



# HEKADEMOS

REVISTA EDUCATIVA DIGITAL

[www.hekademos.com](http://www.hekademos.com)

Nº 29 - Diciembre 2020

ISSN: 1989 - 3558

EDITA



HEKADEMOS ES UNA REVISTA INTERNACIONAL ARBITRADA

Hekademo ('Ακαδημος' en griego) es un héroe legendario de la mitología griega que intervino en el mito del rapto de Helena por Teseo. La tradición dice que junto a la tumba de este personaje, fuera de los muros de Atenas, Platón fundó su Academia, la Hekademia.

Hekademos es una publicación gratuita que edita AFOE.

# Hekademos

REVISTA EDUCATIVA DIGITAL

Número 29 – Diciembre de 2020

Revista semestral

ISSN: 1989 – 3558

www.hekademos.com

Edita



AFOE Formación

www.afoe.org

info@hekademos.com

Tel: (+34) 954 948 690

HEKADEMOS es una revista fundada y editada desde 2008 por **AFOE** (*Asociación para la Formación, el Ocio y el Empleo*), que en 2012 inicia una nueva época viendo reforzada de manera ostensible su Comité Editorial.

HEKADEMOS es una revista arbitrada que recurre a evaluadores externos a la entidad editora, a los que se facilita instrucciones precisas, garantizando el anonimato entre autores-evaluadores (sistema de doble ciego). En cada número se difundirá el listado de evaluadores externos al que se haya recurrido.

La Revista Hekademos no comparte necesariamente las opiniones y juicios expuestos en los trabajos que se incluyen en esta edición. Esta revista no acepta material previamente publicado. Los autores tienen la responsabilidad de obtener los oportunos permisos para reproducir parcialmente material (texto, tablas, figuras, etc.) de otras publicaciones o con derechos de autor, así como citar su procedencia correctamente. Estos permisos deben solicitarse tanto al autor como a la editorial que ha publicado dicho material. Cualquier uso sin permiso de material perteneciente a terceros o la vulneración de derechos de autor de terceras personas para la elaboración un trabajo aquí publicado será responsabilidad exclusiva del autor o autores del citado trabajo.

Esta revista es de acceso totalmente gratuito. Queda expresamente prohibida la utilización del material publicado (ya sea total o parcialmente) con fines comerciales si no es bajo consentimiento por escrito de la Editorial de esta revista, propietaria de los derechos de autor.

HEKADEMOS se encuentra indexada en el presente número en los Catálogos de [ERIHPlus](#) (European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences), [LATINDEX](#), [C.I.R.C.](#) (Clasificación Integrada de Revistas Científicas) y [RECOLECTA](#) (Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología), en el sistema de evaluación de revistas [MIAR](#) (Matriu d'Informació per a l'Avaluació de Revistes de la Universitat de Barcelona), en la base de datos [ISOC](#) (CSIC - Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España), [ULRICH'S KNOWLEDGEBASE](#) y [DIALNET](#).



## COMITÉ EDITORIAL

Antonio Hilario Martín Padilla (Universidad Pablo de Olavide) – DIRECTOR  
David Cobos Sanchiz (Universidad Pablo de Olavide)  
Alicia Jaén Martínez (Universidad Pablo de Olavide)  
Eloy López Meneses (Universidad Pablo de Olavide)  
Laura Molina García (AFOE)  
José Gómez Galán (Universidad Católica de Ávila y Universidad Metropolitana SUAGM de Puerto Rico)

## COMITÉ CIENTÍFICO NACIONAL

Jordi Adell Segura (Universitat Jaume I)  
José Ignacio Agueded Gómez (Universidad de Huelva)  
Víctor Álvarez Rojo (Universidad de Sevilla)  
Luis Vicente Amador Muñoz (Universidad Pablo de Olavide)  
Manuel Area Moreira (Universidad de La Laguna)  
Inmaculada Asensio Muñoz (Universidad Complutense)  
Julio Cabero Almenara (Universidad de Sevilla)  
Isabel Cantón Mayo (Universidad de León)  
José Antonio Caride Gómez (Universidad de Santiago de Compostela)  
Margarita Córdoba Pérez (Universidad de Huelva)  
Guillermo Domínguez Fernández (Universidad Pablo de Olavide)  
Javier Fombona Cadavieco (Universidad de Oviedo)  
Rakel del Frago Arbizu (Universidad del País Vasco)  
Beatriz Gallardo Paúls (Universidad de Valencia)  
Lorenzo García Aretio (Universidad Nacional de Educación a Distancia - UNED)  
J. Alfonso García Martínez (Universidad de Murcia)  
Javier Gil Flores (Universidad de Sevilla)  
José Gómez Galán (Universidad de Extremadura)  
Manuel Tomás González Fernández (Universidad Pablo de Olavide)  
Daniel González González (Universidad de Granada)  
Alfonso Infante Moro (Universidad de Huelva)  
Juan José Leiva Olivencia (Universidad de Málaga)  
Vicente Llorent Bedmar (Universidad de Sevilla)  
Fernando López Noguero (Universidad Pablo de Olavide)  
José Luis Malagón Bernal (Universidad Pablo de Olavide)  
Pere Marquès Graells (Universitat Autònoma de Barcelona)  
Nicolás Martínez Valcárcel (Universidad de Murcia)  
Rosa MeleroBolaños (Loyola-Leadership School)  
María Esther del Moral Pérez (Universidad de Oviedo)  
Juan Agustín Morón Marchena (Universidad Pablo de Olavide)  
Gonzalo Musitu Ochoa (Universidad Pablo de Olavide)  
María Teresa Padilla Carmona (Universidad de Sevilla)  
María Ángeles Pascual Sevillano (Universidad de Oviedo)  
María José del Pino Espejo (Universidad Pablo de Olavide)  
Juan Daniel Ramírez Garrido (Universidad Pablo de Olavide)  
Jesús N. Ramírez Sobrino (Universidad de Córdoba)  
Francisco Ignacio Revuelta Domínguez (Universidad de Extremadura)  
Soledad Romero Rodríguez (Universidad de Sevilla)  
Gregorio Rodríguez Gómez (Universidad de Cádiz)  
Rosabel Roig Vila (Universidad de Alicante)  
Julio Ruiz Palmero (Universidad de Málaga)  
José Luis Salmerón Silvera (Universidad Pablo de Olavide)  
Encarnación Sánchez Lissen (Universidad de Sevilla)  
José Luis Sarasola Sánchez-Serrano (Universidad Pablo de Olavide)  
María Luisa Sevillano García (Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED)  
Cristóbal Suárez Guerrero (Universitat de València)

Juan Jesús Torres Gordillo (Universidad de Sevilla)  
Jesús Valverde Berrocoso (Universidad de Extremadura)  
Octavio Vázquez Aguado (Universidad de Huelva)  
Teresa Velasco Portero (Universidad de Córdoba)

#### COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Alejandro Agudo Sanchiz (Universidad Iberoamericana Ciudad de México)  
Mauricio A. Álvarez Moreno (Universidad de Medellín, Colombia)  
Angélica Arán Jara (Universidad Mayor, Sede Temuco, Chile)  
Teresa Verónica Araya Mondaca (Universidad Mayor, Sede Temuco, Chile)  
Isabel Benavides Gutiérrez (Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua)  
Rita Biancheri (Università di Pisa, Italia)  
Elmer Cisneros Moreira (Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua)  
Abderrahman El Fathi (Universidad Abdelmalek Essaadi, Marruecos)  
Sagrario Garay Villegas (Universidad Autónoma de Nuevo León, México)  
Elsiana Guido (Universidad de Costa Rica)  
Luis A. G. Rodríguez (Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua)  
Gladis Hernández L. (Universidad del Zulia, Venezuela)  
Jorge Luis Inche Mitma (Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú)  
Zohra Lihoui (Universidad Moulay Ismail, Marruecos)  
Emilio José López Jarquín (Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua)  
Peter Mayo (University of Malta)  
Enrico Miatto (Università di Padova, Italia)  
Marisa Mesina Polanco (Universidad de Colima, México)  
Omar José Miratía Moncada (Universidad Central de Venezuela)  
Sandra Nome Farbinger (Universidad Mayor - Sede Temuco, Chile)  
José Ortiz Buitrago (Universidad de Carabobo, Venezuela)  
Estela E. Ospina Salinas (Pontificia Universidad Católica del Perú)  
Marcelo H. Rioseco Pais (Universidad Católica del Maule, Chile)  
Ramona Rodríguez Pérez (Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua)  
Ligia Sánchez Tovar (Universidad de Carabobo, Venezuela)  
Yamile Sandoval Romero (Universidad Santiago de Cali, Colombia)  
Silvia Vázquez González (Universidad Autónoma de Tamaulipas, México)

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

### APORTACIONES ARBITRADAS

#### Estudios

- 1 **Violencias múltiples en el espacio escolar: la travesía hacia la violencia de género.**  
*Diego Gavilán-Martín, Gladys Merma Molina, Mayra Urrea-Solano, Rosabel Martínez-Roig.*
- 12 **A School in Crisis: Educational Challenges from a Social Education Perspective?**  
*José Alberto Gallardo-López, Fernando López-Noguero.*
- 23 **Kahoot! en la formación de los futuros profesionales de la educación.**  
*Juan Pablo Hernández Ramos, Patricia Torrijos Fincias.*
- 32 **El Desarrollo de la competencia investigadora: Experiencia online en orientación educativa.**  
*María Isabel Gómez Núñez, María Ángeles Cano Muñoz.*
- 43 **El Potencial dialógico de las artes escénicas: Una apuesta educativa para la construcción de la cultura de Paz.**  
*Belén Massó Guijarro, Rocío Fernández Martínez.*
- 52 **Igualdad de oportunidades entre géneros en el ámbito musical: de la formación a la profesionalización.**  
*Sandra Soler Campo, Maria Antònia Pujol i Subirà.*
- 66 **Creación de un proyecto musical a través del ipad: Una propueta para el conservatorio.**  
*Manuel Tizón Díaz.*

## **VIOLENCIAS MÚLTIPLES EN EL ESPACIO ESCOLAR: LA TRAVESÍA HACIA LA VIOLENCIA DE GÉNERO**

*Multiple violence in the school environment: The crossing to gender-based violence*

Diego Gavilán Martín. *Universidad de Alicante (España).*

Gladys Merma Molina. *Universidad de Alicante (España).*

Mayra Urrea Solano. *Universidad de Alicante (España).*

Rosabel Martínez Roig. *Universidad de Alicante (España).*

Contacto: gladys.merma@ua.es

*Fecha recepción: 26/06/2020 - Fecha aceptación: 06/08/2020*

### **RESUMEN**

Las investigaciones sobre la violencia de género han tenido un enfoque reduccionista y no se ha analizado con profundidad su relación con otras problemáticas que afectan al alumnado, especialmente de Educación Secundaria, tales como las adicciones, la discriminación, el ciberbullying, la violencia verbal o los comportamientos disruptivos. El objetivo de este estudio fue identificar y analizar las posibles relaciones entre la violencia de género y los mencionados comportamientos que repercuten en los adolescentes y en el clima del aula. La muestra estuvo constituida por 887 estudiantes y 616 maestros españoles. El coeficiente de Correlación de Spearman "r" mostró una relación positiva y significativa especialmente entre la violencia de género y el ciberbullying, seguida de las adicciones, la violencia física, verbal, la discriminación y la interrupción. El estudio inicia un ámbito poco explorado que pone en evidencia que la violencia de género se podría prevenir abordando, en la educación formal, otras problemáticas asociadas que influyen negativamente en el clima del aula.

### **PALABRAS CLAVE**

Violencia, Clima de la clase, Conducta antisocial, Adolescencia.

### **ABSTRACT**

Research on gender violence has had a reductionist approach and its relationship with other problems affecting students, especially in secondary education, such as addictions, discrimination, cyberbullying, verbal violence or disruptive behaviour, has not been analyzed in sufficient detail. The objective of this study was to identify and analyze the possible relationships between gender violence and the aforementioned behaviors that impact on adolescents and the classroom climate. The sample consisted of 887 students and 616 Spanish teachers. The Spearman Correlation Coefficient "r" showed a positive and significant relationship especially between gender violence and cyberbullying, followed by addictions, physical and verbal violence, discrimination and disruption. The study initiates an under-explored field that shows that gender violence could be prevented by addressing, in official education, other associated problems that negatively influence the classroom climate.

### **KEYWORDS**

Violence, classroom climate, antisocial behavior, adolescence.

## 1. INTRODUCCIÓN

La violencia de género no es un problema social aislado ni ajeno a otros tipos de violencia y no daña solo a las personas adultas; también está presente en las relaciones afectivas de los adolescentes (López e Inglada-Pérez, 2017). De hecho puede estar relacionada con otras formas de violencia escolar y es posible que se inicie en la adolescencia con comportamientos de violencia verbal y psicológica y, en casos más graves, con agresiones físicas y sexuales.

Las múltiples formas de violencia escolar suscitan una enorme preocupación tanto en el ámbito educativo como social. Desde que Olweus (1978) delimitara el concepto, la violencia escolar sigue haciendo alusión a las acciones intencionadas y reiterativas, donde la finalidad es causar cualquier tipo de daño a la víctima, ya sea física o psicológica, y cuya consecuencia son los sentimientos de vergüenza, intimidación e impotencia (Gladden et al., 2014). En estos comportamientos existe claramente un desequilibrio de poder entre el agresor y la víctima (Cerezo, Sánchez, Ruiz y Areense, 2015; Del Moral, Suárez y Musitu, 2013). Aunque esta definición se mantiene vigente sin grandes cambios, a día de hoy han surgido nuevos tipos de comportamientos que afectan al alumnado (Merma, Gavilán y Rico, 2018) y se ha producido un incremento alarmante de dichas problemáticas, tanto en el contexto europeo (Hymel y Swearer, 2015) como español (Álvarez, Dobarro, Álvarez, Núñez y Rodríguez, 2014; Merma y Gavilán, 2017).

