabe clasificar estrategias de cálculo y operaciones para llegar a la solución de problemas de la vida cotidiana?	1	2	3	4	5
7.	¿Sabe llevar a cabo correctamente operaciones aritméticas para resolver problemas de la vida cotidiana?	1	2	3	4	5
Supervisión, comprobación y presentación de los resultados						
8.	¿Es capaz de revisar las operaciones empleadas, y comprueba las soluciones al finalizar problemas de la vida cotidiana?	1	2	3	4	5
9.	¿Sabe expresar ordenadamente el proceso seguido en la resolución de problemas de la vida cotidiana?	1	2	3	4	5
10.	¿Es cuidadoso en la presentación del trabajo, así como en la explicación ordenada del proceso completo utilizado?	1	2	3	4	5

Anexo II. Criterios y niveles de consecución

Criterios	Niveles de consecución
1. Comprende adecuadamente el problema planteado	1. No comprende el problema planteado 2. Comprende la idea principal del problema. 3. Comprende la idea principal, pero no sabe contextualizarla en su realidad más próxima. 4. Comprende la idea principal pero no el propósito del problema planteado. 5. Comprende perfectamente el problema.
2. Identifica los datos implícitos y explícitos del problema	1. No identifica los datos del problema. 2. Identifica algunos datos explícitos del problema. 3. Identifica todos los datos explícitos del problema, pero no los implícitos. 4. Identifica los datos explícitos e implícitos pero con algunos errores. 5. Identifica todos los datos del problema correctamente.
3. Discrimina entre los datos relevantes e irrelevantes para llegar a la solución del problema	1. No discrimina entre datos relevantes e irrelevantes. 2. Discrimina entre pocos datos relevantes e irrelevantes. 3. Discrimina entre algunos datos relevantes e irrelevantes. 4. Discrimina entre la mayor parte de datos relevantes e irrelevantes. 5. Discrimina entre datos relevantes e irrelevantes perfectamente.
4. Identifica relaciones de proporcionalidad numérica para resolver el problema	1. No identifica relaciones de proporcionalidad numérica. 2. Identifica en ocasiones relaciones de proporcionalidad numérica directa. 3. Identifica siempre relaciones de proporcionalidad numérica directa, pero no de proporcionalidad inversa. 4. Identifica siempre relaciones de proporcionalidad numérica directa, y en ocasiones identifica de proporcionalidad inversa. 5. Identifica perfectamente todo tipo de relaciones de proporcionalidad numérica.
5. Utiliza distintas estrategias (dibujos, tablas, gráficos...)	1. No utiliza distintas estrategias (dibujos, tablas, gráficos...). 2. Utiliza estrategias simples y básicas (dibujos). 3. Utiliza distintas estrategias de fácil gestión (dibujos, tablas y gráficos sencillos) 4. Utiliza distintas estrategias de cierta complejidad (dibujos tablas y gráficos) 5. Utiliza perfectamente una variedad de estrategias con distintos niveles de complejidad (dibujos, tablas, gráficos...).

6. Identifica y establece las operaciones adecuadas para llegar a la solución	1. No identifica ni establece las operaciones adecuadas para llegar a la solución. 2. Identifica pero no establece las operaciones adecuadas para llegar a la solución. 3. Identifica y establece las operaciones simples para llegar a la solución. 4. Identifica y establece casi siempre las operaciones para llegar a la solución. 5. Identifica y establece perfectamente las operaciones requeridas y adecuadas para llegar a la solución.
7. Resuelve adecuadamente las operaciones aritméticas realizadas	1. No resuelve adecuadamente las operaciones aritméticas realizadas. 2. Resuelve adecuadamente las operaciones aritméticas básicas realizadas (sumas y restas). 3. Resuelve adecuadamente algunas operaciones aritméticas realizadas (sumas, restas y multiplicaciones). 4. Resuelve adecuadamente casi todas las operaciones aritméticas realizadas (sumas, restas, multiplicaciones, divisiones, potenciación). 5. Resuelve adecuadamente todas las operaciones aritméticas realizadas.
8. Comprueba y demuestra la validez de los resultados	1. No comprueba ni demuestra la validez de los resultados. 2. Comprueba y demuestra la validez de pocos resultados. 3. Comprueba y demuestra la validez de algunos resultados. 4. Comprueba y demuestra la validez de casi todos los resultados. 5. Comprueba y demuestra la validez de todos los resultados.
9. Explica los pasos seguidos	1. No explica los pasos seguidos. 2. Explica pocos pasos seguidos. 3. Explica algunos pasos seguidos. 4. Explica casi todos los pasos seguidos. 5. Explica todos los pasos seguidos.
10. Realiza un proceso ordenado (selección de datos, operaciones, solución y comprobación de resultados)	1. No realiza un proceso ordenado (selección de datos, operaciones, solución y comprobación de resultados). 2. Realiza un proceso ordenado pero incompleto (selección de datos, operaciones). 3. Realiza un proceso ordenado, pero sin comprobar los resultados (selección de datos, operaciones y solución). 4. Realiza un proceso ordenado (selección de datos, operaciones, solución y comprobación de resultados), pero comete errores en la realización. 5. Realiza un proceso ordenado perfecto (selección de datos, operaciones, solución y comprobación de resultados).

A socialização com a profissão na formação inicial de professores em Portugal

Fátima SOUSA-PEREIRA
Carlinda LEITE
Paulo MARINHO

Datos de contacto:

Fátima Sousa-Pereira
Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Escola Superior de Educação, Viana do Castelo;
CIIE-Centro de Investigação e Intervenção Educativas,
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação,
Universidade do Porto
fatimapereira@ese.ipvc.pt

Carlinda Leite
CIIE-Centro de Investigação e Intervenção Educativas,
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação,
Universidade do Porto
carlinda@fpce.up.pt

Paulo Marinho
CIIE-Centro de Investigação e Intervenção Educativas,
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação,
Universidade do Porto
pmtmarinho@fpce.up.pt

Recibido: 04/11/2022
Aceptado: 03/10/2023

RESUMO

Na formação inicial de professores (FIP) é importante existirem condições para uma socialização forte com a docência e com a amplitude das funções exigidas no exercício da profissão. Tendo por base esta perspetiva, o artigo apresenta um estudo que teve por objetivo conhecer condições que a FIP em Portugal oferece para a socialização com a profissão docente. Foram entrevistados coordenadores de 21 cursos, dos 148 que em Portugal habilitam para a docência nos doze anos de escolaridade obrigatória, e 16 professores cooperantes das escolas onde é realizada a iniciação à prática profissional. Os discursos dos entrevistados, interpretadas pela técnica de análise de conteúdo, permitem apontar a: necessidade de trazer ao debate académico uma reflexão sobre condições de preparação dos futuros professores para lidarem com a complexidade inerente ao exercício da profissão docente, nomeadamente no tempo de contacto com as escolas e com a prática profissional; importância de reconhecer o papel dos professores cooperantes e dos supervisores que acompanham os estudantes nos processos de socialização profissional para que tenham condições para se envolverem em investigação didática e da prática profissional; necessidade de fortalecer políticas e programas de FIP que potenciem a socialização com a profissão orientada para a contínua melhoria da qualidade de formação de professores

PALAVRAS CHAVE: Formação inicial de professores; Socialização; Profissão docente; Currículo da formação de professores

Socialisation with the profession in initial teacher education in Portugal

ABSTRACT

In initial teacher education (ITE) it is important to have conditions for strong socialization with teaching and with the breadth of functions required in the exercise of the profession. Based on this reference, the study aimed to know the conditions of the Portuguese model of ITE for socialization with the profession. In the methodological procedure, coordinators of 21 courses were interviewed, out of the 148 existing in Portugal, which enables teaching in the twelve years of compulsory education, and 16 cooperating teachers at the schools where the professional practice is carried out. The interviewees' speeches, interpreted by the content analysis technique, allow pointing out the: need to bring to the academic debate a reflection on the conditions of preparation of future teachers to deal with the inherent complexity of the teaching profession, namely in the time of contact with schools and with professional practice; the importance of recognizing the role of cooperating teachers and supervisors who accompany students in the processes of professional socialization so that they are able to engage in didactic research and professional practice; need to strengthen ITE policies and programs that encourage socialization with the profession-oriented towards the continuous improvement of quality of teacher education.

KEYWORDS: Initial teacher education; Socialization; Teaching profession; Teacher education curriculum.

Introdução

A socialização é a forma pela qual as pessoas adquirem conhecimentos, linguagens, habilidades, normas e valores, necessários para desenvolver e assumir papéis numa determinada sociedade, grupo ou organização (Gardner & Barnes, 2007). Trata-se de um processo pelo qual se aprende a interiorizar e desenvolver, ao longo das vivências e experiências, crenças, normas, costumes, valores, papéis sociais, símbolos e linguagens que constituem pressupostos básicos e referências na apreensão do sentido de pertença a grupos ou contextos societais (Terziev & Vasileva, 2022). Trata-se também de apreender procedimentos éticos inerentes ao exercício de uma profissão (Estrela & Caetano, 2012).

Como foi referido por Miller e Wager (1971), a socialização profissional é um tipo de socialização adulta, através do qual os recém-chegados a uma organização internalizam as normas, atitudes e valores de uma profissão. No que se refere à socialização profissional docente, ela é reconhecida como processo complexo, mas de enorme importância, para a apropriação e compreensão das várias dimensões da atuação dos professores e de construção de uma identidade profissional (Barton et al.,

2015; Estrela & Caetano, 2012; Gokce, 2022). Segundo Coppe et al. (2020), a socialização dos professores assume quatro domínios: socialização da tarefa de ensino (aquisição e a consolidação de competências pedagógicas e didáticas); socialização do grupo de trabalho (aspeto colaborativo do trabalho docente e construção do sentido pertença à comunidade escolar); socialização do clima micropolítico (competências para se mover nas dinâmicas informais e de poder na escola); socialização da organização (compreensão dos objetivos, valores e cultura da escola, como uma organização particular). Dito de outro modo, a socialização com a profissão docente implica um conjunto amplo de tarefas que não apenas as estritamente relacionadas com o ensino-aprendizagem. Como referem vários autores (Hudson, 2013; Pylman, 2016; Vumilia & Semali, 2016; Windschitl et al., 2021), é no processo de socialização com a profissão que os futuros professores têm oportunidades de construir aprendizagens mais profundas sobre o planeamento de aulas e de se envolverem em processos coletivos de aprendizagem que envolvem relações que ultrapassam, muitas vezes, as fronteiras da escola e da comunidade local. Por outro lado, o conhecimento dos contextos e dos quotidianos dos alunos com quem se trabalha cria oportunidades que permitem (re)significar o trabalho docente e as aprendizagens (Almeida et al., 2019). Infere-se, pois, que a formação profissional pressupõe vivenciar o ambiente escolar, no interior das salas de aula, mas também dos recreios e de todas as outras atividades que contribuem para as aprendizagens dos alunos e que se concretizam por formas de trabalho cooperativo com os pares, indutores de uma responsabilidade coletiva em que são assumidos compromissos com os contextos (Macbeath, 2019).

Como tem sido sustentado, a vivência destes processos de socialização favorece a (re)construção de uma identidade e de um ethos profissional docente (Neto et al., 2017; Obodaru, 2017; Teng, 2017), construído pelos estudantes/futuros professores no contacto com situações profissionais reais que, devidamente acompanhado, promove a confiança e a preparação para o exercício da profissão (Corrêa et al., 2017; Hudson, 2013; Neto & Cyrino, 2019; Pylman, 2016; Roucaud, 2016; Schempp & Graber, 2016; Vumilia & Semali, 2016).

Este contacto direto com situações profissionais, apoiado por professores de escolas, designados por professores cooperantes porque cooperaram com instituições de ensino superior (IES) na formação inicial de professores (FIP), possibilita o aprofundamento de relações teoria-prática (Silva & Silva, 2021) e favorece oportunidades de reflexão sobre a prática profissional (Barton et al., 2015; Caceres, 2015; Henning et al., 2019; Hudson, 2013; Stanulis et al., 2018).

Resultados de alguns estudos (Buhagiar & Tonna, 2015; Philpott et al., 2014; Vumilia & Semali, 2016) mostram que os professores cooperantes, quando desempenham o papel de “amigo crítico” (Leite & Marinho, 2021), desafiam os estudantes/futuros professores a reexaminar e melhorar os métodos e práticas de ensino. Neste procedimento, previnem fenómenos de mimetismo pedagógico (Nóvoa, 2002) e de formas únicas de ensinar e fazer aprender. Ao contrário, favorecem o desenvolvimento, nos futuros professores, de competências de decisão curricular (Estrela, 2001) no uso do poder de agência (Santos & Leite, 2020). Nesta socialização com culturas organizacionais e profissionais, e como foi sustentado por Pylman (2016),

não basta os professores cooperantes disponibilizarem a sala de aula aos estudantes/futuros professores. É necessário que, para além das atividades de sala de aula, proporcionem experiências amplas de exercício profissional (Izadinia, 2015), e que o façam numa lógica de co-planeamento com as IES e com os professores supervisores destas instituições.

Embora grande parte da aprendizagem teórico-conceitual e metodológica da FIP seja realizada no contexto das IES, é por meio da observação e da prática contextualizada dentro das escolas que o conhecimento e a compreensão poderão ser consolidados (Lojdová, 2019). Como aliás referem Windschitl et al. (2021), as oportunidades de aprendizagem dos estudantes/futuros professores são modeladas por várias dimensões institucionais, mas, em particular pelas ferramentas que recebem dos professores cooperantes no desenvolvimento das suas próprias práticas.

Neste sentido, e reconhecendo-se a difícil e importante tarefa de acompanhar e orientar estudantes/futuros professores, a escolha dos professores cooperantes (Lojdová, 2019; Pylman, 2016) constitui um aspeto essencial na FIP. A este propósito, a legislação que regulamenta a FIP em Portugal (Ministério da Educação e Ciência [MEC], 2014) define que os professores cooperantes devem possuir formação e experiência adequadas às funções a desempenhar e prática docente nunca inferior a cinco anos. Define ainda, como requisitos preferenciais, possuírem formação pós-graduada na área de docência em causa e formação especializada em supervisão pedagógica.