Gran parte de las investigaciones sobre los problemas que afectan al alumnado y a la convivencia en los centros escolares en España se han centrado en el bullying (Merma-Molina y Gavilán-Martín, 2019); sin embargo, existen otros factores disconvivenciales prevalentes como la adicción al móvil y a los videojuegos, el absentismo escolar, la interrupción, la violencia verbal, la discriminación y la exclusión social. Asimismo, se han acrecentado problemáticas aún más graves como el ciberbullying, que es una extensión del bullying tradicional (Dorio, Clark, Demaray y Doll, 2019), la adicción a las drogas, la xeno-

fobia o la violencia de género (Merma-Molina, Ávalos y Martínez, 2019). Esta última, en el caso de los adolescentes, se ha denominado de forma específica *dating violence* (Garaigordobil y Oñederra, 2010), cuya traducción sería la violencia en el noviazgo, en jóvenes y adolescentes, a través de medios digitales. Se refiere al control de dispositivos, redes sociales y otros canales de comunicación, la monitorización de la víctima a través de la instalación de troyanos y similares en su teléfono móvil y la inspección y/o prohibición de varios comportamientos y la extorsión.

La violencia de género es un grave problema de salud pública (OMS, 1996) que afecta a todos los países del mundo en diferente grado e intensidad (United Nations, 2010, World Health Organization, 2005). La Economic and Social Council (1992) inicialmente la definió como todo acto basado en la pertenencia al sexo femenino, que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, así como amenazas, coerción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se produce en la vida privada como pública. Esta conceptualización, de donde se deriva la interpretación de que la violencia de género es la que ejerce contra las mujeres por ser mujeres, teniendo como finalidad el sometimiento y el control, ha sido ampliamente utilizada hasta la actualidad.

La violencia de género se manifiesta en diferentes formas de comportamiento arbitrario, que tienen como finalidad perpetuar el control sobre las mujeres o que imponen o establecen una condición de sometimiento para ellas, constituyéndose de esta forma en la expresión más extrema de la desigualdad y de la opresión de género. Para ello, se fundamenta en relaciones asimétricas de poder encaminadas a establecer o perpetuar relaciones de desigualdad (Arisó y Mérida, 2010).

Lagarde (2006) amplía el ámbito de origen de la violencia de género y arguye que esta es estructural, y que se sostiene por la supremacía de los hombres y de lo masculino

sobre la interiorización de las mujeres y lo femenino:

*En el marco de la supremacía patriarcal de género de los hombres [...] como un mecanismo de control, sujeción, opresión, castigo y agresión dañina que a su vez genera poder para los hombres y sus instituciones formales e informales. La persistencia patriarcal no puede sostenerse sin la violencia que hoy denominamos de género (p. 16).*

Es decir, las mujeres, en distintos grados, son expropiadas y sometidas a opresión de manera intencionada. El mundo resultante de esta situación es asimétrico, desigual, enajenado, de carácter androcéntrico y misógino. La violencia en este entorno se fundamenta en el sexismo y en la misoginia, y está legitimada en el sistema patriarcal para mantener la jerarquización de lo masculino hacia lo femenino, poniendo a la mujer en una situación de inferioridad.

En España, la *Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género* parte del argumento lógico de que este tipo de violencia es el símbolo más brutal de la desigualdad existente en nuestra sociedad. Un tipo de violencia que se dirige sobre las mujeres, como se señaló anteriormente, por el hecho de serlo, siendo consideradas por sus agresores como personas carentes de los derechos mínimos de libertad, respeto y capacidad. Por ello, en dicha norma se plantea como objetivo actuar contra esta violencia y establecer medidas de protección integral con la finalidad de prevenirla y erradicarla. En tal sentido, el Artículo 1 sostiene:

1. La presente Ley tiene por objeto actuar contra la violencia que, como manifestación de la discriminación, la situación de desigualdad y las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres, se ejerce sobre estas por parte de quienes sean o hayan sido sus cónyuges o de quienes estén o hayan estado ligados a ellas por relaciones similares de afectividad, aun sin convivencia.

2. Por esta ley se establecen medidas de protección integral cuya finalidad es prevenir, sancionar y erradicar esta violencia y prestar asistencia a las mujeres, a sus hijos menores y a los menores sujetos a su tutela, o guarda y custodia, víctimas de esta violencia.
3. La violencia de género a que se refiere la presente Ley comprende todo acto de violencia física y psicológica, incluidas las agresiones a la libertad sexual, las amenazas, las coacciones o la privación arbitraria de libertad (p. 10).

La Ley incluye todos los tipos de violencia y medidas de protección integral preventivas, de intervención y de sanción, y ha permitido delimitar de forma clara los conceptos de violencia doméstica y violencia de género que muchas veces son utilizadas de forma indiferenciada.

La violencia doméstica, denominada también intrafamiliar, es la que se produce entre ascendientes, descendientes o hermanos del cónyuge o conviviente, o sobre menores de edad que se hallan sujetos a la patria potestad, tutela o acogimiento, o sobre otra persona amparada por cualquier relación por la que se encuentren integrados en el núcleo familiar. Esta, siempre y cuando no se trate de hechos cometidos contra la mujer por su pareja o ex pareja varón, de un matrimonio ni de otra relación de afectividad similar.

La violencia de género, en cambio, es la violencia inferida por hombres contra las mujeres por el hecho de ser mujeres y constituye una manifestación de relaciones históricamente desiguales. Es una discriminación ancestral contra las mujeres y supone la vulneración de sus derechos humanos, y coloca en una situación de vulnerabilidad social a una parte de algo más de la mitad de la población. La más relevante tiene lugar en el ámbito de convivencia o relación familiar con la pareja o ex pareja.

La Ley abarca tanto aspectos preventivos, educativos, sociales, asistenciales y de atención posterior a las víctimas, y aborda con decisión la respuesta punitiva en los casos de violencia contra la mujer.

### 1.1 Los medios digitales y las múltiples violencias

Las tecnologías, y especialmente internet, están propiciando formas de relación, de socialización y de aprendizaje novedosos y atractivos sobre todo para los jóvenes. Internet, las redes sociales y los móviles ocupan un espacio importante en dicho proceso (Bernal y Angulo, 2013; Cuesta, 2012; Torres, 2013), influyendo de forma determinante en sus comportamientos y actitudes. Los jóvenes ven en estos medios la oportunidad de mostrar una imagen de sí mismos con la intención de encontrar la aceptación de sus iguales (Martín, Pazos, Montilla y Romero, 2016); de esta manera se convierten en usuarios activos de estas tecnologías. El 77% de menores, según la Agencia Española de Protección de datos (2009), tienen un perfil totalmente abierto y sin ningún tipo de privacidad.

A pesar de los innumerables beneficios que comportan las TIC e internet (Durán y Martínez-Pecino, 2015), el espacio virtual no es imparcial ni tan democrático como parece, ya que en muchas ocasiones se convierte en un entorno en el cual las personas quedan expuestas a agresiones que les pueden ocasionar múltiples daños psicológicos, dejando en ellas secuelas con repercusiones en el mediano y largo plazo.

Las cifras de las agresiones en las redes sociales, que afectan a los adolescentes, son significativas. El 47.8% de adolescentes reconoce que ha sufrido una situación desagradable en las redes sociales (López, López y Galán, 2012) y el 18% de menores que son usuarios del móvil se han sentido acosados sexualmente por este medio (García y Moreno, 2006).

Garmendia, Garitaonandia, Martínez y Casado (2011) sostienen que en España, el 15% de menores han sufrido acoso escolar online u offline, mientras que el 9% afirma haber acosado a otro menor. En el caso del envío de mensajes sexuales ocurre algo similar, ya que el 7% de menores españoles afirma haber recibido esos mensajes y el 2% afirma

haberlos enviado (Donoso, Rubio y Vilà, 2018).

Con relación a las agresiones a través de internet y del móvil es preciso distinguir dos problemáticas en función de quiénes son los afectados: 1) el ciberbullying, que es el acoso en línea entre jóvenes y 2) el ciberacoso, que se refiere al acoso en línea entre los adultos. En ambos casos hablamos de insultos, amenazas, humillaciones y/o chantajes; es decir, cualquier acto que implique daño moral o psicológico a la persona, que conlleve una agresión u hostigamiento repetido, que causa miedo y desprotección de la víctima, siendo el objetivo la dominación, discriminación y el abuso de poder. En ambas situaciones, se pueden presentar conductas de agresión o victimización en función del sexo (violencia machista) o teniendo en cuenta una relación afectiva, donde la mujer está en una situación de desprotección y vulnerabilidad frente a los hombres (violencia de género).

La violencia de género a través de las redes sociales se caracteriza por la difusión de información personal, comentarios de naturaleza injuriosa, conductas hostiles, ataques a la reputación, daños a la intimidad con comentarios, invención de historias, creación de perfiles falsos, suplantación de la personalidad, etiquetar fotos e insultos o amenazas, dentro de la pareja o por el hecho de ser mujer.

Según se sabe, la proporción de hombres que participan como agresores es mayor, al igual que la proporción de victimización de las mujeres (Calvete et al., 2010; Estévez, et al., 2010; Félix-Mateo, et al., 2010). Concretamente, el 42.6% de las chicas afirma haber sido víctima de algún tipo de violencia o acoso sexual a través de la Red, frente al 35.9% de los chicos (Montiel, Carbonell y Pereda, 2016). Asimismo, las respuestas de las chicas cuando son acosadas consisten en eliminar el comentario, pero casi nunca tienen una conciencia de que están siendo víctimas de violencia machista.

En suma, la violencia de género a través de internet y de los medios tecnológicos tiene como objetivo la dominación, la discrimina-

ción y el abuso de la posición de poder donde el acosador tiene o ha tenido alguna relación afectiva o de pareja con la mujer acosada (Torres, 2013), pero también se refiere a cualquier tipo de acoso hacia las mujeres por el simple motivo de serlo.

En este marco, en base a las opiniones del profesorado y alumnado español, el objetivo del estudio analizar las relaciones entre la violencia de género y otros tipos de comportamientos problemáticos que afectan al alumnado y al clima del aula.

## 2. METODOLOGÍA

### 2.1. Muestra

El estudio es transversal descriptivo e inferencial. En la investigación participaron 887 alumnos y 616 profesores de 5º, 6º Grados de Educación Primaria, 1º y 2º Grados de Educación Secundaria de centros públicos, privados y concertados de España. La distribución de la muestra, según curso académico, se refleja en el Gráfico 1.

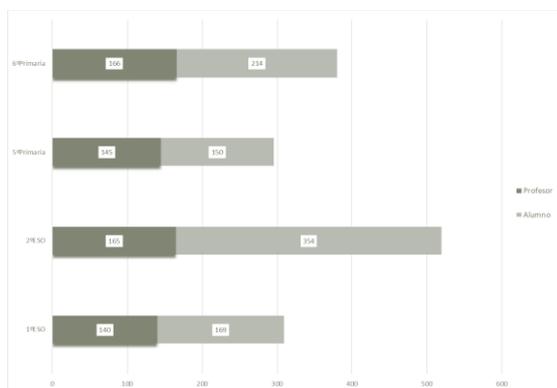


Gráfico 1. Distribución de la muestra según curso y participante

### 2.2. Instrumento

El instrumento utilizado para la recogida de datos es el *Cuestionario sobre Convivencia y conflictos* (2017) que ha sido adaptado a los fines de este estudio. El instrumento originalmente estaba constituido por 26 comportamientos problemáticos, con una escala de valoración para cada ítem que va desde siempre (5) hasta nunca (1).

Para este estudio se seleccionaron la violencia de género y las variables que podrían guardar una mayor relación con ella: la adic-

ción, el acoso cibernético, la violencia física, la violencia verbal, la interrupción, la discriminación y la interrupción. Estas quedan reflejadas en 17 ítems del cuestionario.

El Alfa de Cronbach para el conjunto total de la escala fue de 0.92 (0.93 para profesores y 0.92 para alumnos) y entre 0.60 y 0.80 para cada uno de sus factores y participantes (Tabla 1), lo cual muestra la fiabilidad del instrumento

Tabla 1. Alpha de Cronbach para los ítems del cuestionario.

	M	DS	R	α-X	F
F1= 9,32/35,86% (VTF=60,23%), α=0,92 KMO= 0,93					
1. Hay comportamientos de rechazo de un grupo de compañeros hacia otro/a compañera por su aspecto físico, clase social.	2.67	1.01	0.51	0.92	0.68
2. Adicción a los videojuegos.	3.26	1.13	0.34	0.92	0.81
3. Adicción al móvil.	3.45	1.28	0.47	0.92	0.80
4. Agresión. Acto realizado con la intención de dañar, pegar.	2.29	0.92	0.55	0.92	0.65
5. Charlar en clase con los compañeros, usando el teléfono móvil, etc.	2.52	1.39	0.54	0.92	0.49
6. Discriminación racial y religiosa.	1.90	0.94	0.60	0.92	0.55
7. Insultos y ofensas verbales, "motes" desagradables.	3.00	1.01	0.56	0.92	0.70
8. Xenofobia, discriminación étnica, ataque contra gente de otras razas.	1.54	0.82	0.59	0.92	0.68
9. Insultos, amenazas, críticas y burlas utilizando el wasap o las redes sociales.	2.22	1.03	0.64	0.92	0.48
10. Engaños utilizando internet para hacer propuestas sexuales (una compañera/compañero ha conocido a una persona por internet que le ha hecho creer que tenía su edad, pero en realidad era	1.30	0.65	0.53	0.92	0.61

un adulto/a).					
11. Petición de fotografías “sugere- ntes” con engaños, chanta- jes y (un compañe- ro/a ha conocido a alguien por internet que le ha pedido fotografías “sugere- ntes” en ropa interior, semidesnudo/a, etc.).	1.30	0.66	0.54	0.92	0.66
12. Control del móvil (un compañe- ro/compañera que tiene un novio/novia que le controla el móvil de forma continuada).	1.57	0.87	0.62	0.92	0.67
13. Insultos, empujo- nes y agresiones físicas entre novios (la novia/o de un compañero le grita, insulta y le pega).	1.43	0.75	0.53	0.92	0.54
14. Interrupciones al profesor. Hay com- pañeros que se levantan, miran hacia atrás cuando el profesor está expli- cando, están de pie todo el tiempo, no se sientan en su sitio.	3.16	1.14	0.52	0.92	0.75
16. Interrupciones al profesor. Hay com- pañeros que tiran cosas, objetos, hacen ruidos extraños, se ríen, aplauden, etc., interfiriendo en el normal desarrollo de las clases.	3.26	1.10	0.56	0.92	0.78
16. Mis compañe- ros/as no se quieren sentar ni hacer gru- pos de trabajo con compañeros/as islámicos (marro- quíes, etc.).	1.57	0.89	0.46	0.92	0.80
17. Insultos o críticas a una compañera que lleva el hiyab (pañue- lo).	1.31	0.72	0.47	0.92	0.79

El método de recolección de datos se ha llevado a cabo mediante el auto-cumplimiento de encuestas online a través de la plataforma de Google drive: Google Forms (formularios).