Para além destes requisitos, a legislação a que nos estamos a reportar atribui às IES o dever de participar no desenvolvimento da qualidade de ensino nas escolas cooperantes e de apoiar os professores cooperantes no seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no domínio da formação de futuros docentes. Quanto ao perfil dos professores supervisores que, sendo das IES, são responsáveis pela componente de formação de iniciação à prática profissional /prática de ensino supervisionada (IPP/PES), espera-se que tenham o perfil adequado à natureza destas unidades curriculares, nomeadamente adequada qualificação avançada, tal como é enunciado na legislação que regula o modelo de formação (MEC, 2014). Formadores de professores fortemente socializados com os quotidianos escolares e envolvidos numa supervisão assente nestes princípios oferecem melhores condições de trazer a profissão para dentro da formação (Nóvoa, 2009), ao assumirem, em articulação com os professores cooperantes, uma formação que contribua para o desenvolvimento de atitude reflexiva e crítica das práticas docentes (Leite & Sousa-Pereira, 2022; Schön, 2000).

Assumindo que a qualidade da FIP é influenciada pelas relações entre as IES e as escolas cooperantes, vários autores (e.g., Alarcão, 2020; Lopes, 2019; Melo et al., 2020; Nóvoa, 2017; Silva et al., 2017) têm vindo a propor que a formação de professores se concretize através de relações robustas de colaboração e cooperação entre as IES e as escolas, favorecedoras de um contacto real e de qualidade com as situações relativas ao exercício da profissão. Como salienta Russell (2019), existem ainda muitas desconexões entre escolas/professores cooperantes e IES/professores supervisores do ensino superior, o que reforça a necessidade de estudar as relações que se

estabelecem entre estes dois contextos e interlocutores-chave no âmbito da componente de IPP.

Focando a atenção no modelo de FIP adotado em Portugal, a partir de 2007, para a adequação ao Processo de Bolonha, Leite et al. (2017) referem que ele comprometeu as possibilidades de uma socialização profissional gradual. De facto, a legislação que passou a regulamentar a FIP (MEC, 2014), ao definir que a formação ocorre em duas etapas (um curso de licenciatura com a duração de 3 anos a que se segue um curso de mestrado com a duração máxima de 2 anos), impede um modelo integrado, em que a preparação para a docência se podia iniciar desde o primeiro ano de formação superior.

No caso da formação de professores para o ensino do 7.º ao 12.º ano de escolaridade, apenas durante o mestrado os estudantes são preparados para serem professores. Ou seja, só durante o mestrado é que o plano de estudos contém unidades curriculares da área educacional e de contacto com as escolas. Para acederem a estes mestrados, é exigida uma licenciatura em que 120 créditos, no âmbito do European Credit Transfer System (ECTS), sejam da área do saber específico do mestrado (exemplo: Matemática; Português; Língua estrangeira). No caso dos mestrados que habilitam para a profissão de educador de infância e de professor dos primeiros seis anos de escolaridade, é exigida uma licenciatura em Educação Básica que integra unidades curriculares de diversas componentes de formação educacional, nomeadamente de contacto com escolas e de IPP. Por isso, neste último caso, e embora a licenciatura não corresponda a uma formação profissional, oferece algum contacto com a profissão docente, o que não acontece nas licenciaturas que contêm os créditos de formação exigidos para acesso aos mestrados que habilitam para a docência do 7.º ao 12.º ano de escolaridade.

A estrutura curricular dos mestrados de FIP, é composta por cinco áreas de formação: Formação na Área de Docência; Área Educacional Geral; Didáticas Específicas; Área Cultural, Social e Ética; PES. É principalmente nas unidades curriculares de PES que ocorre a experiência profissional, variando o número de créditos definido pela legislação portuguesa entre 32 e 48 (dependendo do mestrado), do total de 120 créditos de um mestrado. No caso da licenciatura em Educação Básica, requisito necessário para acesso aos mestrados que habilitam para ser educador de infância ou professor dos primeiros seis anos de escolaridade, a unidade curricular de IPP, com 15 créditos num total de 180 créditos, oferece o contacto prévio com a profissão, atrás referido.

Como é definido pela legislação que regula a FIP (MEC, 2014), a componente de formação de IPP inclui a observação e colaboração em situações de educação e ensino, mas também, no caso dos mestrados, a PES nas salas das instituições de educação de infância ou das escolas, que corresponde ao estágio de natureza profissional. Refira-se ainda que, no âmbito do ECTS, um crédito corresponde a um tempo médio de trabalho situado entre 25 e 28 horas. Por isso, tendo em consideração o número de créditos atribuídos a estas unidades curriculares de IPP e PES, e corroborando estudos (Cao et al., 2021; Grossman et al., 2009; Leite et al., 2017; Marcelo et al., 2017; Nóvoa, 2009; Ribas et al., 2015) que afirmam que a formação de professores deve oferecer condições

robustas de contacto com situações profissionais reais, pode considerar-se que o tempo de socialização com a profissão docente dificulta possibilidades de experiências amplas de prática e exercício profissional. São disso exemplo: planificação de aulas; avaliação de aprendizagens; preparação de atividades relacionadas com o projeto educativo da escola; contacto com as famílias; exercício de cargos de gestão escolar; atividades de enriquecimento curricular, entre outros.

Metodología

Na intenção de conhecer condições que a FIP em Portugal oferece para a socialização com a profissão docente foi realizado o estudo a que se refere este artigo. Orientado por uma abordagem qualitativa, a recolha de dados foi feita por entrevistas semiestruturadas (Fontana & Frey, 2000) aos coordenadores de 21 cursos de FIP (dos 148 existentes em Portugal que habilitam para a docência nos 12 anos de escolaridade obrigatória) e a 16 professores cooperantes das escolas onde é realizada a prática profissional dos estudantes/futuros professores, num total de 37 participantes. A seleção desses 21 cursos seguiu os seguintes critérios: cursos que representam distintas zonas geográficas (norte, centro, sul, litoral, interior); cursos de IES públicas e IES privadas dos subsistemas universitário e politécnico; cursos de diferentes perfis de habilitação para a docência (abarcando os 12 anos de escolaridade obrigatória). Desses 21 cursos, 13 são assegurados por instituições públicas e oito por privadas. Quanto ao tipo de curso: quatro são de formação em Educação Básica, i.e., cursos que constituem um pré-requisito para acceder a mestrados que habilitam para a docência em educação de infância ou nos primeiros seis anos de escolaridade; sete são mestrados em Educação Pré-Escolar e Ensino dos primeiros quatro anos de escolaridade; sete são mestrados em Ensino dos primeiros seis anos de escolaridade; e três correspondem a mestrados em Ensino do 7.º ao 12.º ano de escolaridade.

A recolha de dados dos entrevistados seguiu as seguintes etapas: (1) convite por email a coordenadores de cursos e a professores cooperantes, com grande experiência na FIP, pertencentes a instituições públicas e privadas de diferentes zonas geográficas de Portugal e relacionados com a formação de professores para diferentes níveis de escolaridade; (2) receção das respostas, que indicou terem sido aceites todos os convites; (3) realização das entrevistas online (de abril a outubro de 2021), justificada pela situação de pandemia, com gravação autorizada e cumprindo regras éticas de consentimento informado, anonimato e possibilidade de desistência sem qualquer efeito penalizador.

Os entrevistados foram questionados sobre: (1) condições que a formação inicial de professores oferece para a socialização com a profissão e o exercício do ensino-aprendizagem-avaliação; (2) relação entre as IES e as escolas onde é realizada a IPP/PES, nomeadamente no que se refere à relação entre supervisores das IES e professores cooperantes.

O protocolo da entrevista foi previamente submetido a validação crítica (Boa et al., 2018) utilizando a técnica do “acordo do júri”. Para isso, foi solicitada análise a dois académicos com conhecimentos e experiência relevantes na FIP e na socialização com

a profissão. As entrevistas foram transcritas e codificadas e os discursos interpretados utilizando a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2008; Tharenou et al., 2007).

A codificação foi realizada tendo por referência três indicadores de caracterização: (1) tipo de entrevistado (CC para os coordenadores de curso; PC para os professores cooperantes); (2) curso a que os entrevistados estão associados; (3) tipo de IES (PU para Pública/Universitário; PP para Pública/Politécnico; PrP para Privada/Politécnico). Relativamente aos cursos aplicou-se a seguinte codificação: LEB para curso que constitui pré-requisito para aceder a mestrados que habilitam para a docência em educação de infância ou nos primeiros seis anos de escolaridade; PrePri para mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino dos primeiros quatro anos de escolaridade; 1-2CEB para mestrado em Ensino dos primeiros seis anos de escolaridade; 3CEB-SEC para mestrados em Ensino do 7.º ao 12.º ano de escolaridade).

A interpretação dos discursos dos entrevistados permitiu identificar as seguintes categorias: i) Condições que o modelo de formação oferece para a socialização com a prática e o exercício profissional docente; ii) Adequação do perfil dos professores às unidades curriculares de IPP/PES; iii) Relação entre as IES e as escolas/professores cooperantes que recebem estudantes/futuros professores.

Apresentação de dados

Os dados são apresentados em função das categorias atrás enunciadas, e que estão relacionadas com as perguntas de investigação.

Condições que o modelo de formação oferece para a socialização com a prática e o exercício profissional docente

À pergunta feita aos 37 entrevistados sobre se a FIP oferece condições para que os estudantes/futuros professores contactem com a amplitude de tarefas que a profissão exige, as respostas evidenciam uma análise predominantemente focada no modelo de FIP, sendo que: 19 entrevistados consideram que o modelo de formação oferece condições para uma socialização com a profissão capaz de os preparar para o que o exercício docente implica; 15 consideram que oferece apenas em parte as condições necessárias; e três responderam que não estão garantidas as condições necessárias.

Especificando, a maior parte dos coordenadores dos cursos (n=14) referiu que **sim**, embora cinco (n=5) tenham expressado que o modelo de formação apenas **em parte** oferece condições e dois (n=2) que **não** as oferece. No caso dos professores cooperantes, esta mesma pergunta teve um resultado que aponta em sentido diferente: apenas cinco (n=5) referiram **sim**, que o modelo formativo oferece condições para a socialização com a profissão, enquanto a maior parte (n=10) respondeu que apenas **em parte** oferece condições e um (n=1) que **não** as oferece.

Entre as razões apontadas para justificar que **o modelo de formação assegura as condições** destacam-se as seguintes: (1) ser exigida uma graduação em Educação Básica para aceder ao mestrado que habilita para ser professor dos primeiros seis anos

de escolaridade; (2) incorporar a dimensão da investigação; e (3) favorecer a relação entre teoria e prática ao proporcionar o contacto com o contexto escolar. Foi referido:

O atual modelo, que exige que os estudantes tenham uma graduação em Educação Básica para o ingresso nos Mestrados de formação para docência nos primeiros seis anos de escolaridade, fornece-lhes conhecimentos de base importantes para o ensino-aprendizagem. [CC14_1-2CEB_PP]

Este modelo, herdado de Bolonha, lançou desafios para toda a gente: alunos, professores, instituições, etc. Nós estamos a obter evidências de um trabalho positivo na formação dos futuros professores, porque este modelo permite articular bem a dimensão teórica dos conhecimentos disciplinares com a dimensão prática, e com a necessidade da investigação. [CC15_1-2CEB_PP]

Os estagiários começam por três semanas de observação, em que conhecem e integram-se na escola, fazem a caracterização da turma e percebem a dinâmica existente. Depois, quando passam a assegurar docência supervisionada, já são capazes de conhecer o contexto. [PC6_1-2CEB_PP]

No segundo ano do mestrado, os alunos estão na escola e dão X aulas observadas, são acompanhados pelo professor cooperante e por nós. Portanto eles estão um ano na escola e têm um ano para esse contacto com a prática profissional. Considero que o modelo que seguimos oferece condições. [CC19_3CEB-SEC_PU]

Os estagiários desta universidade, no 1.º ano do mestrado têm oportunidade de assistir a aulas, pelo menos a uma unidade didática, de terem um primeiro contacto. Antes dos estagiários chegarem às escolas, há um trabalho que me parece já substancial, no que diz respeito à parte mais pedagógica, ou aquilo que eu designo pela “didatização” das aulas. Há essa preocupação, quase como uma antecâmara da escola, (...) julgo que há preocupação desde logo de os integrar na sala de aula. Parece-me muito adequado, muito correto. [PC15_3CEB-SEC_PU]

Apesar desta perspetiva positiva relativamente ao modelo de formação, a análise dos discursos dos entrevistados permite inferir que, alguns deles, têm por base, essencialmente, a ação do professor em sala de aula, ou seja, limitam a atividade docente aos processos de ensino-aprendizagem. Esta conceção restrita do ser professor é ilustrada por alguns dos excertos apresentados anteriormente, bem como por alguns do que se apresentam abaixo.

As respostas de coordenadores de cursos e de professores cooperantes que consideraram que o modelo de formação inicial de professores **não oferece, ou oferece apenas em parte, condições de socialização com a profissão** remetem, principalmente, para razões relacionadas com o pouco tempo de contacto com as situações escolares, com a opção por um modelo sequencial de formação, ou com a articulação interna das componentes de formação. De acordo com os entrevistados, estes aspetos dificultam dinâmicas de reflexão, articulação, consolidação e aprofundamento de aprendizagens. Foi referido:

Se eu pensar que são 300 horas de prática para cada nível de escolaridade, eu digo são poucas (...) eles precisam de muita reflexão pedagógica, olhar para as coisas, pensar como é que eu faria, porque é que faria, onde é que eu vou buscar sustentação. [CC13_1-2CEB_PU]

Da intervenção comigo, são duas ou três aulas. São poucas, duas aulas ou três aulas de experiência (...). Aulas asseguradas são poucas. [PC11_1-2CEB_PP]

Eu não posso admitir que um estagiário chegue à minha sala, e eu esteja a dar uma unidade temática para uma sequência de 6 aulas que planifiquei, e ele a meio dê uma aula sem ter visto as anteriores nem ir ver as posteriores. Assim não pode ser. Eu aí exijo que eles estejam sempre nas aulas, isto é sempre tudo combinado com a Universidade. [PC14_3CEB-SEC_PU]

Espero que em breve haja coragem de olhar para o currículo de outra forma... e é esse trabalho que nós temos de fazer na formação e no modelo que adotamos. Eu ainda este ano, como Coordenador de Curso, reuni, nas didáticas, colegas das Ciências com os colegas de Matemática, para percebermos como podíamos articular isto, porque depois na prática, como orientadores, encontramos algumas lacunas científicas, de conteúdo disciplinar, que eles têm. Isto é umas das dificuldades que temos encontrado. [CC12_1-2 CEB_PU]

Os estagiários não estão o tempo necessário nas escolas para contactarem todos os aspetos que a profissão exige. Eu esforço-me para que eles frequentem o recreio e me acompanhem quando recebo os pais, mas muitas vezes eles não estão na escola. [PC7_PrePri_PrP]

Não foi boa ideia este modelo de natureza bietápica e sequencial. Acho que não faz sentido, exatamente porque a formação de professores é mesmo uma formação profissional (...) que exige uma formação de raiz orientada para a atividade docente. Acho que foi um recuo relativamente àquilo que se fazia e em que o curso de formação de professores era pensado desde início. Nós agora estamos num modelo muito estruturado, em torno dos créditos e da sua distribuição por áreas; é de tal maneira rígido que os cursos são todos mais ao menos a mesma coisa. [CC2_LEB_PP]

Como se infere de um dos depoimentos de uma professora cooperante, talvez por ter um conhecimento real dos quotidianos profissionais que vivencia no exercício da profissão docente, é feita referência a atividades para além das de ensino-aprendizagem. São delas exemplo, entre outras, as atividades de recreio, reuniões com pais e o trabalho entre docentes. É no sentido desta socialização ampla com a profissão que consideramos, tal como foi expresso por alguns entrevistados, ser importante, na FIP, repensar o tempo destinado à iniciação à prática profissional.

Adequação do perfil dos professores às unidades curriculares de IPP/PES

De acordo com os entrevistados, a **adequação do perfil académico e profissional dos professores** que asseguram unidades curriculares diretamente relacionadas com a prática profissional influencia, positivamente, a socialização com a profissão docente. Por essa razão, foi referido pelos coordenadores de curso que a atribuição das unidades curriculares de IPP/PES é feita, preferencialmente, a docentes com experiência

profissional nos ensinos básico e secundário e profissionalizados para o ensino nas áreas para que os cursos formam. Esta situação foi predominantemente expressa por coordenadores de curso de IES públicas que habilitam para a docência nos seis primeiros anos de escolaridade, embora também pelo coordenador de um curso que habilita para a docência do 7.º ao 12.º ano de escolaridade. Foi referido:

Todos os professores supervisores de PES são profissionalizados, isto é muito importante. Nós não temos, nestes cursos de mestrado, nenhum orientador que não tenha a profissionalização; esta tem sido uma luta com os departamentos da área científica, porque ter formação pedagógica é para nós um requisito. [CC6_PrePri_PU]

A maior parte dos docentes tem muita experiência (...). Temos alguns casos que são profissionalizados em Ensino (...) têm anos e anos de experiência quer na escola, quer a nível da prática pedagógica supervisionada. Isso faz toda a diferença (...). Pelo facto de eu ter formação e experiência como professora do 1.º CEB, faz com que tudo aquilo que eu digo aos meus alunos seja com outra segurança; não é dizer “isto teoricamente resulta”. [CC5_PrePri_PU]

Nós conseguimos assegurar neste mestrado que a PES seja concretizada com docentes doutorados em didática ou em formação de professores, mas todos eles têm base de profissionalização em Matemática e Ciências. Estes docentes de PES têm habilitações de raiz, como professores dos primeiros seis anos de escolaridade, e depois fizeram os seus estudos especializados. [CC16_1-2CEB_PP]

Todos os professores de carreira ou que estejam a tempo integral (porque temos alguns em regime de mobilidade) têm perfil para uma das disciplinas do mestrado em Ensino (...) a grande parte dos docentes tem profissionalização para o Ensino, como é o meu caso. [CC20_3CEB-SEC_PU]

Foi também referida a preocupação em atribuir as unidades curriculares de IPP/PES a professores que tenham um perfil de investigação adequado a esta componente de formação. Este critério foi particularmente mencionado por coordenadores de cursos de IES públicas e IES privadas que habilitam para os primeiros seis anos de escolaridade. Os excertos abaixo ilustram o sentido dos discursos dos coordenadores de curso entrevistados:

Há vários aspetos que nós temos em conta, por exemplo, se a pessoa já tem experiência de orientação, mesmo que seja outro nível de ensino. [CC12_1-2 CEB_PU]

Tenho tido a preocupação de procurar gente com o perfil académico, mas nem sempre tenho conseguido colegas com doutoramento. (...) Quando não têm doutoramento na área, procuro alguém que pense e investigue nos contextos educativos e que depois assegure um trabalho próximo dos alunos e adequado àquilo que são os objetivos das disciplinas. [CC2_LEB_PP]

Por exemplo, uma colega que não era educadora de infância e passou a fazer supervisão da PES: ela dava didáticas específicas, passou a orientar estágios, mas primeiro esteve um ano a ver as colegas a orientar estágios, a ir aos estágios com colegas e a construir conhecimento,

e só depois é que começou ela própria a ir orientar os estágios. Ou seja, houve uma formação. [CC5_PrePri_PU]

Também houve necessidade dos professores se ajustarem àquilo que era a necessidade decorrente do novo plano de estudos (...). E posso dizer que tive docentes a apostarem em novas linhas de investigação para terem investigação na disciplina que passaram a lecionar. [CC9_PrePri_PrP]

Uma das principais **dificuldades** identificadas pelos coordenadores de cursos, no processo de distribuição do serviço docente, **para garantir a adequação do perfil dos professores às unidades curriculares de IPP/PES**, é a falta de docentes com formação específica relacionada com a docência ou terem de recorrer a professores sem formação no ramo educacional. A este propósito foi referido:

Porque nós não temos esses docentes [de Didáticas e de PES]. Nós estamos a querer contratar um, porque, neste momento, temos muitos candidatos a este curso e não conseguimos dar resposta... Qual foi a vantagem da avaliação da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES)? Foi ter chamado a atenção de todo o corpo docente para este problema. [CC19_3CEB-SEC_PU]

A maior parte das colegas não tem formação de base na formação de professores. [CC21_3CEB-SEC_PU]

Em supervisão de estágios, eu considero que nós precisávamos de professores especialistas, e eu entendo professores especialistas como alguém que tem formação inicial de base ou, por exemplo, no contexto de educação de infância ou no ensino do 1.º ciclo do ensino básico e que depois fez um percurso académico. [CC10_PrePri_PrP]

Relação entre as IES e as escolas/professores cooperantes que recebem estudantes/futuros professores

Sendo reconhecida a importância dos professores cooperantes na FIP, nomeadamente pelo modo como introduzem os estudantes/futuros professores nas situações da docência e do ambiente escolar, nas entrevistas a coordenadores de curso e a professores cooperantes foi pedida uma caracterização da relação institucional existente entre as IES, as escolas e os professores cooperantes, nomeadamente quanto ao processo de seleção destes profissionais.

Todos os coordenadores de curso (n=21) afirmaram como muito positivo o papel dos professores cooperantes. Por seu lado, estes últimos (n=16) referiram agradar-lhes cooperar com as IES. No entanto, relativamente ao **tipo de relação institucional que se estabelece entre IES e professores cooperantes**, foram expressas situações em que a relação é muito próxima e assídua e situações em que ela só é estabelecida através dos estagiários, como os excertos seguintes mostram:

A coordenadora do curso liga de duas em duas semanas, além de fazer duas supervisões no tempo que eles cá estão, ou seja, nos 2 ou 3 meses em que eles cá estão. [PC13_1-2CEB_PrP]

Existe um contacto permanente da professora da instituição comigo, que sou professora cooperante. [PC9_PrePri_PrP]

Eu trabalho num colégio particular e toda a comunicação que me chega como cooperante é através da estagiária. Não há, correspondência, nem algo presencial, nem reunião Zoom, nem contacto telefónico. Portanto, é tudo através da estagiária. (...) Deveriam existir mais momentos de contacto entre a ESE e o corpo de professores cooperantes. [PC8_PrePri_PrP]

No que à relação entre as IES e as escolas e professores cooperantes diz respeito, foram ainda expressas dificuldades na **seleção/recrutamento de professores cooperantes**, principalmente pelo facto do trabalho que exercem não lhes ser reconhecido pelo Ministério da Educação, em termos de uma pequena gratificação monetária, tal como acontecia há alguns anos. Foi dito pelos coordenadores de curso:

Quando queremos oferecer aos alunos situações de prática docente nas escolas, deparamo-nos com a dificuldade em encontrar professores cooperantes disponíveis. É difícil pedir-lhes mais do que já dão. Nós gostaríamos de dinamizar atividades dentro da própria escola, ou de articulação da escola com a Universidade, mas já temos muita sorte quando conseguimos encontrar uma escola disposta a receber estagiários. [CC20_3CEB-SEC_PU]

Eu, no início do ano, estava muito preocupada, porque mudamos por completo de escolas parceiras; as escolas com quem costumamos trabalhar habitualmente fecharam-nos as portas e tivemos de passar para outras. [CC8_PrePri_PrP]

O critério de seleção dos professores cooperantes é que haja alguém que aceite, porque são essas as condições que o nosso Estado nos dá. É uma dor de cabeça, como deve imaginar, arranjar professores cooperantes para três cursos. [CC6_PrePri_PU]

Quando questionados sobre **qualificações específicas e experiência profissional dos professores cooperantes para assegurar a supervisão dos estudantes/futuros professores**, as respostas apontam para alguma ambivalência de perspetivas: se alguns coordenadores de curso referem a possibilidade de escolher professores cooperantes com perfil adequado (com habilitações académicas e experiência na função de orientação), aspeto corroborado por alguns professores cooperantes, outros referem fragilidades, principalmente quanto à formação específica em supervisão. Além disso, alguns coordenadores de cursos, mas também professores cooperantes, reconhecem a importância e a necessidade de as IES assegurarem oportunidades de formação contínua destes professores. Relativamente a estes aspetos, foi expresso:

Nós conseguimos escolher, dentro do lote que temos, aqueles que têm melhor perfil. Por exemplo, nós temos como cooperante uma pessoa que é doutorada em Educação e Didática, que tem uma longa experiência e conhece o nosso modelo. Ela tem uma série de funções

quer na escola, quer a outros níveis, é coordenadora de departamento, por exemplo, gere e coordena e dá formação aos colegas. [CC5_PrePri_PU]

Nós temos neste momento um grupo muito bom de professores cooperantes. Eu tenho uma ação de formação (...) onde os professores cooperantes também participam. Aliás, fiz no início do ano uma mesa-redonda sobre o ensino a distância com eles. Portanto, eles oferecem muito trabalho e não recebem nada, como sabem. Aquilo que eu acho é que a nossa obrigação é dar-lhes formação, mas também trazê-los para a formação, ouvi-los e discutir com eles. [CC20_3CEB-SEC_PU]

Temos que trazer mais as escolas para dentro da formação inicial, e não só no contexto de receberem os nossos alunos estagiários. [CC13_1-2CEB_PU]

Temos um corpo relativamente estabilizado de professores cooperantes, que acompanham muito os alunos, são muito dedicados, mas os graus de exigência não são todos os mesmos. Ou seja, não são exatamente aquilo que a legislação pede, eles não têm aquela formação específica que deveriam ter. Têm anos de serviço, mas não têm nenhuma formação em supervisão. [CC6_PrePri_PU]

Eu considero que tenho perfil adequado para ser professora cooperante. Sou há muito tempo e tenho desempenhado bem a função, de outro modo, não continuaria a ser convidada. [PC6_PrePri_PP]

Nós e a escola, assim como as IES, beneficiamos com os estágios. Aprendemos todos também muito. Por isso, estamos sempre disponíveis. [PC16_3CEB-SEC_PU]

Discussão e conclusões

Como foi referido, o estudo teve como base epistemológica o reconhecimento da importância de existirem, na FIP, condições que favoreçam a socialização com todas as funções inerentes ao exercício da profissão docente, ou seja, as atividades de ensino-aprendizagem-avaliação, mas também todas as outras que fazem parte dos projetos educativos das escolas e outras que, não sendo planificadas, influenciam a educação das crianças e dos jovens.

Nos dados que recolheu, o estudo mostrou que embora o modelo de formação ofereça oportunidades para o estabelecimento de relações entre a teoria e a prática, é necessário investir em condições que permitam quer o aprofundamento de conhecimento sobre os contextos educativos, quer o desenvolvimento da investigação didática que apoie a melhoria da própria prática profissional em contexto. Este é um elemento essencial a ter em consideração em políticas de FIP.

No que à socialização profissional diz respeito, o estudo permitiu saber que são predominantemente os professores cooperantes, ou seja, os que vivem a amplitude e complexidade das situações que o exercício da profissão exige, que têm uma perspetiva mais crítica do modelo de FIP. Estes professores reconhecem que o contacto dos estudantes/futuros professores com as escolas e as atividades inerentes ao exercício da profissão é frágil nas condições de socialização profissional. Esta perspetiva crítica remete, essencialmente, para a necessidade de, a nível político, se repensar o tempo de

trabalho, traduzido em créditos (ECTS), previsto para a componente de formação de IPP, de modo a permitir uma suficiente imersão na diversidade de situações que caracterizam o quotidiano escolar e a ação docente.

Uma socialização ampla com a profissão docente impõe que as IES desenvolvam estratégias favorecedoras de um contacto prolongado com as escolas e com vivências amplas de atividades profissionais, potenciadoras do aprofundamento e da compreensão das várias funções que a profissão exige (Estrela & Caetano, 2012; Leite & Sousa-Pereira, 2022; Molina et al., 2013) e que, como ao longo do artigo foi expresso, implica situações de vivência escolar, para além das atividades de sala de aula. Sem esta vivência, a qualidade da formação e de socialização com a profissão podem resultar comprometidas, principalmente porque, como mostrou o estudo, ainda há formadores que têm uma perspetiva restrita das funções inerentes à profissão docente e do que implica uma socialização com a profissão. Como sustentam vários estudos (e.g., Cao et al., 2021; Grossman et al., 2009; Leite et al., 2017; Marcelo et al., 2017; Nóvoa, 2009, 2017; Ribas et al., 2015), a FIP deve oferecer condições amplas e robustas de contacto com situações profissionais reais que favoreçam experiências de decisão curricular e de responsabilidades na ação educativa (Estrela, 2001; Izadinia, 2015; Nóvoa, 2019; Santos & Leite, 2020). Por isso, é importante trazer ao debate académico uma reflexão sobre condições necessárias à preparação dos estudantes/futuros professores para lidarem com a complexidade inerente ao exercício da profissão.