### 2.3. Procedimiento

Una vez diseñada la investigación, se procedió a la selección de los participantes en función de los criterios de accesibilidad y disposición de participación. Los centros escolares fueron seleccionados mediante la técnica del muestreo no probabilístico (Rodríguez, Gil y García, 1999).

Durante los meses de septiembre a diciembre de 2018 se contactó con el profesorado, y por su intermedio con el alumnado, informándoles acerca de los objetivos de la investigación y sobre el carácter anónimo y voluntario de su participación. Se les hizo llegar el enlace del cuestionario de forma virtual. Una vez recogidos los datos, estos fueron analizados con el programa SPSS v. 26.

### 3. RESULTADOS

Con el fin de encontrar posibles diferencias entre las percepciones del profesorado y del alumnado, se ha realizado el análisis desagregado de los resultados. En la Tabla 2 se muestran los hallazgos de las distintas correlaciones para la muestra de profesores.

Tabla 2. Correlación entre Violencia de género y el resto de factores. Muestra profesores

Factor	Rho de Spearman	Violencia de género
<b>Adicción</b>	Coeficiente de correlación	.525**
	Sig. (bilateral)	0.000
	N	616
<b>Violencia verbal</b>	Coeficiente de correlación	.490**
	Sig. (bilateral)	0.000
	N	616
<b>Violencia física</b>	Coeficiente de correlación	.495**
	Sig. (bilateral)	0.000
	N	616
<b>Ciberbullying</b>	Coeficiente de correlación	.655**
	Sig. (bilateral)	0.000
	N	616
<b>Disrupción</b>	Coeficiente de correlación	.421**
	Sig. (bilateral)	0.000
	N	616
<b>Discriminación</b>	Coeficiente de correlación	.519**
	Sig. (bilateral)	0.000
	N	616

Los principales hallazgos confirman, en la muestra del profesorado, que hay una correlación significativa entre la violencia de género y el acoso cibernético (0.655), seguida de la adicción, la discriminación y la violencia física y verbal. Las respuestas del alumnado son parcialmente concordantes con las del profesorado (Tabla 3), ya que la intensidad de la valoración difiere en ambos colectivos, siendo superior la del profesorado.

Tabla 3. Correlación entre Violencia de género y el resto de factores. Muestra alumnos.

Subescalas	Rho de Spearman	Violencia de género
<b>Adicción</b>	Coeficiente de correlación	.429**
	Sig. (bilateral)	0.000
	N	887
	Sig. (bilateral)	0.000
<b>Ciberbullying</b>	Coeficiente de correlación	.592**
	Sig. (bilateral)	0.000
	N	887
	Sig. (bilateral)	0.000
<b>Violencia de verbal</b>	Coeficiente de correlación	.447**
	Sig. (bilateral)	0.000
	N	887
	Sig. (bilateral)	0.000
<b>Violencia física</b>	Coeficiente de correlación	.449**
	Sig. (bilateral)	0.000
	N	887
	Sig. (bilateral)	0.000
<b>Discriminación</b>	Coeficiente de correlación	.428**
	Sig. (bilateral)	0.000
	N	887
	Sig. (bilateral)	0.000

En los hallazgos destaca, para la muestra del alumnado, que no existe una diferencia significativa en la relación entre la violencia de género y la violencia física, la violencia verbal y la discriminación (0.449, 0.447 y 0.428, respectivamente).

El análisis global de los resultados para ambos grupos de participantes (profesores y alumnos muestran que la correlación entre la violencia de género y el resto de subescalas es positiva y significativa; sin embargo, el factor con el que más correlaciona dicha variable es con el ciberbullying (0.615) (Tabla 4).

Tabla 4. Correlación entre violencia de género y resto de factores. Muestra total.

FACTORES	RHO SPEARMAN	VIOLENCIA DE GÉNERO
<b>Adicción</b>	Coeficiente de correlación	.467**
	Sig. (bilateral)	0.000
	N	1503
<b>Violencia verbal</b>	Coeficiente de correlación	.465**
	Sig. (bilateral)	0.000
	N	1503
<b>Violencia física</b>	Coeficiente de correlación	.466**
	Sig. (bilateral)	0.000
	N	1503
<b>Ciberbullying</b>	Coeficiente de correlación	.615**
	Sig. (bilateral)	0.000
	N	1503
<b>Disrupción</b>	Coeficiente de correlación	.392**
	Sig. (bilateral)	0.000
	N	1503
<b>Discriminación</b>	Coeficiente de correlación	.464**
	Sig. (bilateral)	0.000
	N	1503

La segunda relación más significativa entre la violencia de género y otros comportamientos problemáticos, según la muestra total, tiene lugar con las adicciones, seguida de la violencia física, verbal, los comportamientos de discriminación y finalmente, con la disrupción.

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de este estudio fue analizar las posibles relaciones entre la violencia de género y otros tipos de comportamientos problemáticos que ocurren en las aulas, en base a las opiniones del profesorado y del alumnado español.

Los hallazgos más destacados del estudio permiten concluir que la correlación más significativa se produce entre la violencia de género y el ciberbullying y, en concordancia a López, López y Galán (2012), afectan fundamentalmente a los adolescentes. Estos resultados también son congruentes con el estudio realizado por Flores y Browne (2017) quienes sostienen que los nuevos espacios digitales se presentan como escenarios donde la violencia tiene mucha cabida. El efecto masificador y descontrolado que tiene Internet ha logrado que este se transforme en un medio idóneo para perpetuar la hegemonía del género masculino.

De otra parte, la correlación menos significativa, pero con una fuerza de relación destacable, es la que corresponde a la violencia de género y la interrupción. Esta última problemática, que se ha incrementado drásticamente en los últimos años (Merma-Molina y Gavilán, 2019a), es la que más aqueja al profesorado en España, sobre todo en las últimas etapas de Educación Primaria y en los primeros cursos de Educación Secundaria. Los docentes, ante estas situaciones, no pueden desarrollar con normalidad sus sesiones de aprendizaje, lo que les impide lograr los objetivos y competencias previstas.

Las principales diferencias en el análisis de los resultados de esta investigación radican en que mientras el profesorado identifica como segundo factor relacional la adicción al móvil y a los videojuegos, seguido de la discriminación, y la violencia física y verbal, el alumnado posiciona en segundo lugar a la violencia física, seguida de la verbal, la adicción al móvil y a los videojuegos, y la discriminación. Isidro y Moreno (2018), en esta línea, sostienen que las redes sociales y WhatsApp, al haberse convertido en una parte ineludible de la cotidianidad, suponen una limitación importante en la vida de los jóvenes, generando dependencia y obstaculizando, perjudicando o dificultado otros aspectos de su vida social. Además, la adicción también conlleva otros riesgos añadidos como el control hacia la pareja que se producen a través de las redes sociales. Estas ofrecen opciones añadidas que permiten, a

los adolescentes, estar en contacto permanente e incluso saber dónde y cuándo se ha conectado la otra persona, y qué está haciendo en cada momento. De este modo muchas parejas están en contacto permanente, incrementándose las posibilidades de generar dudas, celos y discusiones; esto ocurre, por ejemplo, cuando la pareja no contesta los mensajes inmediatamente.

Del análisis de los datos también se concluye que la fuerza de la relación entre la violencia de género y todas las variables estudiadas es muy significativa, ya que el coeficiente de relación de "r" es, en todos los casos, positivo, superior a 0 y cercano a 1 ( $r > 0$ ). Al encontrarse los valores del ciberbullying cerca de  $r=1$  (0.655 para profesores y 0.592 para alumnos), se infiere que la fuerza de la relación entre las variables es alta.

Igualmente, la fuerza de relación entre la violencia de género y las adicciones es alta (0.525 para profesores y 0.429 para alumnos) mientras que la violencia física, verbal y la interrupción tienen una fuerza de relación moderada, pero cercana a la alta. También es de destacar la fuerza de relación moderada, cercana a la alta, que los alumnos le otorgan a la violencia física y verbal, y a la adicción y discriminación. Por tanto, y en base a los análisis correspondientes, se confirma la correlación positiva entre la violencia de género y las variables disconvivenciales analizadas que afectan el clima del aula. Estos hallazgos son concordantes con la conclusión de Martínez-Otero (2017) en el sentido de que las situaciones de violencia están mutuamente relacionadas y tienen implicaciones que se extienden más allá del contexto escolar.

A partir del estudio es posible predecir que la persistencia de los comportamientos problemáticos en el aula, especialmente de la adicción, la discriminación, la violencia física y verbal, e incluso la interrupción, que en muchos casos se puede manifestar en actitudes negativas orientadas a las alumnas (por ejemplo, los chicos les hacen muecas y gestos desagradables a sus compañeras, les ponen "motes" desagradables, molestan

deliberadamente a una chica, se burlan de la profesora, en la clase, por ser mujer, etc.), pueden ser predictores de comportamientos futuros de discriminación de género o, peor aún, de violencia de género.

Entendiendo que todas las formas de violencia se aprenden, es necesaria la prevención de otros comportamientos de tipo relacional vinculados con la violencia de género en todas las etapas educativas. La intervención pedagógica adecuada frente a la violencia de género precisa del concurso de todas las personas e instituciones que de un modo u otro participan en el proceso educativo, especialmente del profesorado. Al respecto, diversas investigaciones han puesto de manifiesto la escasa formación de los docentes para atajar la persistencia de los factores asociados con la violencia escolar, entre ellos la violencia de género (Merma-Molina y Gavilán-Martín, 2019b). Por ello es prioritaria su formación inicial y continua tanto en el

dominio de estrategias de prevención como de intervención.

Igualmente, es importante impulsar un mayor número de investigaciones que permitan entender las posibles relaciones de violencia de género con otros comportamientos que afectan negativamente al alumnado y al clima del aula, y que ha sido poco explorados hasta ahora, como el consumo y/o adicción al tabaco o al alcohol.

La investigación presenta algunas limitaciones que deja la puerta abierta a futuros estudios: se podrían analizar las relaciones entre la violencia de género y los factores disconvivenciales en función del género y del tipo de centro educativo. Asimismo, sería de gran utilidad complementar el estudio con otro de carácter cualitativo que aporte una mayor comprensión de las problemáticas abordadas.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia Española de Protección de Datos, Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación. (2009). *Estudio sobre la privacidad de los datos personales y la seguridad de la información en las redes sociales online*. AEPD website: <http://goo.gl/41CCQq>
- Álvarez, D., Dobarro, A., Núñez, J. C. y Rodríguez, C. (2014). La violencia escolar en los centros de educación secundaria de Asturias desde la perspectiva del alumnado. *Educación XX1*, 17(2), 337-360.
- Arisó, O. y Mérida, R. (2010). *Los géneros de la violencia Una reflexión queer sobre la violencia de género*. Egales.
- Bernal, C. y Angulo, F. (2013). Interacciones de los jóvenes andaluces en las redes sociales. *Comunicar*, 40, 25-30. <http://doi.org/vnw>.
- Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L. y Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior*, 26, 1128-1135. <http://doi.org/d74kfs>.
- Cerezo, F., Sánchez, C., Ruiz, C. y Arense, J. J. (2015). Roles en bullying de adolescentes y preadolescentes, y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 139-155.
- Cuesta, U. (2012). Uso envolvente del móvil en jóvenes: propuesta de un modelo de análisis. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 18, 253-262. <http://doi.org/vnz>.
- Del Moral, G., Suárez, C. y Musito, G. (2013). El bullying en los centros educativos: propuestas de intervención de adolescentes, profesores y padres. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 203-213.
- Donoso, T., Rubio, M. J. y Vilà, R. (2018). La adolescencia ante la violencia de género 2.0: concepciones, conductas y experiencias. *Educación XX1*, 21(1), 109-134.

- Dorio, N. B., Clark, K. N., Demaray, M. K. y Doll, E. M. (2019). School climate counts: A longitudinal analysis of school climate and middle school bullying behaviors. *International Journal of Bullying Prevention*, 1-17.
- <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s42380-019-00038-2.pdf>
- Durán, M. y Martínez-Pecino, R. (2015). Ciberacoso mediante teléfono móvil e Internet en las relaciones de noviazgo entre jóvenes. *Comunicar*, 44(XXII), 159-167.
- Economic and Social Council (1992). *Report of the working group on violence against women*. Viena, United Nations.
- Estévez, A., Villardón, L., Calvete, E., Padilla, P. y Orue, I. (2010). Adolescentes víctimas de cyberbullying: prevalencia y características. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 18, 73-89.
- Félix-Mateo, V., Soriano-Ferrer, M., Godoy-Mesas, C. y San - Cho-Vicente, S. (2010). El ciberacoso en la enseñanza obligatoria. *Aula Abierta*, 38, 47-58. <http://hdl.handle.net/11162/5058>.
- Flores, P. y Browne, R. (2017). Jóvenes y patriarcado en la sociedad TIC: una reflexión desde la violencia simbólica de género en las redes sociales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 147-160.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. A. (2010). Inteligencia Emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 243-256.
- García, J. A. y Moreno, I. (2006). *Guía multimedia. Pantallas sanas*. Gobierno de Aragón.
- Garmendia, M., Garitaonandia, C., Martínez, G. y Casado, M. Á. (2011). *Riesgos y seguridad en internet: Los menores españoles en el contexto europeo*. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. EU Kids Online.
- Gladden, R. M., Vivolo-Kantor, A. M., Hamburger, M. E. y Lumpkin, C. D. (2014). *Bullying surveillance among youths: uniform definitions for public health and recommended data elements, version 1.0*. National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention and U. S. Department of Education.
- Hymel, S. y Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying: An introduction. *American Psychologist*, 70(4), 293-299.
- Isidro, A. I. y Moreno, T. (2018). Redes sociales y aplicaciones de móvil: uso, abuso y adicción. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(monográfico), 203-212.
- Lagarde, M. (2006). Prefacio. En D. Rusell y J. Radford (Ed.), *Feminicidio. La política del asesinato de las mujeres* (pp. 19-26). Ceiiich/Unam.
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. *Boletín Oficial del Estado* núm. 313, de 29 de diciembre de 2004. Referencia: BOE-A-2004-21760.
- López, C. e Inglada-Pérez, L. (2017). Historias de Matemáticas. Estudio estadístico sobre violencia de género. *Pensamiento Matemático*, VII(1), 107-128.
- López, M., López, V. y Galán, E. (2012). *Redes sociales de Internet y adolescentes. Dimensión social*. Universidad Complutense de Madrid.
- Martín, A., Pazos, M., Montilla, M. y Romero (2016). Una modalidad actual de violencia de género en parejas de jóvenes: las redes sociales. *Educación XX1*, 19(2), 405-429.
- Martínez-Otero, V. (2017). Acoso y ciberacoso en una muestra de alumnos de Educación Secundaria. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(3), 277-298.

- Merma-Molina, G., Ávalos, M. A. y Martínez, M. A. (2019). ¿Por qué no son eficaces los planteamientos de convivencia escolar en España? *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 561-579.
- Merma-Molina, G. y Gavilán-Martín, D. (2017). Las formas de violencia prevalentes y sus posibles consecuencias: percepciones del profesorado. En R. Roig (Ed.), *Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa* (pp. 1017-1027). Octaedro.
- Merma-Molina, G. y Gavilán-Martín, D. (2019a). Análisis de las valoraciones del alumnado para repensar la autoridad docente y la formación para la ciudadanía. *Educatio Siglo XXI*, 37(1), 55-72.
- Merma-Molina, G. y Gavilán-Martín, D. (2019b). La formación docente a debate: ¿Qué saben los futuros maestros sobre los problemas que afectan el clima del aula? En R. Roig, *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior* (pp. 987-997). *Nuevos contextos, nuevas ideas*. Octaedro.
- Merma-Molina, G., Gavilán, D. y Rico, M. L. (2018). From the indiscipline to the addictions and sexting: New problems that affect Spanish adolescents. *Inclusion and Exclusion, Resources for Educational Research? European Educational Research Association*, Bolzano.
- Montiel, I., Carbonell, E. y Pereda, N. (2016). Multiple online victimization of Spanish adolescents: Results from a community sample. *Child Abuse and Neglect*, 52, 123-134.
- Organización Mundial de la Salud. (1996). *Prevención de la violencia. Un problema prioritario de salud pública*. WHA 49.5 Asamblea 20-25 de mayo de 1996. Organización Mundial de la Salud.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Hemisphere.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Torres, C. (2013). *El ciberacoso como forma de ejercer la violencia de género en la juventud: un riesgo en la sociedad de la información y del conocimiento*. Delegación del Gobierno para la Violencia de Género.
- United Nations. (2010). *The world's women 2010: Trends and statistics*. ST/ESA/STAT/SER.K/19. United Nations, Department of Economic and Social Affairs.
- VV. AA. (2005). *Violencia de género: Programa de tratamiento en prisión para agresores en el ámbito familiar*. Secretaría General Técnica (Ministerio del Interior). Colección Documentos Penitenciarios 2. NIPO: 126-05-068-9.

## UNA ESCUELA EN CRISIS: DESAFÍOS EDUCATIVOS DESDE UNA PERSPECTIVA DE EDUCACIÓN SOCIAL

*A School in Crisis: Educational Challenges from a Social Education Perspective.*

José Alberto Gallardo-López. *Universidad de Pablo de Olavide (España).*

Fernando López-Noguero. *Universidad de Pablo de Olavide (España).*

Contacto: [jagallop@upo.es](mailto:jagallop@upo.es)

*Fecha recepción: 24/06/2020 - Fecha aceptación: 18/09/2020*

### RESUMEN

Muchos autores debaten sobre la actual crisis educativa, principalmente debido a la resistencia y adaptación de las escuelas a las características y necesidades de las sociedades posmodernas. En este sentido, debemos reconocer que el fracaso educativo es un fracaso democrático.

La escuela debe ser entendida y construida teniendo en cuenta la cultura, los valores y los problemas de la sociedad actual, contando con la colaboración coordinada de todos los agentes educativos implicados en el desarrollo de la praxis educativa.

Por ello, este artículo pretende poner de manifiesto la necesidad de incorporar la figura del profesional de la Educación Social en el ámbito formal, ya que su formación puede ser fundamental para mejorar el desarrollo educativo en la escuela, actuando como agente de cambio social, interviniendo y mediando, desde una perspectiva socioeducativa, entre alumnos, familia, profesores y el entorno social próximo. Así como educar en los valores democráticos y preparar a los ciudadanos para la integración y la convivencia en democracia.

### PALABRAS CLAVE

Educación social, escuela, educación reglada, educación no reglada, educador social.

### ABSTRACT

Many authors debate about the current educational crisis, mainly due to the resistance and adaptation of schools to the characteristics and needs of postmodern societies. In this sense, we have to recognize that educational failure is a democratic failure.

Schools must be understood and built considering the culture, values and problems of today's society, having a coordinated collaboration of all the educational agents involved in the educational praxis development.

For this reason, this article aims to highlight the need to incorporate the figure of the Social Education professional in the formal scope, since its training can be essential to improve educational development in schools, acting as an agent of social change, intervening and mediating, from a socio-educational perspective, between students, family, teachers and the close social environment. As well as educating in democratic values and preparing citizens for integration and coexistence in democracy.

### KEYWORDS

Social education, school, regulated education, non-regulated education, social educator.

## 1. THE SCHOOL CRISIS

Over the years, the school has played an elementary role as a socialization agent outside the family environment. It is in school, through education, where citizens develop the social competence so necessary to develop adequately in the social context.

However, nowadays, education in schools faces numerous difficulties and problems that prevent it from meeting the goals for which it was founded. In this sense, we can see how there is a mismatch between the legal regulations, the educational institutions themselves and teacher training. In addition, there are communication problems with families, conflicts in establishing social and cultural relations in the external context closest to the school, and a slower evolution compare with the current social changes.

According to Ortega (2005):

*The school has specialized and insisted on the knowledge diffusion and the search for "appropriation of culture" on the part of the subjects, and this specialization and priority has been imposed on the rest of the possible functions, aims and tasks relating to socialization, the development of the personality or the identity of the subjects (p.122).*

Therefore, it is important that the school adapts to the new social orders from the innovation and redefinition of its goals. We need an education updated to the new changing needs of society and we trust that Social Education has much to contribute in this sense. In fact, there are more and more areas of professional intervention in which the social educator is working, including at school.

On the other hand, we are currently experiencing a boom in Social Education in Spain, which translates into the presence of a large number of socio-educational initiatives in different scopes, both formal and non-formal. This advance is especially significant in regulated school spaces, as professionals from the socio-educational field who work in these contexts are emerging in almost all of

Europe. However, what is interesting is that these new jobs emerge because of a demand that comes from the educational community itself and from families.

This fact is understandable if we think on the different problems associated with this stage of people's educational development. Serious difficulties such as violence and harassment in classrooms, inclusion and attention to diversity, health education, sexuality or drugs are clear examples of obstacles that coexist day by day with the reality of many schools. If we add to this the fact that many teachers recognize that they lack the resources to face these situations, from a socio-educational point of view, the social educator has much to contribute.

According to this, current studies such as those of Sanmartín (2019) show the importance of the family and the school in the transmission of values and social norms. This process will establish the origin of the development of appropriate social behaviors for the improvement of coexistence and interpersonal and interrelational relationships. In this sense, it is fundamental to provide students with tools, strategies and social skills that contribute to their social adaptation (Gallardo-López & Gallardo-Vázquez, 2018).

Furthermore, according to Mesa (2019), it is urgent to reconfigure an education for global citizenship from schools, which addresses relevant issues such as "the causes and consequences related to inequality in the distribution of wealth and power in the world, as well as inequalities between men and women" (p.21), among other issues such as, for example, cultural diversity, the manifestation of violence or climate change.

Today, we live social moments characterized by a great variety and complexity of problems, situations and processes, both personal and group and community. Today's society is trying to overcome a deep crisis in all aspects, but especially those related to democratic values or the welfare state. If we pause for a moment to analyze the values that dominate our society, we can see that individualism prevails over communitarian-

ism, as well as success and the acquisition of financial capital quickly, forgetting the constant effort and sacrifice to achieve the proposed goals. In addition, there is a promotion of consumerism and the possibility against need, over sustainability and recycling, giving priority to the market over the political or public (Sánchez-Valverde, 2014). In this sense, the sociocommunity sphere is characterized by different interconnected variables, necessarily conceived from the point of view of complexity and interrelation.

If we focus on the school and its context, we can see how these social circumstances we are referring to directly affect it. Therefore, formal education encompasses a changing, complex reality with diverse problems that, inevitably, must be addressed. In accordance with this, it is important to address these school problems through creativity, reconsidering and modifying the teaching function, incorporating new professional profiles of the socio-educational field and, fundamentally, taking as a starting point the real needs of the current school, a complex school with a multidimensional character where Social Education has much to contribute.

## 2. EDUCATIONAL CHALLENGES OF 21ST CENTURY SOCIETY: SOCIAL EDUCATION

The society of the 21st century is characterized by a series of events that make sense, and are explained, in the context in which they appear. In this sense, we have to be conscious that it is the own society that, in some way, provides the appearance of diverse realities, and the one that can give convenient answers to the needs that it itself demands (López-Noguero, 2001, 2003). Thereby, in this current social context, the perspective of Social Education becomes a very powerful fundamental tool and, in a certain way, inconceivable until recently. However, the fast-social changes base and justify the presence of Social Education in the educational scope.

In this sense:

*The information society in which we are beginning to be immersed, a network society, a society of migrations, a "globalized" and complex society, is forcing us to rethink education, educational praxis and its institutions to, in some way, understand and explain the new transformations and to be able to reformulate their structures and new interventions (Ortega, 2005, p.113).*

The causes that explain these exceptional social changes are diverse, and a large number of them are not directly related to Pedagogy. In this regard, we must have in mind that Social Education did not originate spontaneously, it originated from certain social features, characterized by important transformations in the economy, politics, principles, social relations and participation and education, together with a technological revolution and an increase in leisure and free time (López-Noguero & Pérez Serrano, 2012).

On the other hand, Social Pedagogy originated due to the emergence of new social policies that strengthened the democratic system, the increase in marginality and exclusion of certain sectors of the population, the appearance of new pedagogical theories and, above all, as a result of a deep educational crisis (Gallardo-Vázquez & Gallardo-López, 2012; Petrus, 1997; López-Noguero, 2004).

Consequently, postmodern societies require their citizens to be people with autonomy and with the capacity to integrate and adapt to uncertainty. To this end, continuous education is essential, allowing the acquisition of social skills that encourage adaptation and projection at different levels: personal, professional and social. According to Gallardo-Vázquez & Gallardo-López (2011a), "the person constitutes a whole and his social formation includes the cognitive, affective and behavioral aspects that the condition of person itself, both at an interpersonal level and at a citizen level" (p.35). In this sense, Social Education has much to contribute when it raises new perspectives for the edu-

cational and formative activity of individuals in society with "a strong orientation of value, which guides personal identity and which marks not only priorities, beliefs and attitudes but also social behaviors" (De la Caba-Collado, López-Atxurra & Bobowik, 2016, p.190).

It is important to understand that, behind the poor development of educational training in schools, with consequences such as school failure and school drop-out, there are surely hidden "personal and social problems, of which schools are often unaware or unwilling to take into account, because of the demands they place on their academic work" (Vega, 2013, p.2). According to this, Rodríguez & Guzmán (2019) warn of the importance of being able to detect, at an early stage from schools, the variables that can identify students at risk, in order to carry out socio-educational interventions that increase the chances of success of these students.

Other sort of studies such as those made by Merma-Molina, Ávalos & Martínez (2019), analyze the importance of coexistence plans in Spanish schools, they question the effectiveness of meeting their objectives and propose strategies and recommendations for improvement. Among these proposals, it is interesting to observe how the figure of a social education professional can contribute to promote the development of educational actions related to conflict resolution and education in democratic principles.

According to Petrus (2004), learning is a personal and social process that occurs from multiple dimensions and cannot occur if we separate social education from school education. In this sense, "the school cannot be closed in on itself and adopt an autistic attitude towards society and its problems. The school institution must develop educational activities beyond the topics of the curriculum" (p.98). Therefore, it is necessary to intervene in schools starting from the needs of the students, emphasizing the learning of skills that allow for the development of critical thinking, reflection, empathy, the capaci-

ty to manage conflicts, as well as promote a creativity that enables the analysis of reality from diverse perspectives (Gallardo-Vázquez & Gallardo-López, 2010).