Um outro aspecto que merece atenção, prende-se com os professores cooperantes. Apesar do estudo ter mostrado que estes professores são reconhecidos pelas IES, mostrou também que, em alguns casos, as relações institucionais entre as IES/professores supervisores e as escolas/professores cooperantes são próximas e regulares, mas, noutras casas, são apenas estabelecidas através dos estudantes/futuros professores. Reconhecendo-se, como já referido, que não basta os professores cooperantes abrirem a sua sala de aula para que os estudantes/futuros professores desenvolvam as suas práticas (Pylman 2016), esta situação indica a necessidade de um investimento vigoroso na articulação entre IES e escolas cooperantes, capaz de as promover na mesma intencionalidade formativa (Alarcão, 2020; Lopes, 2019; Melo et al., 2020; Nóvoa, 2017; Russell, 2019; Silva et al., 2017). O aprofundamento do diálogo institucional entre IES e escolas cooperantes, quando realizado numa verdadeira parceria e de envolvimento coletivo em situações de investigação-ação, favorecerá o conhecimento que venha a ser produzido por supervisores das IES-professores cooperantes-estudantes/futuros professores, e a melhoria das práticas profissionais docentes (Vaillant & Marcelo, 2012; Zeichner, 2010). A par deste efeito, poderá favorecer também a reconstrução teórico-metodológica de modelos de formação e do reconhecimento do papel que os professores cooperantes desempenham na formação e socialização dos estudantes/futuros professores com a profissão.

Como foi referido, para que os professores cooperantes atuem na lógica de “amigos críticos” (Leite & Marinho, 2021), nomeadamente fornecendo feedback sustentado e crítico (Henning et al., 2019; Hudson, 2013; Stanulis et al., 2018), justifica-se uma especial atenção ao perfil destes profissionais. Esta foi, precisamente, outra dimensão

colocada em evidência pelo estudo. Relativamente aos professores supervisores que, nas IES, asseguram as unidades curriculares de contacto com a escolas e as atividades profissionais (IPP/PES), outro aspeto que deve merecer a atenção dos decisores políticos prende-se com a dificuldade identificada por muitos coordenadores de curso em garantir docentes com formação específica relacionada com a docência, ou com formação no ramo educacional. Este problema alerta para a urgência de se atender a condições que permitam promover o desenvolvimento profissional do corpo docente do ensino superior, nomeadamente através do envolvimento em investigação relacionada com as unidades curriculares que asseguram e com a supervisão de estudantes/futuros professores.

Reconhecendo-se que a aprendizagem dos estudantes é mais influenciada por quem os está a ensinar do que pelos conteúdos que estão a ser ensinados (Furlong et al., 2000), é fundamental não serem descuradas situações de formadores de professores, responsáveis por formar futuros professores, quando eles próprios não conhecem esses níveis de escolaridade (Chou, 2010). Esta dificuldade que o estudo mostrou no perfil de alguns professores supervisores existe também em relação aos professores cooperantes, que asseguram os processos de socialização dos estudantes/futuros professores nos contextos de prática profissional. Como o estudo revelou nem sempre é possível garantir profissionais com perfil totalmente adequado, principalmente com formação específica em supervisão. Este constrangimento, associado às dificuldades no recrutamento de professores cooperantes, justifica a relevância de, ao nível das políticas, ser repensado o estatuto destes profissionais na FIP, no sentido de se tentar resgatar vontade de cooperar e de investir em processos que ampliem a formação de partida. Sem esta atenção, a qualidade da formação e de socialização com a profissão podem resultar comprometidas.

Em síntese, apesar do estudo ter revelado que, em alguns aspetos, existem condições para garantir uma adequada socialização com a profissão docente, elas convivem com dificuldades que justificam a necessidade de se conferir particular atenção à organização das unidades curriculares de IPP e ao perfil dos professores que as asseguram, quer sejam das IES, quer das escolas onde ocorre a prática profissional. Por isso, os dados do estudo oferecem insights que reclamam a necessidade de redesenhar, planejar e fortalecer políticas e programas de FIP que potenciem a socialização com a profissão como uma dimensão epistemológica e metodológica realimentadora de contínua melhoria da qualidade da formação de professores. Neste procedimento, é importante romper com o distanciamento que, em alguns casos ainda existe, entre IES e escolas cooperantes, e fortalecer condições concretas que possam contribuir para uma reconstrução teórico-metodológica do modelo de formação. Esta aspiração requer que sejam mobilizados processos colaborativos e estratégicos que envolvam parcerias sólidas, promotoras de uma compreensão mútua, fundadas na partilha de conhecimento e da cocriação de soluções para os desafios da formação de professores. Para a sua concretização, poderá prever-se, entre outros: i) realização regular de fóruns de discussão e colaboração que reúnam professores das IES, professores das escolas cooperantes, estudantes/futuros professores e outros agentes envolvidos na formação profissional docente; ii) desenvolvimento de projetos

colaborativos de investigação educacional, envolvendo IES e escolas cooperantes; iii) intercâmbios de colaboração docente entre IES e escolas cooperantes, concretizados, nomeadamente na forma de seminários, workshops e consultoria; iv) cooperação de IES e escolas em processos promotores de (re)definição/atualização dos currículos de FIP e de modos de trabalho pedagógico seguidos; v) formação contínua para professores das IES e das escolas cooperantes, articulando formadores de ambos os contextos educativos, nomeadamente através de programas de mentoria. Acreditamos que, desta colaboração, poderão resultar mais-valias para a melhoria da qualidade da formação, tanto dos educadores e professores, como dos alunos por eles formados.

Agradecimientos

O estudo foi financiado pela EDULOG - Fundação Belmiro de Azevedo, com a referência EDULOG/PAPP/2019 e apoiado por fundos nacionais, através da Fundação Portuguesa para a Ciência e Tecnologia, IP, no âmbito do programa estratégico do CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Universidade do Porto [ref.^a UID/CED/00167/2019; UIDB/00167/2020].

Conflictos de intereses

Os autores declaram que não têm conflitos de interesses. Os financiadores não tiveram qualquer papel na conceção do estudo; na recolha, análise ou interpretação dos dados; na redação do manuscrito; ou na decisão de publicar os resultados.

Contribuciones de los autores

Todos os três autores estiveram envolvidos ativamente na escrita deste artigo, em particular: Conceptualização teórica: PM, CL, FSP; metodologia: FSP, CL, PM; recolha de dados e validação de instrumentos: CL, FSP, PM; análise de dados: CL, FSP, PM; redação do rascunho original: FSP, CL, PM; redação, revisão e edição: FSP, CL, PM.

Referencias

- Alarcão, I. (2020). *A supervisão no campo educativo*. Universidade de Aveiro. <https://doi.org/10.34624/11c4-1960>
- Almeida, M. I., Pimenta, S. G., & Fusari, J. C. (2019). Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes. *Educar em Revista*, 35(78), 187-206. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.66134>
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barton, G., Hartwig, K., & Cain, M. (2015). International students' experience of practicum in teacher education: An exploration through internationalisation and professional socialisation. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(8). <https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n8.9>
- Boa, E., Wattanatorna, A., & Tagongb, K. (2018). The development and validation of the Blended Socratic Method of Teaching (BSMT): An instructional model to enhance critical thinking skills of undergraduate business students. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 39(1), 81-89. <https://doi.org/10.1016/j.kjss.2018.01.001>

- Buhagiar, M., & Tonna, M. (2015). *School-based mentoring in initial teacher education: The exploratory phase*. Faculty of Education, University of Malta.
- Caceres, D. (2015). Perceived roles of cooperating teachers in student teachers' formation: Input to policy making. *Asia Pacific Higher Education Research Journal*, 2(1). <https://po.pnuresearchportal.org/ejournal/index.php/apherj/article/view/93>
- Cao, Y., Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Toom, A. (2021). A survey research on Finnish teacher educators' research-teaching integration and its relationship with their approaches to teaching. *European Journal of Teacher Education*, 46, 171-198. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1900111>
- Coppe, T., Raemdonck, I., März, V., Parmentier, M., Brouhier, Q., & Colognesi, S. (2020). L'insertion professionnelle des enseignants au travers des multiples aspects de la socialisation au travail: L'ISaTE, un instrument de mesure pour les appreprendre. *Mesure et évaluation en éducation*, 43(3), 77-102.
- Estrela, M. T. (2001). Realidades e perspectivas da formação contínua de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(1), 27-48.
- Estrela, M. T., & Caetano, A. P. (2012). Reflexões sobre a formação ética inicial de professores. *Interacções*, 8(21).
- Fontana, A., & Frey, J. (2000). The interview: From structured questions to negotiated text. In N. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 645-672). SAGE.
- Furlong, J., Whitty, G., Whiting, C., Miles, S., & Barton, L. (2000). *Teacher education in transition: Reforming professionalism?* Open University Press.
- Gardner, S., & Barnes, B. (2007). Graduate student involvement: Socialization for the professional role. *Journal of College Student Development*, 48(4), 1-19. <http://dx.doi.org/10.1353/csd.2007.0036>
- Gokce, A. (2022). Professional socialization strategies of teacher candidates based on social characteristics. *KEDI Journal of Educational Policy*, 19(1), 3-25. <http://doi.org/10.22804/kjep.2022.19.1.001>
- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching Theory and Practice*, 15(2), 273-289. <https://doi.org/10.1080/13540600902875340>
- Henning, J., Gut, D., & Beam, P. (2019). *Building mentoring capacity in teacher education: A guide to clinically-based practice*. Routledge.
- Hudson, P. (2013). Strategies for mentoring pedagogical knowledge. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(4), 363-381. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.770226>
- Izadinia, M. (2015). A closer look at the role of mentor teachers in shaping preservice teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 52, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.08.003>
- Corrêa Junior, J., Souza, S., & Iza, D. (2017). Estágio curricular supervisionado: Lócus de socialização profissional, habitus e produção de saberes. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 31(1), 135-152. <http://dx.doi.org/10.11606/1807-5509201700010135>

- Leite, C., & Marinho, P. (2021). A figura do “amigo crítico” no desenvolvimento de culturas de autoavaliação e melhoria de escolas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 29(110), 90-111. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802615>
- Leite, C., & Sousa-Pereira, F. (2022). Conditions for socialization with teaching in Portugal: Analysis of the training model and teacher trainers. *Revista Electrónica Educare*, 26(3), 1-24. <https://doi.org/10.15359/ree.26-3.23>
- Leite, C., Fernandes, P., & Sousa-Pereira, F. (2017). Post-bologna policies for teacher education in Portugal: Tensions in building professional identities. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(1), 181-201. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i1.10358>
- Lojodová, K. (2019). Socialization of a student teacher on teaching practice into the discursive community of the classroom: Between a teacher-centered and a learner-centered approach. *Learning, Culture and Social Interaction*, 22, Article 100314. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.05.001>
- Lopes, N. (2019). Supervisión pedagógica: Función del tutor en la escuela durante el practicum. *Revista Practicum*, 4(1), 55-69. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v4i1.9875>
- MacBeath, J. (2019). *The future of the teaching profession* (2nd ed.). Education International Research.
- Marcelo, C., Burgos, D., Murillo, P., López, A., Gallego-Domínguez, C., Mayor, C., Herrera, B., & Jáspez, J. (2017). La inducción del profesorado principiante en la República Dominicana: El programa INDUCTIO. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71(2), 145-168. <https://doi.org/10.35362/rie71221>
- Miller, G., & Wager, L. (1971). Adult socialization, organizational structure, and role orientations. *Administrative Science Quarterly*, 16(2), 151-163. <https://doi.org/10.2307/2391825>
- Ministério da Educação e Ciência. (2014). Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio: Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Diário da República n.º 92/2014, Série I de 2014-05-14, 2819-2828. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/79/2014/05/14/p/dre/pt/html>
- Molina, E., Cividini, M., & Fuentealba, R. (2013). Formación inicial e inserción profesional: Procesos clave para la profesionalización docente. In E. Corrrea, M. Cividini, & M. Fuentealba (Eds.), *Formación e inserción profesional: Desafíos y pistas de facilitación para la profesionalización docente* (pp. 9-18). OEI.
- Melo, M., Almeida, L., & Leite, C. (2020). Práticas curriculares coletivas de professores do 1.º ciclo da educação básica de Portugal. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(4), 2006-2021. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i4.12714>
- Neto, S., & Cyrino, M. (2019). O estágio curricular supervisionado como lócus central da profissionalização do ensino. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(1), 52-72. <https://doi.org/10.21814/rpe.13439>

- Neto, S., Iza, D., & Silva, M. (2017). Learning of teaching in the professional socialization in physical education. *Motriz*, 23(2), e101638. <https://doi.org/10.1590/S1980-6574201700020008>
- Nóvoa, A. (2002). Formação de professores e trabalho pedagógico. *Educa*.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2009/re350/re350-09.html>
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133. <https://doi.org/10.1590/198053144843>
- Nóvoa, A. (2019). Entre a formação e a profissão: Ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Curriculum sem Fronteiras*, 19(1), 198-208. <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.html>
- Obodaru, O. (2017). Forgone, but not forgotten: Toward a theory of forgone professional identities. *Academy of Management Journal*, 60(2), 1-31. <https://doi.org/10.5465/amj.2013.0432>
- Chou, V. (2010, October 25). Preparing teacher educators for diversity: Competencies and challenges [Workshop]. OCDE International seminar on teacher education for diversity, Brussels, Belgium. <https://www.oecd.org/education/ceri/46454172.pdf>
- Philpott, C., Scott, H., & Mercier, C. (2014). *Initial teacher education in schools: A guide for practitioners*. SAGE.
- Pylman, S. (2016). Reflecting on talk: A mentor teacher's gradual release in co-planning. *The New Educator*, 12(1), 48-66. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2015.1113347>
- Ribas Flores, J., Leite Méndez, A., & Cortés González, P. (2015). La escuela como contexto de la formación inicial del professorado: Aprendiendo desde la colaboración. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Professorado*, 19(1), 228-242. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41029>
- Roucaud, V. (2016). *The professional socialization of novice teachers* [Master's thesis, University Toronto]. TSpace Repository. <https://hdl.handle.net/1807/72278>
- Russell, H. (2019). Connections and disconnections: Music cooperating teachers' perceptions of working with universities. *Contributions to Music Education*, 44, 55-80. <https://www.jstor.org/stable/26724260>
- Santos, A., & Leite, C. (2020). Professor agente de decisão curricular: Uma scriptura em Portugal. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-21. <https://doi.org/10.11144/javeriana.m13.padc>
- Schempp, P., & Graber, K. (2016). Teacher socialization from a dialectical perspective: Pretraining through induction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11(4), 329-348. <https://doi.org/10.1123/jtpe.11.4.329>
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e aprendizagem*. Artes Médicas Sul.