In short, education is a social practice of a transforming nature that seeks to build a more just and egalitarian society, and this requires that educational practice integrate the perspective of social education into schools (Mesa, 2019). In this sense, according to Martín-Bermúdez (2019), social education should have a principal role in promoting a type of "transformative education and active citizenship since it is based on the relationship between a theory, a method and a practice related to quality of life, which is also close to the daily experience of the collectives" (p.160).

### 3. CONCLUSIONS

The reality of this society in this century, so highly multidimensional, globalized, variable, and complex, demands a new way of understanding education, with a much more social approach and closer to democratic reality, and the school must adapt to both.

The school must not only tend towards a new redefinition of its social mission, but must also face, in a decisive way, profound and radical transformations both in content and in infrastructure, media and teaching methodologies, teacher training and, especially, the reorganization of the educational system, since the school must finally go beyond the limits of its walls and open up to society.

The school cannot remain today in the simple transmission of culture or knowledge, it must be demanded it for more, since it is increasingly necessary that it also deals with issues such as social integration and democratic coexistence, promoting responsibility, participation, respect for people rights, the critical sense or education in values, and articulating the greatest possible diversity of cooperation channels between all parties involved in education, mainly family, professionals and social environment.

As we face this major challenge, Social Education can and must undoubtedly help in this exciting but complex task for the school institution (López-Noguero, 2017) by supporting social diagnosis, working on prevention, mediation, intervention in issues such as bullying, violent outbreaks, unwanted pregnancies or drug addictions; as well as monitoring other conflictive situations in the classroom and its surroundings, the development of activities to educate in values, communication with families and the social environment (Páez-Gallego, Gallardo-López, López-Noguero & Rodrigo-Moriche, 2020).

Traditionally, Social Education has been understood as viable in the non-formal scope of education, not in the scope of formal education. In addition, several authors such as Petrus (1997) already defined Social Education with a markedly out-of-school character, exempt from responsibilities in school activity. However, the main current pedagogical currents do not agree with this idea.

Within the framework of a new social context, characterized by different cultural principles, new types of social awareness and patterns of action, new social policies and an increase in marginalized sectors of the population that draw new realities and problems, the need arises for education to acquire a reformulation and innovation in its goals, functions, characteristics and processes. In this sense, following Sanvisens (1995), we can say that education today must be reformulated as a social activity, with a permanent function, configured as an open system and accessible to marginal and problematic sectors. To achieve this goal, the school has to rethink its role in society, innovate in its methodology and redirect its organization, its educational agents and its resources.

Certainly, Social Education has been outside the realm of school education for too long. In fact, traditionally, Social Education has been identified as informal, not regulated. In this sense, and according to Pérez Serrano (2003), these terminologies have negative connotations when compared to formal education.

In top of it, in general terms, school education has focused its main goals on the transmission of knowledge and culture. On many occasions, social functions are left aside, and "the educational purpose of compulsory education is to encourage children to learn the skills necessary to live and integrate into society in a critical and creative way" (MEC, 1989, p.78).

Therefore, it is also necessary for school education to focus on aspects such as social integration and democratic coexistence. According to this aspect, we believe that it is time for schools to face profound changes in their contents, infrastructures, methodologies and teacher training, but, above all, the schools need to become a learning community open to society. To this end, we trust that Social Education must form part of this educational reconsideration in schools with a leading and significant role.

In this sense, Sáez (2019) argues:

*The inclusion of social education within the school framework is associated with its contribution to the development of the socialization process in which the school institution is an outstanding and important agency of secondary socialization and, consequently, social education can facilitate and channel, adequately, the development of the processes of relationship and communication with all the members that compose the educational community (p.18).*

Without doubt, Social Education can bring many benefits shared with education in schools such as the development of responsibility, education in values, the promotion of critical sense and respect for the rights of all people, among others benefits. In addition, Social Education allows individuals to integrate and relate to society in an appropriate manner, and to be able to transform it in order to improve it (López-Noguero, 2006; Gallardo-Vázquez & Gallardo-López, 2011b; Cárdenas & López-Noguero, 2007).

Following Ortega (2005), social education can establish a connection that greatly fa-

vors "the relationship between the community, the family and the school, since they have the power to add more neutral perspectives and new cooperation methodologies" (p.13), helping to contribute to establishing an appropriate balance in power distribution and decision-making.

In summary, the overall goal of Social Education is help individuals to get into society with a civic sense and community awareness. In this aspect, Social Education purpose is to provide with educational resources to society and it individuals, so that, through educational actions, people can socialize and grow in every aspects of their lives. That is why, from schools, social educators have much to contribute.

Below is a table summarizing the functions and activities carried out by social educators in schools in Spain today, functions and activities that are becoming increasingly important in schools.

Table 1. Functions and activities of the Social Educator in schools. Source: prepared from Menacho (2013) & VV. AA (2004)

FUNCTION	ACTIVITIES
<b>Educational and re-educational.</b>	Monitoring and control of situations of absenteeism, school failure and violence.
<b>Informative, advisory and orienting to individuals, groups and families.</b>	Promotion of the participation of families in the daily life of the center and in Parents' Schools.
<b>Socio-cultural animation and dynamization of groups and collectives.</b>	Development of social skills. Planning, coordination and development of complementary and extracurricular activities, in coordination with the AMPA (Spanish acronym for Parents of student Association) or the school board. Contextualized socio-cultural activities that improve center-environment relations and encourage the creation of stable communication networks.
<b>Organizer, planning, programming, devel-</b>	Development and evaluation of integration and

<b>Development and evaluation of your socio-educational intervention.</b>	coexistence programs. Design and planning of information, guidance and counselling programs for students. Support for teacher training.
<b>Management and administration of different social and educational services.</b>	Participation in counselling, training and parent association programs.
<b>Observation and detection of the needs and characteristics of the environment of groups and individuals.</b>	Monitoring and collaboration in the educational response to students with problematic behaviors. Follow-up of conflictive situations in classrooms and their surroundings. Detection of the socio-educational needs of the center and its surroundings, participating in the programming of the Guidance Department.
<b>Relationship and coordination with other social and educational institutions.</b>	Establishment of networks between the center and the immediate environment, breaking the isolation and institutional loneliness of the school.
<b>Preparation, implementation, monitoring and evaluation of projects, programs, services, campaigns, community intervention, etc.</b>	Collaboration in the development of education programs for health, environment, consumption, tolerance, equality and peace education, among others.

In short, formal educational institutions, mainly schools, have to train for integration and coexistence in democracy. Bearing in mind that society is becoming more and more complex, multicultural and globalized, building a flexible and dynamic school open to the social and educational community. In order to achieve this goal, the socio-educational model must be able to establish cooperative relationships between students, teachers, families and various institutions and professional profiles, all from the contextualization of the social environment of the learner.

The school is undergoing an important transformation in order to adapt to the fast changes in today's society, and, within this framework, the Social Education professional, through multidisciplinary work, is acquiring an increasingly transcendental protagonism, since he carries out very significant tasks in schools such as mediation and conflict resolution, prevention, education in values, social diagnosis, family education, coordination of transversal curricular themes and immediate action in the face of social problems (López-Noguero 2006).

The school is a clear reflection of society; it is in changing and in continuous progress. In this sense, social issues such as the incorporation of immigrants, new ways of understanding family models or technological progress require schools to offer socio-educational responses to possible problems that may arise. For this reason, Social Education professionals constitute a fundamental part of the educational community in schools, since they provide a complementary vision to the academic, adapting to the specific needs of students and the school community, and giving "a response to diverse needs of socio-educational intervention" (Galán, 2008, p. 57).

The incorporation of the social education professional in the regulated educational contexts is already a reality in Spain. If the function of the school "is eminently educational, its task has to complement the educational action of the teachers inside and outside the school" (Vega, 2013, p.5), using social education as a resource. Following Dapía & Fernandez (2018), we can identify three figures of the Social Educator in schools in Spain: a) the social educator who is part of the human resources of the regulated educational center, b) the one who belongs to the municipal Social Services and c) the one who leads projects of socio-educational intervention through intermediary entities.

According to Galán (2019), although the figure of the social educator in schools is more and more frequent in Spain, it contin-

ues to be a socio-educational practice that is not very widespread. Only some Autonomous Region such as Castilla La Mancha, Andalusia, Aragon, Galicia, Catalonia, the Balearic Islands or the Canary Islands have incorporated, in a significant and successful way, the complement that social education can offer to the current educational system. However, in order for social education to be truly considered at a national level, "it is necessary to have the support of the General Council of Colleges of Social Educators and to support their struggle to achieve a state social education law" (p.80).

Authors such as Bretones, Solé, Meneses, Castillo & Fàbregues (2019), recognize that, to this day, school educational spaces continue to focus very much on teaching in the classroom. However, the appearance and diversification of new educational agents in the centers, who intervene in an increasingly complex reality, is becoming more and more necessary. Thus, the professional of social education can come to establish:

*Intercultural bridges that reinforce social cohesion and the recognition of diversity; the promotion of the participation of families, students and other educational and social agents in the territory in the school environment, or the activation of specific campaigns for coexistence, equality and the promotion of democratic values and respect in order to strengthen spaces for coexistence among the various components of the school community (p. 40).*

It is also interesting to highlight some Spanish experiences on social education practices associated with improving education in formal contexts such as Mayor, Lòpez & Solís (2019), which focuses on training to continue disseminating, promoting and institutionalizing the practice of Service-Learning in teachers, which is an educational proposal that combines learning processes and service to the community in a single well-articulated project where participants learn by working on real needs of the environment in order to improve it (Mayor & Rodríguez, 2016).

On the other hand, Serrate, González & Olmos (2017), carry out a study to find out which professionals are doing socio-educational work in Spanish secondary schools, what problems and needs they have to address, what functions they have and what difficulties they encounter in their daily work, seeking to highlight the importance of social education work carried out on the basis of interdisciplinary proposals. Likewise, we can find studies such as those of Sierra, Vila, Caparrós & Martín (2017), which analyze the functions of the social educator and the development of the figure of the social educator in the school.

Addressing an international perspective on research and experiences related to the relations between school and social education, we can find studies such as Alonso-Tapia, Simón, López-Valle, Ulate & Biehl (2019), where they analyze the climate of coexistence in the classroom in favor of the social inclusion of students from two countries, Spain and Costa Rica. Or successful socio-educational experiences (Yadreev, Filippov, Burnashev & Migalkin, 2018), within the framework of school sports, to develop an advanced social education program designed

to promote the international sports movement, healthy lifestyles, competencies and health skills.

Other current studies focus their goals to analyze the scientific production of referent authors such as Nel Noddings, seeking to approximate the implications for social education in terms directly related to the school subject (Thornton, 2018).

Among other works of an international nature, we can highlight an innovative proposal in Costa Rica, which addresses teacher training to face the challenges of contemporary educational models in formal and non-formal areas of primary education from the field of social education (Barberousse-Alfonso, Vargas-Dengo & Corrales-Bastos, 2018). Finally, Neumann (2017) carry out another interesting proposal, which with its study seeks to better understand the relationship between social education programs in public schools in the United States and the health of their democracy, obtaining results that invite critical reflection on how to approach social education in schools.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso-Tapia, J; Simón, C; López-Valle, N; Ulate, M.A; & Biehl, M.L. (2019). Classroom co-living climate: Nature, measurement, effects and implications for social education. A cross-cultural study. *Anales de Psicología* 35(3), 424-433. <https://doi.org/10.6018/analesps.35.3.363501>
- Barberousse-Alfonso, P; Vargas-Dengo, M; & Corrales-Bastos, P. (2018). Teaching education and socio-educational action: Developing an implementation proposal of the program community teachers. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 22(1), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.22-1.19>
- Bretones Peregrina, E; Solé Blanch, J; Meneses Naranjo, J.; Castillo Carbonell, M; & Fàbregues Feijóo, S. (2019). ¿Qué dicen los centros educativos de Cataluña sobre la incorporación de educadores sociales en las escuelas y los institutos? *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 71, 39-59. <https://bit.ly/3jaIMNu>
- Cárdenas Rodríguez, R; & López Noguero, F. (2007). El trabajo interdisciplinar del educador social en la escuela. *Aula de innovación educativa*, 160, 15-17.
- Dapía Conde, M<sup>a</sup>. D; & Fernández González, M<sup>a</sup>. R. (2018). Educación social y escuela en España. A propósito de la formación e inserción laboral. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76, 209-228. <https://doi.org/10.35362/rie7602857>

- De la Caba-Collado, M<sup>a</sup>. Á; López-Atxurra, R; & Bobowik, M. (2016). Tareas de responsabilidad social en la escuela y agresión entre iguales. *Revista de Educación*, 374, 187-210. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-374-331>
- Galán Carretero, D. (2008). Los educadores sociales en los centros de educación secundaria de Extremadura. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 15, 57-71. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2008.15.05](https://doi.org/10.7179/PSRI_2008.15.05)
- Galán Carretero, D. (2019). La realidad de los educadores sociales en el Estado español. Experiencia evolutiva en los centros de educación secundaria de Extremadura. *Educación Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 71, 79-104. <https://bit.ly/3aSgrZt>
- Gallardo-López, J. A; & Gallardo-Vázquez, P. (2018). Teorías sobre el juego y su importancia como recurso educativo para el desarrollo integral infantil. *Revista Educativa Hekademos*, 24, 41-51. <https://bit.ly/3gt27Ym>
- Gallardo-Vázquez, P; & Gallardo-López, J. A. (2010). *La Inteligencia Emocional y La Educación Emocional en el Contexto Educativo*. Sevilla: Editorial Wanceulen.
- Gallardo-Vázquez, P; & Gallardo-López, J. A. (2011a). *Pedagogía Social*. Sevilla: Editorial Wanceulen.
- Gallardo-Vázquez, P; & Gallardo-López, J. A. (2011b). La Educación Social como objeto de estudio de la Pedagogía Social. En Belando Montonro, M<sup>a</sup>. R. II Jornada monográfica de la sociedad iberoamericana de pedagogía social. *Pedagogía social y educación social. Una mirada al futuro*. (pp. 288-301). Organizada por la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (S.I.P.S) y la Universidad Complutense de Madrid. <https://bit.ly/3hsx1RS>
- Gallardo-Vázquez, P; & Gallardo-López, J. A. (2012). Perfil del pedagogo social. En Morales Calvo, S; Lirio Castro, J. & Marí Ytarte, R. M<sup>a</sup>. (coord.). *La Pedagogía Social en la Universidad. Investigación, Formación y Compromiso*. (pp. 109-116). Valencia: Nau Llibres. <https://bit.ly/3hpF6Hb>
- García Sanmartín (2019). Bullying: una puerta de entrada a la conducta antisocial adulta. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 11, 151-202. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2019.0006>
- López-Noguero, F. (2001). *La formación del animador sociocultural*. Huelva: @gora.
- López-Noguero, F. (2003). Educación Social y Desarrollo Local. En Sánchez, R. (Coord.): *Animación sociocultural y desarrollo rural* (pp. 105-124). Zaragoza: CEDDAR.
- López-Noguero, F. (2006). O Educador na escola: definición e funcións. En Castro, M; Malheiro, X. M. y Rodríguez, X. (Coords.). *A escola, ¿punto de encontro entre o profesorado e educadores/as sociais?* (pp. 8-20). Santiago de Compostela: Nova Escola Galega – Colexio de Educadores Sociais de Galicia.
- López-Noguero, F; & Pérez Serrano, G. (2012). La Educación Social del Siglo XXI. Un esfuerzo de aclaración. En Cobos, D., Jaén, A., López-Meneses, E., Martín, A., y Molina, L. (dir. congr.). *Innovagogía 2012*, 1741-1753. <https://bit.ly/31pNDUV>
- López-Noguero, F. (2017). Educación Social en la escuela ¿por qué? En López-Meneses, E., Cobos, D., Martín, A., Molina, L. y Jaén, A. (dir. congr.). *Innovagogía 2016*, 1304-1310. <https://bit.ly/3laK1hj>
- Martín-Bermúdez, N. (2019). Educación social como acción transformadora. Una vía para la emancipación ciudadana. *Educación Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 71, 149-163. <https://bit.ly/31nspa2>
- Mayor Paredes, D; & Rodríguez Martínez, D. (2016). Aprendizaje-Servicio: una práctica pedagógica que promueve la participación del estudiantado para la mejora escolar y social. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 555-571. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2017.v28.n2.49623](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49623)

- Mayor Paredes, D; Lòpez Medialdea, A.M; & Solís Galàn, M.G. (2019). El Aprendizaje-Servicio como Escenario Formativo y su Influencia en Distintos Agentes Socioeducativos. Percepción de los Participantes. *International Journal of Sociology of Education*, 8(2), 153-172. <http://dx.doi.org/10.17583/rise.2019.4071>
- MEC (1989). *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*. Madrid: MEC.
- Menacho Hernández, S. (2013). El educador social y la escuela. Justificación de la necesidad de la Educación Social en la escuela, *RES Revista de Educación Social*, 16, 1-16. <https://bit.ly/3hqyPuC>
- Merma-Molina, G; Ávalos Ramos, M.A; & Martínez Ruiz, M.A. (2019). ¿Por qué no son eficaces los planes de convivencia escolar en España? *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 561-579. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.313561>
- Mesa, M. (2019). La Educación para la Ciudadanía Global: Una apuesta por la Democracia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8 (1), 15-26. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.001>
- Neumann, R. (2017). American democracy in distress: The failure of social education. *Journal of Social Science Education*, 16(1), 5-16. <https://bit.ly/2Ytyno6>
- Ortega Esteban, J. (2005). Pedagogía social y pedagogía escolar: la educación social en la escuela. *Revista de Educación*, 336, 111-127. <https://bit.ly/34ueNMI>
- Páez-Gallego J; Gallardo-López J.A; López-Noguero F; & Rodrigo-Moriche MP. (2020). Analysis of the Relationship Between Psychological Well-Being and Decision Making in Adolescent Students. *Front. Psychol.* 11:1195. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01195>
- Pérez Serrano, G. (2003). *Pedagogía Social/Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea
- Petrus Rotger, A. (Coord.) (1997). *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel
- Petrus Rotger, A. (2004). Educación Social y Educación Escolar. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 11, 87-110. <https://bit.ly/3hq49tE>
- Rodríguez Rodríguez, D; & Guzmán Rosquete, R. (2019). Rendimiento académico de adolescentes declarados en situación de riesgo. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 147-162. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.303391>
- Sáez Sáez, L. (2019). Educadores sociales en la escuela: su sentido, nuevas necesidades y nuevas estrategias. *Educación Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 71, 15-38. <https://bit.ly/2CThfAy>
- Sanvisens Marfull, A. (1995). L'educació i el pedagog a partir d'ara. En Bordàs et al. *Les sortides professionals del llicenciat en pedagogia* (pp.151-158). Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- Sánchez-Valverde, C. (2014). Trayectoria y perspectivas de la educación social, en un entorno de cambio. *Tabanque Revista pedagógica*, 27, 201-216. <https://bit.ly/2EyxfF3>
- Serrate González, S; González Sánchez, M; & Olmos Migueláñez, S. (2017). The social education interdisciplinarity at the level of secondary education. *Revista de Educación*, 376, 201-257. <https://bit.ly/2YL5WSX>
- Sierra Nieto, J.E; Vila Merino, E.S; Caparrós Martín, E; & Martín Solbes, V.M. (2017). The role and functions of social educators in Andalusian schools. Analysis and reflexions. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 479-495. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2017.v28.n2.49542](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49542)
- Thornton, S. J. (2018). Nel Noddings as Social (Studies) Educator. *Theory into Practice*, 57(4), 263-269. <https://doi.org/10.1080/00405841.2018.1518642>
- Vega Fuente, A. (2013). La educación social en la escuela: complemento imprescindible. *RES Revista de Educación Social*, 16, 1-14. <https://bit.ly/2Qmy0al>

- VV.AA. (2004). *El educador y la educadora social en el Estado español: una concreción de su trabajo en centros escolares*. <https://bit.ly/3j7yPAk>
- Yadreev, V; Filippov, A; Burnashev, A; & Migalkin, A. (2018). Sport school cultural resource optimization based on social education program. *Teoriya i Praktika Fizicheskoy Kultury*, 7, 48-49. <https://bit.ly/2CUN4Jp>

## **KAHOOT! EN LA FORMACIÓN DE LOS FUTUROS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN.**

*Kahoot! In the training of future education professionals.*

Juan Pablo Hernández Ramos. *Universidad de Salamanca (España).*

Patricia Torrijos Fincias. *Universidad de Salamanca (España).*

Contacto: [juanpablo@usal.es](mailto:juanpablo@usal.es)

Fecha recepción: 20/06/20220 - Fecha aceptación: 27/08/2020

### **RESUMEN**

Entre la infinidad de recursos tecnológicos existentes al alcance del profesorado universitario, está *Kahoot!*, un recurso web que, acompañado por el smartphone del estudiante, permite al profesor crear de manera fácil y rápida un sistema de respuesta instantáneo en el aula. El presente artículo, dentro de la fase de difusión de un proyecto de innovación docente de la Universidad de Salamanca, se centra en conocer las valoraciones de los estudiantes de la facultad de educación sobre el empleo de *Kahoot!* en la enseñanza superior. Bajo una metodología de trabajo no experimental, se aplica un cuestionario electrónico ( $\alpha=.841$ ;  $n=5$ ) a 241 estudiantes de dicha facultad (29 de educación social, 73 de pedagogía, 69 de educación Infantil y 70 de educación primaria). Los resultados reflejan una valoración positiva del recurso como herramienta para comprender, reflexionar, memorizar, autoevaluar y organizar los contenidos de las asignaturas. De forma complementaria, tras el empleo de la prueba U de Mann-Whitney, se constata como la titulación del estudiante no influye a la hora de valorar el empleo de *Kahoot!*. Se concluye remarcando la doble importancia de desarrollar proyectos de innovación con recursos tecnológicos en la formación del profesorado: para mejorar la docencia y como ejemplo para los futuros profesionales de la enseñanza.

### **PALABRAS CLAVE**

Enseñanza Superior, Innovación docente, Gamificación, *Kahoot!*, Formación de profesorado.

### **ABSTRACT**

Among the infinite technological resources available to university professors is Kahoot!, a web resource that, accompanied by the student's smartphone, allows the professor to easily and quickly create an instant response system in the classroom. This article, as part of the dissemination phase of a teaching innovation project at the University of Salamanca, focuses on finding out what students in the faculty of education think about Kahoot!'s employment in higher education. Under a non-experimental working methodology, an electronic questionnaire ( $\alpha=.841$ ;  $n=5$ ) is applied to 241 students of this faculty (29 of social education, 73 of pedagogy, 69 of pre-school education and 70 of primary education). The results reflect a positive evaluation of the resource as a tool for understanding, reflecting, memorizing, self-evaluating and organizing the contents of the subjects. In addition, after the use of the Mann-Whitney U test, it was found that the student's degree had no influence on the assessment of the use of Kahoot!. It concludes by stressing the double importance of developing innovation projects with technological resources in teacher training: to improve teaching and as an example for future teaching professionals.

### **KEYWORDS**

Higher education; Teaching innovation; Gamification; *Kahoot!*; Teacher training.

## 1. INTRODUCCIÓN

La incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) al campo de la educación ha provocado una verdadera revolución en la concepción de la enseñanza y el aprendizaje. La gran parte de los proyectos de innovación que se desarrollan en la enseñanza superior se centran en la búsqueda de la mejora del proceso formativo mediante al empleo de algún recurso tecnológico. Sin embargo, toda herramienta se debe emplear con una base metodológica y una finalidad pedagógica que otorgue el poder instructivo al docente (Area, 2008; Hernández-Ramos & Torrijos Fincias, 2019; Lara & Hernández, 2019). Además, en el contexto formativo universitario, toda iniciativa docente debe fundamentarse en las bases del consolidado Espacio Educativo de Educación Superior (EEES), es decir: el desarrollo de competencias de los estudiantes.

Teniendo en cuenta dichos fundamentos, el empleo de las TIC al servicio del docente y la formación basada en competencias, desde el curso 2017-2018, en base al proyecto de innovación docente de la Universidad de Salamanca: *Gamificación en la Universidad: diseño, desarrollo y evaluación del empleo de Kahoot! en el aula* (Hernández-Ramos, et al., 2018), se fomenta el empleo del *smartphone* en las diferentes asignaturas de los grados del campo de la educación: educación primaria, educación infantil, pedagogía y educación social; como sistema de respuesta en el aula (*Classroom response System*, CRS) gracias al empleo de *Kahoot!*.

El presente estudio se desarrolla dentro del proceso de difusión de resultados del proyecto y tiene la finalidad de conocer la valoración que realizan los futuros profesionales de la educación sobre el uso de *Kahoot!* como herramienta docente y su percepción sobre su empleo en su futuro profesional. Así mismo, para analizar la influencia de la titulación a la hora de realizar dichas valoraciones, con un enfoque de investigación no experimental en la que no se manipula ninguna de las variables, se plantea la siguiente hipótesis de trabajo: *La titulación del estudiante influye a la hora de valorar el empleo*

*de Kahoot! como recurso educativo en la formación del profesorado*; donde se establecen como variables criterio las valoraciones realizadas por los estudiantes y como variable predictora la titulación del estudiante.

## 2. KAHOOT! EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

*Kahoot!* es un recurso web de acceso libre que, entre sus múltiples posibilidades, permite realizar cuestionarios de forma competitiva en el aula. La herramienta permite al profesor, o a los propios estudiantes, crear los cuestionarios, implementarlos en el aula e incluso compartirlos con otros docentes (Martín Caraballo et al., 2017).

En los últimos años, este tipo de aplicaciones ha suscitado interés entre los profesionales de la educación para promover el aprendizaje activo, fomentar la participación (Seco & Cardoso, 2015; Wang, 2015) y evaluar en tiempo real los aprendizajes de los estudiantes. Las primeras experiencias relacionadas se detectan a principios de siglo con el inicio de la revolución tecnológica y la aparición de los *stickers*, los cuales, debido a su elevado coste, sólo se encontraban al acceso de unos pocos elegidos. Sin embargo, gracias a que casi la totalidad de los estudiantes universitarios disponen de *smartphone* (Hernández-Ramos, Torrijos Fincias, et al., 2018) y a aplicaciones como *Kahoot!*, en la actualidad establecer un sistema CRS en el aula está al acceso de todos los docentes (Lucke et al., 2013).

Para poder participar, los estudiantes acceden a la web de *Kahoot!* desde un dispositivo conectado a Internet (*smartphone*, ordenador o *tablet*), incorporan su nombre o *nick* y acceden a una especie de aula virtual desde donde el docente marca el ritmo del desarrollo de la prueba, teniendo tiempo para explicar las respuestas y ofrecer un feedback instantáneo a los alumnos. Ciertos autores (Iwamoto et al., 2017; Lin et al., 2018; Medel & Jaén, 2016), coinciden en destacar esta posibilidad como una potencialidad de *Kahoot!* frente a otras aplicacio-

nes similares en que cada alumno marca su ritmo. Cada participante conseguirá una puntuación en la que influyen tanto el acierto como el tiempo de respuesta. En todo momento, el estudiante conoce tanto su puntuación como su clasificación con respecto a sus compañeros. Además, entre preguntas, la aplicación muestra a los 5 estudiantes con mejores puntuaciones.