- Silva, E., & Silva, K. (2021). Importância do estágio supervisionado para a formação docente em Geografia. *Revista de Educação Geográfica UP*, 6, 21-30. <https://ojs.letras.up.pt/index.php/GETUP/article/view/11284>
- Silva, T., Batista, P., & Graça, A. (2017). The role of the cooperating teacher in the context of physical education teacher training: The cooperating teacher's perspective. *Education Policy Analysis Archives*, 25, 7. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2497>
- Stanulis, R., Wexler, L., Pylman, S., Guenther, A., Farver, S., Ward, A., Croel-Perrien, A., & White, K. (2018). Mentoring as more than "cheerleading": Looking at educative mentoring practices through mentors' eyes. *Journal of Teacher Education*, 70, 567-580. <https://doi.org/0022487118773996>
- Teng, M. (2017). Emotional development and construction of teacher identity: Narrative interactions about the pre-service teachers' practicum experiences. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(11), Article 8, 117-134. <https://doi.org/10.14221/ajte.2017v42n11.8>
- Terziev, V., & Vasileva, S. (2022). The role of education in socialization of an individual. *IJAEDU-International E-Journal of Advances in Education*, 8(22), 70-75. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4101387>
- Tharenou, P., Donohue, R., & Cooper, B. (2007). *Management research methods*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511810527>
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2012). *Ensino a ensinar: As quatro etapas de uma aprendizagem*. UTFPR.
- Zeichner, K. (2010). Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*, 35(3), 479-504. <https://doi.org/10.5902/198464442357>
- Vumilia, P., & Semali, L. (2016). Can the mentoring and socialization of pre-service teachers improve teacher education? *Journal of International Education and Leadership*, 6(2), 1-29.
- Windschitl, M., Lohwasser, K., & Tasker, T. (2021). Learning to plan during the clinical experience: How visions of teaching influence novices' opportunities to practice. *Journal of Teacher Education*, 72(4), 405-418. <https://doi.org/10.1177/0022487120948049>

Variables explicativas del rendimiento académico en Educación Primaria: implicaciones para la Formación del Profesorado

Elena ESCOLANO-PÉREZ
Fernando MARTÍN-BOZAS

Datos de contacto:

Elena Escolano-Pérez
Facultad de Educación
Universidad de Zaragoza
escola@unizar.es

Fernando Martín-Bozas
Facultad de Ciencias Sociales y
Humanas
Universidad de Zaragoza
f.martin@unizar.es

Recibido: 01/12/2022

Aceptado: 24/07/2023

RESUMEN

Los maestros, durante su formación inicial y permanente, deben desarrollar competencias para responder a los retos del sistema educativo. Actualmente, uno de estos retos es la mejora del rendimiento académico (RA) del alumnado. Dar respuesta al mismo exige analizar primeramente qué factores están contribuyendo al RA para posteriormente intervenir sobre ellos. Los objetivos de este estudio fueron: 1) analizar si existían diferencias en el RA del alumnado según su nivel autopercebido de funciones ejecutivas (atención, inhibición, regulación emocional), calidad de vida (bienestar físico, bienestar psicológico, autonomía y relación con padres, relación con amigos y apoyo social, relación y apoyo en el entorno escolar), actividad física, curso y género; 2) determinar la capacidad explicativa de estas variables sobre el RA. Participaron 324 estudiantes de Educación Primaria (8-12 años). Cumplimentaron las escalas de Problemas de Atención, Hiperactividad/Impulsividad y Problemas de Regulación emocional del cuestionario SENA para evaluar sus funciones ejecutivas, el cuestionario KIDSCREEN-27 para evaluar su calidad de vida y el cuestionario PAQ-C para evaluar su nivel de actividad física. El RA se midió con sus calificaciones. Se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en función del nivel de las tres funciones ejecutivas y las cinco dimensiones de calidad de vida. No se encontraron diferencias significativas según el nivel de actividad física, curso y género. Solo dos variables (atención; relación y apoyo en el entorno escolar) resultaron explicativas del RA. Abordar estos aspectos en la formación inicial y permanente del profesorado constituye un instrumento crucial para hacer posible la mejora del RA del alumnado.

PALABRAS CLAVE: Formación de profesorado; Rendimiento académico; Funciones ejecutivas; Calidad de vida; Actividad física; Educación Primaria.

Explanatory variables of academic achievement in Primary Education: implications for Teacher Training

ABSTRACT

Teachers, during their initial and permanent training, must develop skills to respond to the challenges of the educational system. Currently, one of these challenges is the improvement of the students' academic achievement (AA). Responding to it requires firstly analyzing what factors are contributing to the AA in order to subsequently intervene on them. The aims of this study were: 1) to analyze whether there were differences in the students' AA according to their self-perceived level of executive functions (attention, inhibition, emotional regulation), quality of life (physical well-being, psychological well-being, autonomy and relationship with parents, relationship with friends and social support, relationship and support in the school environment), physical activity, course and gender; 2) determine the explanatory capacity of these variables on the AA. Three hundred twenty-four Primary Education students (8-12 years old) participated. They completed the Attention Problems, Hyperactivity/Impulsivity and Emotional Regulation Problems scales of the SENA questionnaire to assess their executive functions, the KIDSCREEN-27 questionnaire to assess their quality of life, and the PAQ-C questionnaire to assess their level of physical activity. AA was measured with their grades. Statistically significant differences were obtained based on the level of the three executive functions and the five dimensions of quality of life. No significant differences were found according to the level of physical activity, course and gender. Only two variables (attention; relationship and support in the school environment) were explanatory of AA. Addressing these aspects in the initial and permanent teacher training is a crucial instrument to make it possible to improve the students' AA.

KEYWORDS: Teacher training; academic achievement; executive functions; quality of life; physical activity; Primary Education.

Introducción

El desarrollo de la profesión docente se enfrenta en la actualidad a una realidad educativa complicada. El profesorado debe comprender esta complicada realidad que lo rodea y ayudar a dar respuesta a las dificultades sociales, respetando siempre los derechos fundamentales y garantizando un futuro próspero a las próximas generaciones (De Dios, 2020). Esta cuestión implica, entre otras, que el profesorado - ya desde su formación inicial- debe ser conocedor de los retos del sistema educativo. Actualmente, uno de estos retos es el concerniente al rendimiento académico (RA) y su mejora. El RA se define como una medida con la que se estima el nivel de capacidades que una persona ha alcanzado al terminar un proceso de formación (García-Gil et al., 2022). En España, la normativa educativa establece que en Educación Primaria (EP) -

de 6 a 12 años de edad-, esas capacidades deben ser evaluadas y calificadas por el tutor y especialistas correspondientes con una nota numérica sin decimales (de 0 a 10) al finalizar cada trimestre.

El RA alcanzado por los estudiantes de EP en España constituye un aspecto de preocupación para las familias, profesorado y mandatarios del país (Escarabajal *et al.*, 2019). Los resultados de las evaluaciones internacionales, como son el Estudio Internacional para el Progreso de la Comprensión Lectora -*Progress in International Reading Literacy Study; PIRLS* (Reynolds *et al.*, 2022)- o el Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias -*Trends in International Mathematics and Science Study; TIMMS* (Mullis *et al.*, 2019)-, indican que en España, comparativamente a la media europea, existe un porcentaje menor de alumnado con niveles superiores en competencias lectoras y matemáticas y un porcentaje mayor de alumnado con niveles bajos en dichas competencias. Mejorar el RA del alumnado es un objetivo de todo gobierno ya que el nivel educativo que alcanzan los ciudadanos se encuentra asociado con el desarrollo económico y bienestar de la nación (Ley Orgánica por la que se modifica la LOE, 2020). Indudablemente, mejorar el RA del alumnado también constituye un objetivo principal de los centros educativos y del propio profesorado (Gómez-García *et al.*, 2022). Dado que la actuación docente es fundamental con relación a los logros del alumnado y el profesorado es agente privilegiado del hecho educativo (Gómez-García *et al.*, 2022), para que el profesorado pueda responder adecuadamente a esta problemática que constituye el RA se necesita conocer en primer lugar qué aspectos inciden sobre el RA para, posteriormente, intervenir sobre los mismos. Abordar estos aspectos en la formación inicial y permanente del profesorado constituye un instrumento crucial para hacer posible la mejora del RA del alumnado (Pascual *et al.*, 2022).

La literatura destaca que las variables que afectan al RA son de distinta índole, pudiendo clasificarse del siguiente modo (Fajardo *et al.*, 2017): variables del alumnado (estilos y estrategias de aprendizaje, autoconcepto, autoestima, motivación, hábitos de vida, género, edad, etc.); variables familiares (nivel educativo e ingresos económicos de los padres, valor que otorgan estos a la educación, etc.) y variables del contexto educativo (metodologías docentes, clima del aula, etc.). Investigaciones recientes han encontrado que las variables del alumnado son las que mayor impacto tienen sobre el RA (Molina-Muñoz *et al.*, 2022). La complejidad del fenómeno hace que sea imposible el abordaje conjunto de todas estas variables en un único estudio (Fajardo *et al.*, 2017), debiendo ser seleccionadas en cada investigación algunas de ellas para su análisis. De acuerdo con ello, y teniendo en cuenta la literatura sobre el tema (Bücker *et al.*, 2018; Escolano-Pérez & Bestué-Laguna, 2021), este trabajo se centró en el análisis de cinco variables del alumnado que parecen influir en su RA: funciones ejecutivas, calidad de vida, nivel de actividad física, género y curso. A continuación, se aborda más específicamente cada una de ellas.

Las funciones ejecutivas son un conjunto de procesos cognitivos (atención, memoria de trabajo, inhibición, flexibilidad, planificación, etc.) y afectivos (regulación emocional, toma de decisiones, etc.) que permiten coordinar pensamientos, acciones y

emociones, favoreciendo la resolución de problemas y la adaptación a las circunstancias cambiantes (Zelazo & Carlson, 2020). Numerosa literatura evidencia una relación positiva y significativa entre funciones ejecutivas y RA (Escolano-Pérez & Bestué-Laguna, 2021). Sin embargo, también hay investigaciones que no encuentran dicha relación (Bernal-Ruiz et al., 2020). Estas discrepancias entre estudios ponen de manifiesto la necesidad de ahondar en esta cuestión. De todos los procesos que componen las funciones ejecutivas, nuestro estudio se centró en las funciones ejecutivas cognitivas de atención -capacidad para enfocarse en una tarea o situación duradera en el tiempo (Sater et al., 2001)- y de inhibición -capacidad para suprimir respuestas automáticas, predominantes o inapropiadas; de modo que un déficit en inhibición conlleva hiperactividad/impulsividad, es decir, actividad motriz excesiva e inapropiada, dificultad para esperar el turno e interrupciones frecuentes (Escolano-Pérez & Bravo, 2017)-. Además, se estudió la función ejecutiva afectiva de regulación emocional -manejo de la emoción a favor de un mejor funcionamiento del individuo en una situación dada (McRae & Gross, 2020)-.

En cuanto a la calidad de vida, esta constituye un constructo multidimensional que refleja la evaluación subjetiva que un individuo hace de su funcionamiento físico, social y psicológico, lo que pone de manifiesto la satisfacción general que tiene esa persona con su vida (Organización Mundial de la Salud -OMS-, 1993). Conocer la calidad de vida del alumnado es cada vez más importante ya que el número de niños que está experimentando factores estresantes y de riesgo está incrementándose, especialmente tras la pandemia por COVID-19. Dado que para los niños en edad escolar una tarea clave que ocupa y determina gran parte de su día a día, y por tanto de su vida, es la asistencia al colegio y el aprendizaje académico/curricular, hacer frente a esos estresores puede dificultar la adquisición de logros académicos, personales y sociales. En este sentido, varios trabajos indican que el RA de los estudiantes que manifiestan tener una buena calidad de vida es superior al de aquellos que indican tener peor calidad de vida (Froud et al., 2021). Sin embargo, también existen trabajos que no encuentran relación entre ambas variables (Bücker et al., 2018). Es necesario seguir investigando sobre el tema ya que la literatura, además de mostrar estos resultados dispares, afirma que todavía se sabe poco acerca de la relación entre calidad de vida y RA del alumnado (Bücker et al., 2018).

Respecto a la actividad física, definida como todo movimiento corporal que producen los músculos que exige consumo de energía (OMS, 2019), mencionar que su interés y relevancia a nivel social está incrementándose conforme la literatura científica y organismos como la OMS van difundiendo y destacando sus numerosos beneficios en múltiples ámbitos de nuestras vidas. Esto ha llevado a que sea un aspecto de interés también para los gobiernos de los países. Aunque numerosas investigaciones muestran una asociación significativa y positiva entre el nivel de actividad física y el RA (Escolano-Pérez & Bestué-Laguna, 2021), también existen trabajos que no hallan dicha relación (Donnelly et al., 2017). Estos resultados dispares justifican que el nivel de actividad física constituyera otra de las variables a analizar en nuestro estudio.

Por lo que se refiere al curso y la posible existencia de diferencias en el RA del alumnado en función de aquel, el Informe sobre el estado del Sistema Educativo (Consejo Escolar del Estado, 2021) ofrece anualmente una serie de datos e indicadores que permiten observar diferencias en el RA del alumnado de diferentes cursos de EP. Uno de estos indicadores es la tasa de idoneidad (porcentaje de alumnado de la edad considerada que se encuentra matriculado en el curso teóricamente correspondiente a esa edad). Esta tasa se calcula para el alumnado de 10, 12 y 14 años. En los datos correspondientes al curso 2019-2020, últimos datos publicados a nivel nacional (Consejo Escolar del Estado, 2021), se aprecia que la tasa de idoneidad desciende conforme lo hace la edad del alumnado, siendo 89.8, 86.6 y 75.4 para el alumnado de 10, 12 y 14 años, respectivamente. Así, conforme avanza la EP, desciende la tasa de idoneidad y, por lo tanto, incrementa el número de estudiantes que repiten y no se encuentran en el curso que les correspondería según su edad. En la Comunidad Autónoma de Aragón (contexto en el que se desarrolló este estudio), estas tasas de idoneidad muestran el mismo patrón de descenso conforme aumenta la edad del alumnado, siendo incluso algunos de sus valores ligeramente inferiores a los nacionales: 87.9, 86.6 y 74.1 para el alumnado de 10, 12 y 14 años, respectivamente (Consejo Escolar de Aragón, 2021). Por lo tanto, parece que el RA se encuentra afectado por el curso. No obstante, investigaciones como la de Mejía Rodríguez et al. (2018) no evidencian diferencias en el RA del alumnado en función de su curso.