Las experiencias previas coinciden en destacar una buena valoración de *Kahoot!* tanto por parte de estudiantes como de profesores (Artal et al., 2017; Batsila & Tsihouridis, 2018); aumentando la motivación de los alumnos (Bicen & Kocakoyun, 2018; Corchuelo, 2018; Lin et al., 2018; Zarzycka-Piskorz, 2016), la participación (Dervan, 2014; Rodríguez-Fernández, 2017), el interés por la materia (Pettit et al., 2015), el rendimiento académico (Guardia et al., 2019; Iwamoto et al., 2017) e incluso, en cierta medida, el desarrollo de habilidades cognitivas (Hunsu et al., 2016).

A pesar de la existencia de estos estudios con ciertos resultados comunes, es necesario profundizar en mayor medida en las percepciones y valoraciones de estudiantes que han experimentado el uso de este tipo de recursos tecnológicos en el aula (Wang & Tahir, 2020). Todo ello, con la doble finalidad de: detectar nuevas variables que promuevan los beneficios derivados del uso de estos sistemas bajo una finalidad pedagógica; y detectar y evitar los efectos de nuevos factores que reduzcan el potencial metodológico de las herramientas de respuesta instantánea en el aula.

### 3. METODOLOGÍA.

La metodología de la investigación se establece en función de la finalidad del estudio de cara a la consecución de los objetivos de estudio. Se desarrolla de forma sistemática y controlada con la intención de ofrecer unos resultados claros que aporten explicaciones sobre el fenómeno educativo estudiado: la valoración realizada por los estudiantes de las titulaciones del ámbito de la educación

sobre el empleo de *Kahoot!* como recurso didáctico.

#### 3.1. Diseño

El diseño de investigación seleccionado, bajo un enfoque cuantitativo, ha sido no experimental, del tipo *ex post facto*, en donde no se ha modificado ni alterado ninguna de las variables de estudio (Hernández-Sampieri, 2014; Kerlinger & Lee, 2002). Se pretende el análisis descriptivo e inferencial en busca de posibles relaciones en sucesos ya acontecidos.

#### 3.2. Población y muestra

La población de estudio está compuesta por el conjunto de los alumnos de las cuatro titulaciones de grado de la Facultad de Educación (educación social, pedagogía, educación infantil y educación primaria) y la muestra se establece en los 241 estudiantes que durante los cursos 2018-2019 y 2019-2020 accedieron a responder el cuestionario de manera anónima.

En la Tabla 1 se recoge la distribución de los sujetos en función de la titulación. Todos ellos, tras un muestreo no probabilístico de conveniencia (Boza et al., 2016), como criterio de selección tienen en común que sus docentes han empleado *Kahoot!* siguiendo unas orientaciones pedagógicas comunes establecidas previamente (Hernández-Ramos, et al., 2018). Tabla 1. Distribución de la muestra en base a la titulación.

Tabla 1. Distribución de la muestra en base a la titulación.

	Frecuencia	Porcentaje
Ed Social	29	12,0
Pedagogía	73	30,3
Ed Infantil	69	28,6
Ed Primaria	70	29,0
Total	241	100,0

#### 3.3. Instrumento de recogida de información

Como instrumento de recogida de información, elaborado en base a investigaciones previas (Martínez Abad & Hernández-Ramos, 2017), se aplica una escala con ítems tipo Likert con cinco opciones de res-

puesta (1: *totalmente en desacuerdo*; 2: *en desacuerdo*; 3: *ni acuerdo, ni desacuerdo*; 4: *de acuerdo* y 5: *totalmente de acuerdo*) en donde los estudiantes deben indicar su grado de acuerdo sobre la utilidad de Kahoot! para desarrollar cinco habilidades competenciales relacionadas con la asignatura: **comprensión** (*Kahoot! me ha facilitado comprender los contenidos de la asignatura*), **reflexión** (*Kahoot! me ha facilitado reflexionar sobre los contenidos de la asignatura*), **memorización** (*Kahoot! me ha facilitado la memorización de los contenidos de la asignatura*), **autoevaluación** (*Kahoot! ha permitido autoevaluar mi aprendizaje en la asignatura*) y **organización** (*Kahoot! me ha facilitado la organización del estudio*).

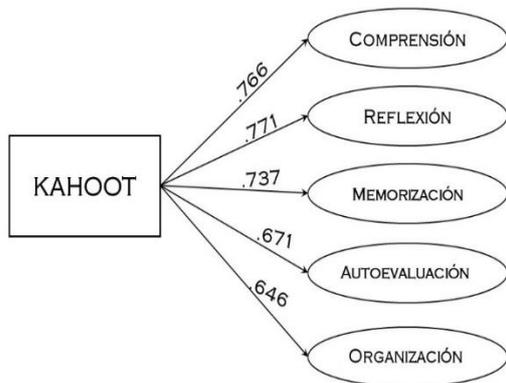


Figura 1. Estructura de la escala

Con la intención de valorar la fiabilidad de la escala, se calcula el coeficiente  $\alpha$  de Cronbach, obteniendo un valor aceptable ( $\alpha=.841$ ;  $n=5$ ). Así mismo, para confirmar la estructura reflejada en la Figura 1 y la relevancia de cada una de las habilidades, tras aplicar una técnica de análisis factorial confirmatorio mediante la estimación de parámetros por máxima verosimilitud, el estadístico  $\chi^2$  alcanza cotas significativas ( $\chi^2=12.42$ ;  $p=.03$ ) hecho que puede llevar a considerar el ajuste global como inadecuado. Sin embargo, dado que  $\chi^2$  es un estadístico muy sensible al tamaño de la muestra (Hernández-Ramos et al., 2014; Tejedor et al., 2009) al analizar la ratio  $\chi^2/g.l.=2.483$  y el índice del error de aproximación cuadrático medio (RMSEA=.079) se puede considerar como un ajuste adecuado

(Schreiber et al., 2006). Además, en los indicadores de ajuste incremental: *Comparative Fit Index* (CFI=.983) e *Incremental Fit Index* (IFI=.983) se obtienen valores adecuados.

En cuanto al peso que cada una de las habilidades competenciales aporta a la valoración global del empleo de Kahoot!, como se observa en la Figura 1, el nivel de contribución es similar; destacando una mayor relevancia de la reflexión (.771) y la comprensión (.766) frente a la memorización (.737), la autoevaluación (.671) y la organización (.646).

Así mismo, para complementar la información proporcionada por los sujetos, con la intención de poder establecer una valoración global, de forma complementaria, se incorpora la siguiente pregunta: *¿En el futuro estás dispuesto para emplear Kahoot! como docente?*, donde sólo pueden responder sí o no.

#### 4. RESULTADOS.

En base a los objetivos establecidos para este estudio, se procede a la exposición de los resultados obtenidos diferenciando tres apartados: la valoración global realizada por los estudiantes; el estudio diferenciado en base a la titulación y la realización de la prueba U de Mann-Whitney como técnica de contraste de hipótesis adecuada; y el análisis de las respuestas obtenidas en la cuestión global.

##### 4.1. Valoración de Kahoot!

El primero de los objetivos del estudio se centraba en recoger las manifestaciones de los estudiantes sobre Kahoot! como recurso educativo en la docencia universitaria. Como queda recogida en la tabla 1, los estudiantes manifiestan una opinión muy favorable.

Tabla 2: Valoración de Kahoot!

	Comp.	Refl.	Memo.	Autoeva.	Org.
$\bar{X}$	4,19	3,93	3,87	4,17	3,58
Sx	0,836	0,889	0,894	0,881	0,95
1 (%)	0	0,4	1,3	0,4	2,1
2 (%)	5	5,4	4,2	4,6	8,7
3 (%)	12,1	24,2	27,1	15,4	36,1

4 (%)	41,7	40,4	41,3	37,1	35,3
5 (%)	41,3	29,6	26,3	42,5	17,8
N	240	240	240	240	241

Entre todas las valoraciones recibidas cabe destacar que el 83% de los estudiantes manifiesta un grado de acuerdo positivo (de acuerdo + totalmente de acuerdo) a la hora de valorar el empleo de la herramienta para facilitar la comprensión de los contenidos de la asignatura, siendo esta la habilidad competencial en que manifiestan una mayor aceptación. También cabe destacar, un grado alto de aceptación (72,9% con un 42,5% totalmente de acuerdo) a la hora de valorar el empleo de Kahoot! como instrumento que permita autoevaluar al alumno su proceso de aprendizaje.

Así mismo, a la hora de valorar la herramienta para desarrollar la reflexión y la memorización se encuentran buenos resultados, pero menos extremos que en las habilidades anteriores, predominando en estas habilidades la respuesta positiva pero menos externa: 40,4% y 41,3% respectivamente manifiestan estar de acuerdo.

La percepción más baja la obtenemos a en la valoración sobre el empleo de Kahoot! como herramienta para facilitar la organización del estudio, donde, a pesar de obtener una valoración global positiva, el 46,9% (totalmente en desacuerdo + de acuerdo + ni acuerdo, ni desacuerdo) de los estudiantes no consideran esta cualidad como una funcionalidad de la herramienta o se muestran indecisos.

#### 4.2. Estudio diferenciado en base a la titulación del estudiante

De cara a analizar las valoraciones realizadas por los estudiantes en base a su titulación, se recurre la Figura 2 donde gráficamente se han recogido los resultados obtenidos. A simple vista se observa cierta tendencia en las valoraciones, encontrando en los estudiantes de Educación Social las valoraciones más altas. Así mismo, los estudiantes de los grados de magisterio son los que suelen manifestar las valoraciones más bajas, dejando a los futuros profesionales de la Pedagogía en una situación intermedia.

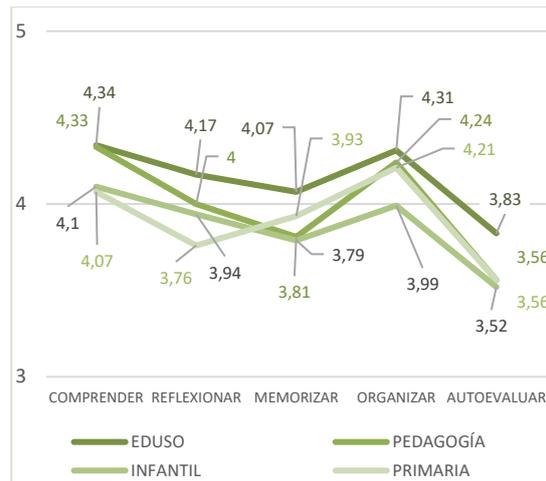


Figura 2. Resultados por titulación

Teniendo en cuenta las tendencias recogidas, en un primer momento se puede plantear la posibilidad de que exista relación entre la titulación y la valoración del recurso. Para confirmar estas primeras impresiones, se analiza la hipótesis de trabajo establecida previamente: *La titulación del estudiante influye a la hora de valorar el empleo de Kahoot! como recurso educativo en la formación del profesorado* y ver la relevancia de las citadas diferencias se procede a la realización de la prueba de contraste de hipótesis pertinente.

En base a las características de las variables criterio y considerando la asimetría negativa manifestada en las puntuaciones anteriores como claro indicador de falta de normalidad, se considera adecuado el empleo de pruebas de no paramétricas, concretamente se aplica la prueba U de Mann-Whitney, quedando reflejados los resultados obtenidos en la Tabla 3.

Tabla 3: Prueba U de Mann-Whitney

	EDUSO n=29	PEDA- GOGÍA n=73	INFAN- TIL n=69	PRIMA- RIA n=70	χ <sup>2</sup>	p.
	Rango pro- medio	Rango pro- medio	Rango pro- medio	Rango pro- medio		
Comprender	134,57	131,17	111,92	111,88	5,883	,117
Reflexionar	138,50	126,68	120,21	106,89	5,841	,120
Memorizar	138,50	126,68	120,21	106,89	3,754	,289
Organizar	133,05	127,54	105,62	122,73	5,679	,128
Autoevaluar	136,55	119,59	117,09	119,89	1,892	,595

En base a los resultados obtenidos en la prueba U de Mann-Whitney, a pesar de las diferencias reflejadas en la Figura 2, no se rechaza la hipótesis nula en ninguna de las 5 habilidades competenciales. Por tanto, no se considera adecuada la hipótesis de trabajo planteada y la titulación del estudiante no influye a la hora de valorar el empleo de *Kahoot!* en la enseñanza universitaria.

#### 4.3. Valoración de Kahoot! como futuros profesionales de la educación.

Como se ha expuesto con anterioridad, el empleo de recursos tecnológicos como *Kahoot!* en la formación del profesorado, no sólo se justifica de cara a la búsqueda de la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino con el hecho de servir como ejemplo y enseñar a los estudiantes una posible herramienta para sus actividades formativas. Para conocer el efecto de esta finalidad, a modo de corolario en el estudio, se incorpora la siguiente pregunta: ¿En el futuro estás dispuesto para emplear *Kahoot!* como docente? Los resultados obtenidos quedan reflejados en la Figura 3.

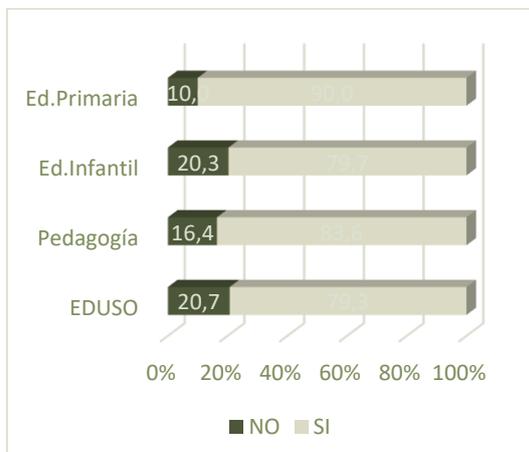


Figura 3. Empleo de Kahoot! en el futuro profesional

Las valoraciones positivas recogidas en los apartados previos concuerdan con los resultados obtenidos en esta pregunta final, donde la mayoría de los estudiantes se manifiestan partidarios del empleo del recurso en su futuro profesional.