Por último, y en referencia al género, existen investigaciones (Pulido & Herrera, 2019) y cifras de distintas instituciones políticas y educativas (Consejo Escolar del Estado, 2021) que muestran diferencias significativas en el RA del alumnado en función de su género. Atendiendo al RA global, diversos estudios indican que este es superior en las estudiantes de género femenino que en sus compañeros de género masculino (Pulido & Herrera, 2019). No obstante, también existen datos que indican la ausencia de diferencias en el RA entre géneros (Baldeón-Padilla et al., 2020). Estas discrepancias exigen seguir investigando esta cuestión.

Teniendo en cuenta los argumentos expuestos, los objetivos de este estudio fueron: 1) analizar si existían diferencias estadísticamente significativas en el RA del alumnado de tercero a sexto de EP en función de su nivel autopercibido de funciones ejecutivas (atención, inhibición, regulación emocional); calidad de vida (bienestar físico, bienestar psicológico, autonomía y relación con padres, relación con amigos y apoyo social, relación y apoyo en el entorno escolar); nivel autopercibido de actividad física realizado; curso y género; 2) determinar la capacidad explicativa de cada una de estas variables sobre el RA.

Las hipótesis postuladas fueron: H_1) Se encontrarán diferencias significativas en el RA del alumnado en función de sus niveles autopercibidos de atención; inhibición; regulación emocional; bienestar físico; bienestar psicológico; autonomía y relación con padres; relación con amigos y apoyo social; relación y apoyo en el entorno escolar; nivel de actividad física realizado; curso y género. H_2) Estas variables que acaban de indicarse serán explicativas del RA.

Método

Diseño

Se llevó a cabo un estudio no experimental cuyo diseño fue transversal ex post facto retrospectivo de grupo único con alcance explicativo, debido a que se midieron todas las variables en un solo momento, el fenómeno había ocurrido y el objetivo era calcular un modelo acerca de las relaciones existentes entre un conjunto de variables (Fontes de Gracia et al., 2009), en concreto, entre la variable dependiente (RA) y las variables independientes o explicativas (atención; inhibición; regulación emocional; bienestar físico; bienestar psicológico; autonomía y relación con padres; relación con amigos y apoyo social; relación y apoyo en el entorno escolar; nivel de actividad física realizado; curso y género).

Participantes

Participaron 333 estudiantes de cursos comprendidos entre tercero y sexto de EP: 96 (28.8%) cursaban tercero; 92 (27.6%) cursaban cuarto; 71 (21.3%) cursaban quinto y 74 (22.2%) cursaban sexto. En cuanto a su género, 167 (50.2%) eran de género femenino y 166 (49.8%) de género masculino. Sus edades oscilaban entre los 7 y 13 años ($M = 9.90$; $DT = 0.50$). Pertenecían a dos centros educativos públicos de la provincia de Huesca a los que asiste alumnado de nivel socioeconómico medio. Su selección fue a través de un muestreo por conveniencia.

Como criterios de inclusión se establecieron los siguientes: (1) pertenecer a un curso académico comprendido entre tercero y sexto de EP; (2) disponer del consentimiento informado de los padres/tutores legales autorizando la participación en el estudio; (3) disponer de un adecuado nivel de castellano hablado y escrito; (4) no ser alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEE).

Los participantes fueron tratados siguiendo la Declaración de Helsinki y la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de derechos digitales. El Comité de Ética de la Investigación de la Comunidad Autónoma de Aragón aprobó esta investigación (PI22/066).

Instrumentos

La escala de Problemas de Atención, la escala de Hiperactividad/Impulsividad y la escala de Problemas de Regulación Emocional del Cuestionario SENA, en su versión autoinforme (Fernández-Pinto et al., 2015), fueron utilizadas para evaluar las funciones ejecutivas de atención, inhibición y regulación emocional, respectivamente. La escala Problemas de Atención (10 ítems) evalúa inatención y distraibilidad, es decir, dificultades para dirigir y mantener la atención hacia la tarea. En este estudio, su consistencia interna fue $\alpha = .87$. La escala Hiperactividad/Impulsividad (10 ítems; $\alpha = .88$) evalúa comportamientos hiperactivos e impulsivos, caracterizados por un exceso de actividad motriz que resulta inadecuada para la situación, reflejando todo ello un

déficit inhibitorio. La escala Problemas de Regulación Emocional (siete ítems; $\alpha = .853$) detecta déficits en la comprensión, regulación y expresión de las propias emociones, déficits que se manifiestan en cambios de humor y oscilaciones del estado de ánimo frecuentes. Los valores de consistencia interna obtenidos en esta investigación en cada una de las tres escalas fueron adecuados y similares a aquellos obtenidos por los autores originales del cuestionario: $\alpha =$ entre .82 y .89 (Fernández-Pinto et al., 2015). Las tres escalas presentan un formato de respuesta tipo Likert con cinco rangos (desde 1 = “nunca o casi nunca” hasta 5 = “siempre o casi siempre”). En cada escala, una puntuación alta implica dificultades en la debida función ejecutiva.

El Cuestionario KIDSCREEN-27 (Ravens-Sieberer et al., 2014), en su versión autoinforme, fue utilizado para evaluar la calidad de vida. Está formado por 27 ítems que evalúan la percepción y satisfacción que el propio estudiante tiene sobre cinco áreas de su vida: 1) Bienestar físico: actividad física, energía y estado físico (cinco ítems; $\alpha = .78$); 2) Bienestar psicológico: equilibrio emocional (siete ítems; $\alpha = .73$ después de eliminar el ítem 18 que reducía considerablemente la consistencia interna); 3) Autonomía y relación con padres: interacción con los padres, grado de autonomía y satisfacción con sus recursos económicos (siete ítems; $\alpha = .79$); 4) Relación con amigos y apoyo social: interacción con los pares y apoyo recibido de estos (cuatro ítems; $\alpha = .79$); 5) Relación y apoyo en el entorno escolar: capacidad cognitiva, aprendizaje, concentración y sentimientos hacia el colegio (cuatro ítems; $\alpha = .82$). En la presente investigación, el alfa de Cronbach alcanzó valores adecuados y similares a aquellos reportados en su versión original, que oscilaron entre .80 y .84 (Ravens-Sieberer et al., 2014). La respuesta a cada ítem se indica en una escala Likert de cinco puntos (1 = “nada”; 5 = “muchísimo”). El instrumento ofrece una puntuación para cada área/dimensión evaluada, siendo mayor conforme mayor es la calidad de vida del individuo.

El Cuestionario de Actividad Física (PAQ-C) en su versión en castellano (Manchola-González et al., 2017) fue utilizado para evaluar el nivel de actividad física. Consta de 10 ítems que evalúan diferentes aspectos de la actividad física realizada por el participante en los últimos siete días. Cada ítem debe contestarse en una escala Likert de cinco puntos (1 = “ninguno”; 5 = “siempre”). La puntuación final se obtiene calculando la media aritmética de las puntuaciones obtenidas en los nueve primeros ítems. El último ítem no se puntúa ya que recoge información sobre posibles situaciones ocurridas en la última semana que impidieron al alumno realizar actividad física (p. ej. estar enfermo). En esta investigación, la consistencia interna del instrumento fue $\alpha = .80$, valor adecuado y similar al obtenido por los autores originales de la versión en castellano: $\alpha = .83$ (Manchola-González et al., 2017).

Para recoger la información referida al curso y género se utilizó un cuestionario construido *ad hoc* en el que el estudiante debía indicar el curso en el que se encontraba (tercero, cuarto, quinto o sexto de EP) y su género (masculino, femenino u otro).

Para conocer el RA del alumnado, se utilizaron sus calificaciones obtenidas en el segundo trimestre en cada una de las siete asignaturas comunes en los cursos de tercero a sexto de EP: Lengua, Matemáticas, Lengua extranjera, Ciencias Naturales,

Ciencias Sociales, Educación Artística, y Educación Física. De acuerdo a la normativa educativa, cada calificación podía encontrarse dentro del rango 0-10

Procedimiento

Tras mantener reuniones informativas con los equipos directivos de los centros, se entregó a cada estudiante de tercero a sexto curso (criterio de inclusión 1) una carta informativa dirigida a sus padres/tutores legales y el consentimiento informado para que estos lo firmaran en caso de autorizar la participación de su hijo en la investigación. Una vez recibidos los consentimientos informados cumplimentados (criterio de inclusión 2), y con la información aportada por los equipos directivos, se comprobó que los potenciales participantes disponían de un adecuado nivel de castellano hablado y escrito (criterio de inclusión 3) y no eran alumnado con ACNEE (criterio de inclusión 4). Determinada así la muestra, los cuestionarios fueron administrados para cada curso y clase en una sesión de 50 minutos, estando presentes un miembro del equipo investigador y el tutor del aula. La administración y cumplimentación de los instrumentos se realizó de dos modos diferentes (*online* y en papel) en función de la disponibilidad, o no, de ordenadores en cada centro y clase. Así, los participantes de tercero, quinto y sexto curso de un centro (142 estudiantes) contestaron los cuestionarios *online* a través de Google Forms. Los participantes de cuarto curso de ese mismo centro y todos los pertenecientes al otro centro (191 estudiantes) lo hicieron en papel. En ambas modalidades (*online* y papel), el alumnado cumplimentó los cuestionarios en el mismo orden: PAQ-C; KIDSCREEN-27; SENA y cuestionario sobre curso y género.

Los equipos directivos informaron de las calificaciones obtenidas por cada participante en las siete asignaturas comunes de tercero a sexto de EP. A partir de estas calificaciones se calculó su RA medio (media aritmética de las siete asignaturas).

Análisis de datos

En primer lugar, las puntuaciones referidas a las funciones ejecutivas (atención, inhibición y regulación emocional) se invirtieron para interpretarlas en el mismo sentido que el resto de variables, ya que el instrumento usado para su evaluación media problemas en estos procesos ejecutivos (por tanto, inicialmente, valores altos indicaban problemas ejecutivos). Así, invertidas las puntuaciones, valores altos en cada función ejecutiva implicaron alta capacidad en la misma.

Posteriormente, para analizar si la modalidad de administración de los cuestionarios (*online/papel*) influía en la evaluación de las funciones ejecutivas, calidad de vida y actividad física, se llevó a cabo una prueba *t* de *Student* para dichas variables (habiéndose comprobado previamente su distribución normal y homogeneidad de varianzas a través de las pruebas de Kolmogorov-Smirnov y Leven, respectivamente). Se calculó el tamaño del efecto con la *d* de Cohen.

Para responder al primer objetivo (analizar si existían diferencias en el RA del alumnado según su nivel autopercibido de funciones ejecutivas, calidad de vida, actividad física, curso y género) los participantes fueron asignados a diferentes grupos.

Para ello, en cada variable referida a funciones ejecutivas, calidad de vida y actividad física, los participantes fueron clasificados en tres grupos o niveles (nivel bajo, medio o alto) en función de su puntuación en la variable de interés: nivel bajo = participantes cuya puntuación en la variable fue $PC < 30$; nivel medio = participantes cuya puntuación en la variable estuvo comprendida entre $PC \geq 30$ y $PC < 70$; nivel alto = participantes cuya puntuación en la variable fue $PC \geq 70$. En cuanto al curso, los participantes fueron asignados a uno de los cuatro grupos establecidos (correspondientes a los cursos de EP de tercero, cuarto, quinto y sexto) según el curso que realizaban. Asimismo, los participantes fueron asignados a uno de los tres grupos referidos al género (masculino, femenino, otro) en función del género que indicaron en el cuestionario. Posteriormente se aplicaron las técnicas de análisis de datos pertinentes para hallar la posible existencia de diferencias en el RA entre los distintos grupos de cada variable independiente. Para todas las variables excepto para género se calcularon ANOVAs de un factor, calculándose además el tamaño del efecto mediante η^2 . En aquellos casos donde los resultados del ANOVA indicaron diferencias significativas entre los grupos, se realizó un análisis *post hoc* mediante la prueba de Scheffé para identificar entre qué grupos se encontraban dichas diferencias. Para la variable género, se calculó la prueba *t* de Student (ya que finalmente solo resultaron dos grupos –masculino y femenino– al no indicar ningún estudiante otro género). En este caso, el tamaño del efecto se calculó mediante la *d* de Cohen.

Para responder al segundo objetivo (determinar la capacidad explicativa que cada variable objeto de estudio tenía en el RA del alumnado) se puso a prueba un modelo de regresión lineal múltiple (Holmes & Rinaman, 2014) por el método de selección “paso a paso hacia delante” o *stepwise forward*, estableciendo en .05 el valor crítico de la probabilidad de entrada de las variables en el modelo (Muñoz et al., 2018). Las variables independientes fueron: atención; inhibición; regulación emocional; bienestar físico; bienestar psicológico; autonomía y relación con padres; relación con amigos y apoyo social; relación y apoyo en el entorno escolar; actividad física, curso y género. La variable dependiente fue el RA. Previo al cálculo del modelo, se comprobó el cumplimiento de los supuestos del análisis de regresión lineal múltiple (Vilà et al., 2019): (a) Linealidad. Se obtuvieron diagramas de dispersión que comprobaban que la relación entre cada VI y la VD era lineal. (b) Independencia de los errores. El valor del estadístico de Durbin-Watson ($d = 1.715$) comprobó este supuesto, ya que valores entre 1.5-2.5 indican que los residuos son independientes (Pardo & Ruiz, 2005). (c) Homocedasticidad. Se realizó un gráfico de dispersión para comprobar que la variación de los residuos era uniforme. El gráfico de dispersión mostró inexistencia de pautas de asociación, por lo que la variación de los residuos fue uniforme. (d) Normalidad. Se realizó un histograma y un gráfico de probabilidad normal que mostraron que los errores de las variables seguían una distribución normal. (e) No colinealidad. Se calculó la tolerancia (T) y el factor de inflación de la varianza (FIV). Valores $T < .10$ y $FIV > 10$ representan problemas graves de colinealidad (Vilà et al., 2019). La Tabla 4 muestra que todos los valores obtenidos fueron adecuados para garantizar que no existían problemas de colinealidad. Por tanto, todos los supuestos se cumplieron.

Los análisis de datos fueron efectuados con el *software* SPSS v.25, utilizando un nivel de confianza del 95%.

Resultados

La Tabla 1 muestra la inexistencia de diferencias estadísticamente significativas en funciones ejecutivas, calidad de vida y actividad física según la modalidad de cumplimentación de los cuestionarios.

Tabla 1

Funciones ejecutivas, calidad de vida y actividad física: Comparación de medias en función del modo de cumplimentación de los cuestionarios (online/papel).

Variables	Cumplimentación		t	p	d	IC (95%)	
	Online M (DT)	Papel M (DT)					
Funciones ejecutivas	Atención	1.80 (0.71)	1.95 (0.77)	1.743	.083	0.14	-0.19, 0.31
	Inhibición	1.92 (0.86)	1.91 (0.77)	-1.024	.919	-0.01	-0.19, 0.17
	Regulación emocional	2.02 (0.88)	2.13 (0.87)	1.15	.249	0.11	-0.08, 0.31
Calidad de vida	Bienestar físico	3.79 (0.66)	3.87 (0.71)	1.108	.129	0.08	-0.06, 0.23
	Bienestar psicológico	4.11 (0.82)	4.14 (0.86)	0.364	.403	0.03	-0.15, 0.22
	Autonomía y relación con padres	3.73 (0.85)	3.78 (0.77)	0.579	.569	0.05	-0.12, 0.23
	Relación con amigos y apoyo social	1.97 (0.80)	1.83 (0.77)	-1.613	.107	-0.14	-0.31, 0.03
	Relación y apoyo en el entorno escolar	4.23 (0.78)	4.24 (0.66)	0.176	.862	0.01	-0.14, 0.17
Actividad física		3.07 (0.66)	3.16 (0.65)	1.335	.194	0.09	-0.48, 0.23

En relación con el primer objetivo del estudio, los resultados (Tabla 2) indicaron que existían diferencias significativas en el RA en función del nivel de atención (tamaño del efecto grande), inhibición, regulación emocional, relación y apoyo en el entorno escolar (tamaño del efecto mediano en los tres casos), bienestar físico, bienestar psicológico, autonomía y relación con padres, así como en relación con amigos y apoyo social (tamaño del efecto pequeño en los cuatro casos). Sin embargo, no se detectaron diferencias significativas en el RA en función del nivel de actividad física realizado, curso ni género.

Tabla 2

Rendimiento académico en función del nivel (bajo, medio, alto) en funciones ejecutivas, calidad de vida y actividad física, así como en función del curso (3º, 4º, 5º, 6º EP) y género (masculino, femenino)

Variables	Nivel bajo		Nivel medio		Nivel alto		gl	F	p	η^2	
	M	DT	M	DT	M	DT					
Funciones ejecutivas	Atención	1.8	1.03	2.2	1.11	3	1.25	332	24.09	.000***	
	Inhibición	2	1.19	2.1	1.04	2.7	1.43	332	10.34	.000***	
	Regulación emocional	1.9	1.15	2.2	1.16	2.7	1.36	332	10.66	.000***	
Calidad de vida	Bienestar físico	7.5	1.38	7.9	1.11	8	1.48	332	5.731	.004**	
	Bienestar psicológico	7.5	1.38	7.8	1.21	8	1.10	332	4.746	.009**	
	Autonomía y relación con padres	7.4	1.42	7.8	1.16	8	1.14	332	4.84	.008**	
	Relación con amigos y apoyo social	7.5	1.41	7.8	1.06	8.1	1.19	332	5.04	.007**	
	Relación y apoyo en el entorno escolar	7.4	1.35	7.7	1.12	8.3	1.10	332	13.51	.000***	
Actividad Física	7.7	1.35	7.7	1.25	7.9	1.14	332	0.74	.475	.01	
Curso	3º EP		4º EP		5º EP		6º EP		gl	F	p
	MT	DT	MT	DT	MT	DT	MT	DT			
	7.72	1.10	7.75	1.34	7.71	1.3	7.75	1.29	332	0.02	.995
Género	Masculino				Femenino				gl	t	p
	MT	DT	MT	DT	MT	DT	MT	DT			
	7.69		1.25		7.77		1.25		331	0.54	.591
											0.00

Nota. ** = p < .01; *** = p <.001.

Los resultados de las pruebas *post hoc* (Tabla 3) mostraron la existencia de diferencias significativas en el RA entre los niveles bajo y alto de las tres funciones ejecutivas y las cinco dimensiones de calidad de vida. Además, se detectaron diferencias significativas entre el nivel medio y alto de las tres funciones ejecutivas y de relación y apoyo en el entorno escolar; así como entre el nivel bajo y medio de atención, bienestar físico, bienestar psicológico y relación y apoyo en el entorno escolar.

Tabla 3

Análisis post hoc de diferencias en el rendimiento académico entre niveles (bajo, medio, alto) de funciones ejecutivas y calidad de vida

Variables		Nivel bajo vs Nivel medio	Nivel medio vs Nivel alto	Nivel bajo vs Nivel alto
		Nivel medio	Nivel alto	Nivel alto
Funciones ejecutivas	Atención	.001***	.003***	.000***
	Inhibición	.774	.001**	.000***
	Regulación Emocional	.076	.018*	.000***
Calidad de vida	Bienestar físico	.043*	.678	.008**
	Bienestar psicológico	.006**	.761	.003**
	Autonomía y relación con padres	.087	.568	.01*
	Relación con amigos y apoyo social	.225	.284	.008**
	Relación y apoyo en el entorno escolar	.046*	.008**	.000***

Nota. * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$.

Respecto al objetivo 2, se obtuvo un modelo significativo ($F_{(11, 332)} = 42.13, p = .000$) en el que quedaron incluidas dos variables (Tabla 4): atención y relación y apoyo en el entorno escolar. El modelo explicó casi un 20% de la variabilidad del RA (R^2 ajustado = .199). Teniendo en cuenta el valor de β , atención tuvo mayor peso explicativo en el RA que relación y apoyo en el entorno escolar.

Tabla 4

Modelo de regresión lineal múltiple sobre rendimiento académico

Variables	B	Desv. Error	β	t	p	T	FIV
(Constante)	7.64	.53		14.41***	.000		
Atención	0.58	.09	.35	6.22***	.000	.76	1.31
Inhibición				0.28	.778	.56	1.78
Regulación emocional				-1.66	.097	.82	1.22
Bienestar físico				0.99	.322	.74	1.35
Bienestar psicológico				-0.54	.591	.89	1.12
Autonomía y relación con padres				0.68	.496	.73	1.37
Relación con amigos y apoyo social				0.81	.417	.76	1.31
Relación y apoyo en el entorno escolar	0.28	.09	.16	2.88**	.004	.76	1.31
Actividad física				-0.13	.898	.93	1.08
Curso				0.58	.283	.98	1.02
Género				0.73	.595	.99	1

Nota. B = Coeficiente de regresión no estandarizada; Desv. Error = Desviación del Error; β = Coeficiente de regresión estandarizado; T = Tolerancia; FIV = Factor de inflación de la varianza; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$.

Discusión y conclusiones

La H₁ de este estudio -que planteaba la existencia de diferencias en el RA del alumnado en función de su nivel autopercibido de funciones ejecutivas (atención, inhibición, regulación emocional), calidad de vida (bienestar físico, bienestar psicológico, autonomía y relación con padres, relación con amigos y apoyo social, relación y apoyo en el entorno escolar), actividad física, curso y género- solo pudo ser corroborada parcialmente. Esto es así ya que se encontraron diferencias significativas en el RA del alumnado en función de sus niveles en las tres funciones ejecutivas estudiadas (atención, inhibición y regulación emocional) y en las cinco dimensiones que componen la calidad de vida (bienestar físico, bienestar psicológico, autonomía y relación con padres, relación con amigos y apoyo social, relación y apoyo en el entorno escolar), pero no en función del nivel de actividad física, curso ni género. Estos resultados son acordes con los obtenidos en otras investigaciones que evidencian que las funciones ejecutivas, y en concreto la atención (Friso-van den Bos & van de Weijer-Bergsma, 2020), inhibición (Shi et al., 2022) y regulación emocional (Edossa et al., 2018), afectan al RA del alumnado, de modo que los estudiantes con niveles superiores en estas funciones ejecutivas obtienen mejores calificaciones escolares. Lo mismo sucede con la calidad de vida, en cuanto que son diversos los estudios que evidencian su relación positiva y significativa con el RA (Degoy & Berra, 2018). Sin embargo, tal y como ya se ha mencionado, y a diferencia de otras investigaciones, en el presente trabajo no se han hallado diferencias significativas en el RA en función del nivel de actividad física realizado, el curso ni el género. Estas discrepancias entre resultados pueden deberse a características diferentes de las muestras y/o a diferencias en los instrumentos utilizados en cada estudio. Más específicamente, en relación con la actividad física, aunque diversas investigaciones muestran que los estudiantes que realizan mayor nivel de actividad física obtienen mejor RA que aquellos que realizan menor actividad física (Escolano-Pérez & Bestué-Laguna, 2021), existen trabajos que, al igual que nosotros, no encontraron tales diferencias (Donnelly et al., 2017; Mendoza-Castejón & Clemente-Suárez, 2020). Estudios recientes defienden que estas discrepancias pueden deberse al diferente tipo de actividad física realizada por los participantes, además de a la diferente intensidad y frecuencia con la que es practicada. Solo la actividad física que entraña compromiso cognitivo, practicada a una intensidad moderada-vigorosa y durante al menos 150 minutos semanales tendría efectos positivos sobre el RA (Berrios-Aguayo et al., 2022). Respecto a la ausencia de diferencias en el RA en función del curso, se trata de un resultado discordante con los datos aportados por los informes nacionales y autonómicos (Consejo Escolar de Aragón, 2021; Consejo Escolar del Estado, 2021), pero acorde a los resultados obtenidos por Mejía Rodríguez et al. (2018). La literatura indica que las demandas escolares y los niveles de factores estresantes a los que debe enfrentarse el alumnado

se incrementan conforme avanzan los cursos, sin desarrollarse en la misma medida sus capacidades para afrontarlos (Lettau, 2021), lo que contribuiría a su menor RA. Sin embargo, no haber encontrado estas diferencias en la muestra estudiada puede deberse a las acciones de tutorización del alumnado desarrolladas por los centros. La tutoría, elemento que desde hace años forma parte de la formación inicial y continua del profesorado, resulta una práctica docente fundamental que brinda orientación, guía y acompañamiento en el proceso de aprendizaje y la formación integral del alumnado (González-Benito et al., 2018). Por último, la inexistencia de diferencias en el RA en función del género corrobora los hallazgos de Baldeón-Padilla et al. (2020), pero contrasta con los de otros autores que encontraron un RA superior en el género femenino (Pulido & Herrera, 2019). A la hora de explicar las posibles diferencias de RA entre géneros, la literatura enfatiza el papel que tienen los factores sociales y ambientales sobre el RA, destacando el efecto negativo que tienen sobre el mismo los estereotipos de género (Espinoza & Taut, 2020). En este sentido, la formación que el profesorado está recibiendo en materia de igualdad de género y las actuaciones sobre ello que se están desarrollando cada vez más en los centros educativos -enmarcadas en el contexto de la actual política educativa y social (Ley Orgánica por la que se modifica la LOE, 2020)-, podrían ayudar a explicar la ausencia de diferencias en el RA del alumnado que compone nuestra muestra.

La H₂ (referida a la capacidad explicativa de las funciones ejecutivas, calidad de vida, actividad física, curso y género sobre el RA) también fue corroborada solo parcialmente, puesto que únicamente la función ejecutiva de atención y la dimensión de calidad de vida relación y apoyo en el entorno escolar fueron variables explicativas del RA. Estos resultados discrepan con otros estudios que destacan, por ejemplo, la relevancia de la regulación emocional en el RA (Weis et al., 2013). El uso de procedimientos e instrumentos diferentes para evaluar en cada investigación las variables (por ejemplo, uso de autoinforme o informe de terceros informantes -padres o profesores-) constituye un aspecto de relevancia que puede afectar a la variedad de resultados. El porcentaje de variabilidad del RA que quedó explicado por el modelo fue casi del 20%, valor aceptable en el ámbito de la investigación educativa y superior al de otros estudios similares realizados también en nuestro país (Fernández-Lasarte et al., 2019). Explicar un porcentaje mayor de la variabilidad del RA resulta complejo dada la cantidad y variedad de factores que afectan al mismo (Xiao et al., 2019). Sin embargo, deben seguirse realizando esfuerzos para conseguirlo.

Los resultados obtenidos pueden ser de interés para los docentes, así como para otros profesionales e investigadores del ámbito educativo, además de para los gobernantes, ya que contribuyen a incrementar el conocimiento existente sobre el complejo fenómeno que es el RA, pudiendo ayudar en el diseño de intervenciones y políticas destinadas a su mejora. De este modo, las variables que han resultado explicativas del RA (atención; relación y apoyo en el entorno escolar) deberían ser foco de interés tanto en la formación inicial del profesorado (pues una de las competencias

a desarrollar por los estudiantes del Grado en EP es comprometerse a potenciar el progreso escolar del alumnado) como en la formación permanente del profesorado (dada la responsabilidad social que estos tienen de garantizar un futuro próspero a las futuras generaciones; prosperidad que, tal y como ya se mencionó, se encuentra íntimamente unida al nivel educativo alcanzado por el alumnado). El profesorado es agente privilegiado del hecho educativo y su actuación es fundamental para los logros del alumnado, incidiendo más en ellos que la existencia de buenos currículos o recursos (Gómez-García et al., 2022).

A pesar de la relevancia de estos resultados, el estudio presenta algunas limitaciones que deben ser consideradas: 1) uso de autoinformes: las respuestas pueden verse afectadas por la capacidad de introspección del alumnado y su memoria; la deseabilidad social; etc.; 2) evaluación del RA a través de las calificaciones otorgadas por el profesorado: el grado de exigencia de estos hacia sus estudiantes puede diferir; 3) recogida puntual de los datos y consecuentemente, imposibilidad de realizar inferencias causales; 4) tamaño pequeño de la muestra; 5) su selección no aleatoria; 6) su procedencia exclusiva de centros públicos de unas determinadas zonas de Aragón. Ello exige tener precaución a la hora de generalizar los resultados. De cara a superar estas limitaciones, en el futuro sería necesario: 1) enriquecer y complementar la información obtenida con autoinforme con la obtenida a través de otros procedimientos (medidas de ejecución, entrevistas, observación sistemática, etc.); 2) utilizar baterías estandarizadas para evaluar el RA; 3) realizar un estudio longitudinal para examinar las relaciones causales entre las variables; 4) aumentar el tamaño de la muestra; 5) realizar un muestreo aleatorio; 6) incluir en el muestreo todos los colegios de EP existentes en Aragón, o incluso en España. Asimismo, sería interesante realizar estudios en los que se considerara no la muestra total sino por cursos, además del RA en cada asignatura (no solo la media global).

Como ya se mencionó en la Introducción, son muchas y de distinta tipología las variables que afectan, directa e indirectamente, el RA. Es necesario continuar investigando en el tema incluyendo otras variables distintas a las aquí analizadas, tanto referidas al alumnado (autoconcepto, autoestima, autodeterminación, etc.) como a la familia (nivel socioeconómico, estilo educativo de los padres, etc.) y al contexto educativo (soporte emocional e instruccional del docente, organización del aula; etc.), además de su interacción. La importancia del tema justifica los esfuerzos que ello implica.

Agradecimientos

Los autores agradecen las ayudas recibidas del Departamento de Ciencia, Universidad y Sociedad del Conocimiento del Gobierno de Aragón (Grupo de Investigación de Referencia “Educación y Diversidad” (S49_23R)) y del Departamento de Psicología y Sociología de la Universidad de Zaragoza. Además, EE-P agradece la financiación recibida del Ministerio de Cultura y Deporte, Consejo Superior de Deporte y Unión Europea (Proyecto de investigación “Integración entre datos observacionales y datos provenientes de sensores externos: Evolución

del software LINCE PLUS y desarrollo de la aplicación móvil para la optimización del deporte y la actividad física beneficiosa para la salud" [EXP_74847] (2023) y al Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón (Programa Hipatia). FM-B agradece al Departamento de Ciencia, Universidad y Sociedad del Conocimiento del Gobierno de Aragón la subvención recibida (contrato como personal investigador predoctoral en formación). Los autores también agradecen su colaboración a los centros educativos y estudiantes participantes.

Conflictos de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses. Los financiadores no tuvieron ningún papel en el diseño del estudio; en la recopilación, análisis o interpretación de datos; en la redacción del manuscrito, o en la decisión de publicar los resultados.

Contribuciones de los autores

Conceptualización, EE-P; metodología, EE-P; recopilación de datos, EE-P y FM-B; análisis de datos, FM-B; redacción, revisión y edición, EE-P y FM-B; financiación, EE-P y FM-B.

Referencias

- Baldeón-Padilla, D. S., Valencia-Serrano, M. y Alvarado-Bueno, J. I. (2020). Amenaza de estereotipo, género y desempeño académico en matemáticas. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-22. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.aegd>
- Bernal-Ruiz, F., Rodríguez-Vera, M. y Ortega, A. (2020). Estimulación de las funciones ejecutivas y su influencia en el rendimiento académico en escolares de primero básico. *Interdisciplinaria*, 37(1), 1-36. <https://doi.org/10.16888/interd.2020.37.1.6>
- Berrios-Aguayo, B., Latorre-Román, P. A., Salas-Sánchez, J. y Pantoja-Vallejo, A. (2022). Effect of physical activity and fitness on executive functions and academic performance in children of elementary school. A systematic review. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 17(51), 85-103. <http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v17i51.1699>
- Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M. y Luhmann, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 74, 83-94. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.02.007>
- Consejo Escolar de Aragón. (2021). *Informe 2021 sobre la situación del Sistema Educativo en Aragón. Curso 2019-2020*. Departamento de Educación, Cultura y Deporte, Gobierno de Aragón. <https://educa.aragon.es/documents/20126/0/Informe+2021+V10+%28Def%29.pdf/7f60f554-a8f3-7c72-fd77-8642cb81947c?t=1625050518028>
- Consejo Escolar del Estado. (2021). *Informe 2021 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2019-2020*. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional. <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/j21cee-informe.pdf>
- De Dios Alija, T. (2020). Transformación de un modelo educativo a través de la formación y las comunidades docentes de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria*

- de Formación del Profesorado, 34(2), 61-78.
<https://doi.org/10.47553/rifop.v34i2.77131>
- Degoy, E. y Berra, S. (2018). Differences in health-related quality of life by academic performance in children of the city of Cordoba-Argentina. *Quality of Life Research*, 27, 1463-1471. <https://doi.org/10.1007/s11136-018-1849-9>
- Donnelly, J. E., Hillman, C. H., Greene, J. L., Hansen, D. M., Gibson, C. A., Sullivan, D. K., Poggio, J., Mayo, M. S., Lambourne, K., Szabo-Reed, A. N., Herrmann, S. D., Honas, J. J., Scudder, M. R., Betts, J. L., Henley, K., Hunt, S. L. y Washburna, R. A. (2017). Physical activity and academic achievement across the curriculum: Results from a 3-year cluster-randomized trial. *Preventive Medicine*, 99, 140-145. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2017.02.006>
- Edossa, A. K., Schroeders, U., Weinert, S. y Artelt, C. (2018). The development of emotional and behavioral self-regulation and their effects on academic achievement in childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 42(2), 192-202. <https://doi.org/10.1177/0165025416687412>
- Escarabajal Frutos, A., Arnaiz Sánchez, P. y Caballero García, C. M. (2019). Los programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento como medida inclusiva de atención a la diversidad en la Región de Murcia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(2), 29-42. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i2.72884>
- Escolano-Pérez, E. y Bestué-Laguna, M. (2021). Academic Achievement in Spanish Secondary School Students: The Inter-Related Role of Executive Functions, Physical Activity and Gender. *Environmental Research and Public Health*, 18(4), 1816. <https://doi.org/10.3390/ijerph18041816>
- Escolano-Pérez, E. y Bravo Álvarez, M.A. (2017). Procesos cognitivos y afectivos implicados en la resolución de problemas: Desarrollo e intervención. *Miselánea Comillas*, 75, 41-69.
- Espinoza, A. M. y Taut, S. (2020). Gender and Psychological Variables as Key Factors in Mathematics Learning: A Study of Seventh Graders in Chile. *International Journal of Educational Research*, 103, 101611. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101611>
- Fajardo Bullón, F., Maestre Campos, M., Felipe Castaño, E., León del Barco, B. y Polo del Río, M. I. (2017). Análisis del rendimiento académico de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria según las variables familiares. *Educación XXI*, 20(1), 209-232. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17509>
- Fernández-Lasarte, O., Ramos-Díaz, E., Goñi, E. y Rodríguez-Fernández, A. (2019). Estudio comparativo entre educación superior y educación secundaria: efecto del apoyo social percibido, el autoconcepto y la reparación emocional en el rendimiento académico. *Educación XXI*, 22(2), 165-185. <https://doi.org/10.5944/educxx1.22526>
- Fernández-Pinto, I., Sánchez-Sánchez, F., Carrasco, M. A. y Del Barrio, V. (2015). SENA. *Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes. Manual de aplicación, corrección e interpretación*. TEA Ediciones.
- Fontes de Gracia, S., García-Gallego, C., Quintanilla, L., Rodríguez, R., Rubio, P. y Sarriá, E. (2009). *Fundamentos de investigación en Psicología*. UNED.

- Friso-van den Bos, I. y van de Weijer-Bergsma, E. (2020). Classroom versus individual working memory assessment: predicting academic achievement and the role of attention and response inhibition. *Memory*, 28(1), 70-82. <https://doi.org/10.1080/09658211.2019.1682170>
- Froud, R., Hansen, S. H., Ruud, H. K., Foss, J., Ferguson, L. y Fredriksen, P. M. (2021). Relative Performance of Machine Learning and Linear Regression in Predicting Quality of Life and Academic Performance of School Children in Norway: Data Analysis of a Quasi-Experimental Study. *Journal of Medical Internet Research*, 23(7), e22021. <https://doi.org/10.2196/22021>
- García-Gil, M. A., Fajardo-Bullón, F. y Felipe-Castaño, E. (2022). Análisis del rendimiento académico y la salud mental de los alumnos de educación secundaria según el acceso a los recursos tecnológicos. *Educación XXI*, 25(2), 243-270. <https://doi.org/10.5944/educxx1.31833>
- Gómez-García, M., Alameda Villarrubia, A., Poyatos Dorado, C. y Ortega Rodríguez, P. J. (2022). El Aula del Futuro: un proyecto para la redefinición pedagógica de los centros educativos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36(2), 133-148. <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i36.2.94188>
- González-Benito, A., Vélaz-de-Medrano Ureta, C. y López-Martín, E. (2018). La tutoría en Educación Primaria y Secundaria en España: una aproximación empírica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(2), 105-127. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.2.2018.23156>
- Holmes, W. H. y Rinaman, W. C. (2014). *Statistical Literacy for Clinical Practitioners*. Springer.
- Lettau, J. (2021). The Impact of Children's Academic Competencies and School Grades on their Life Satisfaction: What Really Matters? *Child Indicators Research*, 14, 2171-2195. <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09830-3>
- Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. *Boletín Oficial del Estado*, 294, de 6 de diciembre de 2018, 119788-119857. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2018/BOE-A-2018-16673-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Manchola-González, J., Bagur-Calafat, C. y Girabent-Farrés, M. (2017). Fiabilidad de la versión española del cuestionario de actividad física PAQ-C. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 17(65), 139-152. <http://dx.doi.org/10.15366/rimcaf2017.65.008>
- McRae, K. y Gross, J. J. (2020). Emotion regulation. *Emotion*, 20(1), 1-9. <https://doi.org/10.1037/emo0000703>
- Mejía Rodríguez, G. L., Clariana Muntada, M. y Cladellas Pros, R. (2018). Relación del funcionamiento ejecutivo y procesos metacognitivos con el rendimiento académico en niños y niñas de primaria. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 1059-1073. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.54640>

- Mendoza-Castejón, D. y Clemente-Suárez, V. J. (2020). Autonomic Profile, Physical Activity, Body Mass Index and Academic Performance of School Students. *Sustainability*, 12, 6718. <https://doi.org/10.3390/su12176718>
- Molina-Muñoz, D., Molina-Portillo, E., Sánchez-Pelegrín, J. A. y Contreras-García, J. M. (2022). Estudio por género del impacto de factores contextuales en el rendimiento matemático del alumnado español en PISA 2018. *Revista Complutense de Educación*, 33(4), 645-656. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.76428>
- Mullis, I., Martin, M., Foy, P., Kelly, D. y Fishbein, B. (2019). *TIMMS 2019. International Results in Mathematics and Science*. IEA, TIMMS Y PIRLS International Study Center. https://www.iea.nl/sites/default/files/2020-12/TIMSS_2019-International-Results-in-Mathematics-and-Science.pdf
- Muñoz Cantero, J. M., Arias, M. A. y Mato Vázquez, M. D. (2018). Elementos predictores del rendimiento matemático en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(3), 391-413. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.8008>
- Organización Mundial de la Salud (1993). *Measurement of quality of life in children: Report of a WHO/IACAPAP working party*. World Health Organization.
- Organización Mundial de la Salud (2019). *Plan de acción mundial sobre actividad física 2018-2030: personas más activas para un mundo más sano*. Organización Mundial de la Salud. <https://iris.paho.org/handle/10665.2/50904>
- Pardo, A. y Ruiz, M. A. (2005). *Ánalisis de datos con SPSS 13 Base*. McGraw Hill.
- Pascual Lacal, M. R., Madrid Vivar, D. y Álvarez, N. S. (2022). La formación inicial docente en la competencia lingüística: estudio comparativo entre los grados de Educación Infantil y Educación Primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36(2), 29-50. <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i36.2.93768>
- Pulido Acosta, F. y Herrera Clavero, F. (2019). Influencia de la felicidad en el rendimiento académico en primaria: importancia de las variables sociodemográficas en un contexto pluricultural. *REOP - Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 30(1), 41-56. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.1.2019.25193>
- Ravens-Sieberer, U., Herdman, M., Devine, J., Otto, C., Bullinger, M., Rose, M. y Klasen, F. (2014). The European KIDSCREEN approach to measure quality of life and well-being in children: development, current application, and future advances. *Quality of Life Research*, 23(3), 791-803. <https://doi.org/10.1007/s11136-013-0428-3>
- Reynolds, K. A., Wry, E., Mullis, I. V. S. y von Davier, M. (2022). *PIRLS 2021. Estudio Internacional de Progreso de Comprensión Lectora*. IEA, TIMMS Y PIRLS International Study Center. <https://pirls2021.org/frameworks/index.html>
- Sater, M., Givens, B. y Bruno, J. P. (2001). The Cognitive Neuroscience of sustained attention: Where top-down meet bottom-up. *Brain Research Reviews*, 35, 146-160. [https://doi.org/10.1016/s0165-0173\(01\)00044-3](https://doi.org/10.1016/s0165-0173(01)00044-3)
- Shi, Y., Yu, H., Di, S. y Ma, C. (2022). Body Mass Index and Academic Achievement Among Chinese Secondary School Students: The Mediating Effect of Inhibitory Control

- and the Moderating Effect of Social Support. *Frontiers in Psychology*, 13, 835171. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.835171>
- Vilà, R., Torrado, M. y Reguant, M. (2019). Análisis de regresión lineal múltiple con SPSS: un ejemplo práctico. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12(2), 1-10. <http://doi.org/10.1344/reire2019.12.222704>
- Weis, M., Heikamp, T. y Trommsdorff, G. (2013). Gender differences in school achievement: The role of self-regulation. *Frontiers in Psychology*, 10, 3389. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00442>
- Xiao, Y., Liu, Y. y Hu, J. (2019). Regression Analysis of ICT Impact Factors on Early Adolescents' Reading Proficiency in Five High Performing Countries. *Frontiers in Psychology*, 10, 1646. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01646>
- Zelazo, P. D. y Carlson, S. M. (2020). The Neurodevelopment of Executive Function Skills: Implications for Academic Achievement Gaps. *Psychology & Neuroscience*, 13(3), 273-298. <http://dx.doi.org/10.1037/pne0000208>