#### 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

Las metodologías de los docentes deben actualizarse en función de los contenidos de la materia y los intereses de los estudiantes. La formación basada en el desarrollo de competencias conlleva que el estudiante se convierta en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje pero el docente sigue siendo el máximo responsable de organizar, planificar y desarrollar dicho procedimiento. Por ello, es importante que el profesorado desarrolle tareas innovadoras, utilizando herramientas y estrategias didácticas actualizadas (García-Lázaro, 2019).

El presente estudio, como se suponía en base a las investigaciones previas consultadas (Corchuelo, 2018; Debuse & Lawley, 2016; Douligeris et al., 2018; Frías et al., 2016; Iwamoto et al., 2017; Lin et al., 2018; Oliva, 2016; Pettit et al., 2015; Rodríguez-Fernández, 2017; Wang & Tahir, 2020), ha reflejado como los estudiantes, valoran positivamente cuando el docente incorpora *Kahoot!* como CRS en el aula bajo una metodología lúdica.

El uso de *Kahoot!* en el aula conlleva, tanto para profesores como para estudiantes, asumir una consideración positiva sobre el empleo del smartphone con una finalidad formativa. Este hecho concuerda con ciertos autores (Awedh et al., 2014; Rodríguez-Fernández, 2017; Seco & Cardoso, 2015) que con sus estudios demuestran que, lo que para muchos es una adversidad, se puede convertir en una posibilidad educativa.

El grado de acuerdo de los estudiantes sobre el empleo de la herramienta se ha considerado como favorable de cara a comprender, reflexionar, memorizar, autoevaluar y organizar los contenidos de la asignatura; remarcando especialmente su potencialidad para comprender dichos contenidos y autoevaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, es adecuado remarcar que el objetivo de este estudio no era valorar el recurso en sí, sino el empleo que ha realizado el docente: la potencialidad pedagógica está en la pedagogía y no en la tecnología. *Kahoot!* es una herramienta excelente para emplear en

la docencia, siempre y cuando, el profesor lo planifique e implemente con una finalidad formativa en la que el recurso tecnológico quede al servicio del docente; y por ende, del estudiante.

Así mismo, en referencia al segundo de los objetivos propuestos, a pesar de que en un principio puede parecer que la titulación del estudiante podría influir en los resultados, tras la realización de las pruebas pertinentes, las valoraciones obtenidas no se ven influenciadas por la titulación de están cursando los estudiantes.

Como aspectos negativos a su empleo, ciertos autores destacan que la herramienta fomenta competitividad (Soto, 2018) o que el efecto motivador se desgasta con la rutina (Wang, 2015). Sin lugar a duda, profundizar en los resultados y analizar estas cuestiones queda pendiente como línea de prospectiva. Así mismo, dado que la titulación que cursa

el estudiante dentro de la facultad de educación no se puede considerar como variable influyente en la valoración del empleo de Kahoot! en la formación del profesorado, queda abierta la posibilidad de detectar otros posibles factores influyentes para optimizar su empleo didáctico.

Para concluir, cabe recordar que en la enseñanza universitaria, y concretamente en mayor medida en una facultad de educación, centrada en la preparación de los profesionales de la enseñanza del futuro, la calidad reside en desarrollar los procesos de enseñanza transmitiendo además de los contenidos de las materias ciertos valores sociales. Por ello, el desarrollo de metodologías innovadoras y la búsqueda de un sistema formativo que atienda sus necesidades debe servir para ofrecer a los discentes un ejemplo de profesionalización de la figura del docente.

#### AGRADECIMIENTOS

Proyecto de innovación docente de la Universidad de Salamanca: *Gamificación en la Universidad: diseño, desarrollo y evaluación del empleo de Kahoot! en el aula* (ID2017/113).

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Area, M. (2008). La innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. *Investigación en la escuela*, 64, 5-18.
- Artal, J. S., Casanova, O., Serrano, R. M., & Romero, E. (2017). Dispositivos móviles y Flipped Classroom. Una experiencia multidisciplinar del profesorado universitario. *Edu-tec: Revista electrónica de tecnología educativa*, 59, 3.
- Awedh, M., Mueen, A., Zafar, B., & Manzoor, U. (2014). Using Socrative and Smartphones for the support of collaborative learning. *International Journal on Integrating Technology in Education*, 3(4), 17-25.
- Batsila, M., & Tsihouridis, C. (2018). "Let's Go... Kahooting" – Teachers' Views on C.R.S. for Teaching Purposes. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 715, 563-571. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-73210-7\\_66](https://doi.org/10.1007/978-3-319-73210-7_66)
- Bicen, H., & Kocakoyun, S. (2018). Perceptions of students for gamification approach: Kahoot as a case study. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 13(2), 72-93. <https://doi.org/10.3991/ijet.v13i02.7467>
- Boza, J., Pérez, J. V., & Ledesma, L. (2016). *Introducción a las técnicas de muestreo*. Difusora Larousse - Ediciones Pirámide.
- Corchuelo, C. A. (2018). Gamificación en educación superior: Experiencia innovadora para motivar estudiantes y dinamizar contenidos en el aula. *Edu-tec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 63, 29-41. <https://doi.org/10.21556/edutec.2018.63.927>

- Debuse, J. C. W., & Lawley, M. (2016). Benefits and drawbacks of computer-based assessment and feedback systems: Student and educator perspectives. *British Journal of Educational Technology*, 47(2), 294-301. <https://doi.org/10.1111/bjet.12232>
- Dervan, P. (2014). Increasing in-class student engagement using Socrative (an online Student Response System). *All Ireland Journal of Higher Education*, 6(3). <https://ojs.aishe.org/index.php/aishe-j/article/view/180>
- Douligeris, C., Seralidou, E., & Gkotsiopoulos, P. (2018). *Let's learn with Kahoot! 2018*, 677-685. <https://doi.org/10.1109/EDUCON.2018.8363296>
- Frías, M. V., Arce, C., & Flores-Morales, P. (2016). Uso de la plataforma socrative.com para alumnos de Química General. *Educación Química*, 27(1), 59-66. <https://doi.org/10.1016/j.eq.2015.09.003>
- García-Lázaro, I. (2019). Escape Room como propuesta de gamificación en educación. *Hekademos: revista educativa digital*, 27, 71-79.
- Guardia, J. J., Del Olmo, J. L., Roa, I., & Berlanga, V. (2019). Innovation in the teaching-learning process: The case of Kahoot. *On the Horizon*, 27(1), 35-45. <https://doi.org/10.1108/OTH-11-2018-0035>
- Hernández-Ramos, J. P., Martínez Abad, F., García-Peñalvo, F. J., Herrera García, E., & Rodríguez Conde, M. J. (2014). Teachers' attitude regarding the use of ICT. A factor reliability and validity study. *Computers in Humans Behavior*, 31, 509-516. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.04.039>
- Hernández-Ramos, J. P., Sánchez-Gómez, M. C., Martínez Abad, F., Torrijos Fincias, P., Martín Bartolomé, P., Martín Cilleros, M. V., & Sánchez Prieto, J. C. (2018). Gamificación en la universidad: Diseño, desarrollo y evaluación del empleo de Kahoot en el aula. Satisfacción y rendimiento académico de los estudiantes en las asignaturas de metodología de investigación. *Universidad de Salamanca, MID. Memorias de Innovación Docente, 2017-2018*. <https://gredos.usal.es/handle/10366/138597>
- Hernández-Ramos, J.P., & Torrijos Fincias, P. (2019). Percepción del profesorado universitario sobre la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las modalidades docentes. Influencia del género y la edad. *EDMETIC*, 8(1), 128-146. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v8i1.10537>
- Hernández-Ramos, J. P., Torrijos Fincias, P., & Martínez Abad, F. (2018). Kahoot como herramienta de repaso en la enseñanza universitaria. Opiniones de los estudiantes. En J. Valverde-Berrocso (Ed.), *Campus Digitales en la educación Superior* (pp. 555-563). Universidad de Extremadura.
- Hernández-Sampieri, R. (2014). *Metodología De La Investigación* (Edición: 6). McGraw-Hill.
- Hunsu, N. J., Adesope, O., & Bayly, D. J. (2016). A meta-analysis of the effects of audience response systems (clicker-based technologies) on cognition and affect. *Computers & Education*, 94, 102-119. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.013>
- Iwamoto, D. H., Hargis, J., Taitano, E. J., & Vuong, K. (2017). Analyzing the efficacy of the testing effect using Kahoot on student performance. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 18(2), 80-93.
- Kerlinger, F., & Lee, H. (2002). Investigación del comportamiento, Métodos de Investigación en Ciencias Sociales (4. ed.). McGraw-Hill.
- Lara, P. J. T., & Hernández, M. del P. R. (2019). TIC y contextos educativos: Frecuencia de uso y función por universitarios. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 67, 31-47. <https://doi.org/10.21556/edutec.2019.67.1135>

- Lin, D. T. A., Ganapathy, M., & Kaur, M. (2018). Kahoot It: Gamification in higher education. *Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities*, 26(1), 565-582.
- Lucke, T., Keyssner, U., & Dunn, P. (2013). The use of a Classroom Response System to more effectively flip the classroom. *2013 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)*, 491-495. <https://doi.org/10.1109/FIE.2013.6684872>
- Martín Caraballo, A. M., Herranz, P., & Segovia, M. (2017). Gamificación en la educación, una aplicación práctica con Kahoot. *Anales de ASEPUMA*, 25, 2.
- Martínez Abad, F., & Hernández Ramos, J. P. (2017). Flipped Classroom con píldoras audiovisuales en prácticas de análisis de datos para la docencia universitaria: Percepción de los estudiantes sobre su eficacia. En S. Perez Aldeguer, G. Castellano Perez, & A. Pina Calafi (Eds.), *Propuestas de innovación educativa en la sociedad de la información* (pp. 92-105). Adaya Press.
- Medel, I., & Jaén, A. (2016). La Gamificación en el proceso de mediación del aprendizaje en Enseñanza Superior: Análisis comparativo de aplicaciones de tipo feedback. *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, 2016*, ISBN 978-84-9921-848-9, págs. 2667-2676, 2667-2676. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6025610>
- Oliva, H. A. (2016). La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario. *Realidad y Reflexión*, 44, 29-47. <https://doi.org/10.5377/ryr.v44i0.3563>
- Pettit, R. K., McCoy, L., Kinney, M., & Schwartz, F. N. (2015). Student perceptions of gamified audience response system interactions in large group lectures and via lecture capture technology. *BMC Medical Education*, 15, 92. <https://doi.org/10.1186/s12909-015-0373-7>
- Rodríguez-Fernández, L. (2017). Smartphones y aprendizaje: El uso de Kahoot en el aula universitaria. *Revista Mediterránea de Comunicación: Mediterranean Journal of Communication*, 8(1), 181-189.
- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A., & King, J. (2006). Reporting Structural Equation Modeling and Confirmatory Factor Analysis Results: A Review. *Journal of Educational Research*, 99(6), 323-337. <https://doi.org/10.3200/JOER.99.6.323-338>
- Seco, C., & Cardoso, T. (2015). Questionários sistemáticos e smartphone: Ferramentas de avaliação pedagógica? *Revista de Estudos e Investigação em Psicologia y Educación*, 158-162. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.13.489>
- Soto, I. S. (2018). Herramientas de gamificación para el aprendizaje de ciencias de la tierra. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 65, 29-39 (393). <https://doi.org/10.21556/edutec.2018.65.1143>
- Tejedor, F. J., García-Valcárcel, A., & Prada, S. (2009). Medida de actitudes del profesorado universitario hacia la integración de las TIC. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 33, 115-124.
- Wang, A. I. (2015). The wear out effect of a game-based student response system. *Computers and Education*, 82, 217-227. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.11.004>
- Wang, A. I., & Tahir, R. (2020). The effect of using Kahoot! For learning – A literature review. *Computers and Education*, 149, 103818. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103818>
- Zarzycka-Piskorz, E. (2016). Kahoot it or not?: Can games be motivating in learning grammar? *Teaching English with Technology*, 16(3), 17-36.

## EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INVESTIGADORA: EXPERIENCIA ONLINE EN ORIENTACIÓN EDUCATIVA

*Research competence development: a distance experience in educational guidance.*

María Isabel Gómez Núñez. *Universidad Internacional de la Rioja (España).*

María Ángeles Cano Muñoz. *Universidad Católica de Murcia (España).*

Contacto: [misabelgn1985@gmail.com](mailto:misabelgn1985@gmail.com)

*Fecha recepción: 08/07/2020 - Fecha aceptación: 05/08/2020*

### RESUMEN

La formación inicial de los orientadores educativos promueve el desarrollo de la competencia investigadora y digital, elementos básicos para el progreso en la mejora de la calidad educativa. El objetivo principal de este trabajo fue desarrollar una propuesta de innovación en la asignatura de Iniciación a la Investigación en Orientación Educativa en el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria, mediante la educación a distancia y el empleo de las TIC. El seminario práctico planteado fue llevado a cabo por los alumnos de la especialidad de Orientación Educativa de una universidad privada española. Esta propuesta constaba de dos partes relacionadas: a) planteamiento y resolución de un problema de investigación; b) elaboración de un póster científico. Los resultados mostraron la valoración positiva de la experiencia por parte del alumnado, así como la aplicación de los conocimientos adquiridos a lo largo de la asignatura. La formación inicial a distancia debe comprometerse con el desarrollo de profesionales que respondan a las demandas de los contextos educativos actuales.

### PALABRAS CLAVE

Orientación Educativa, formación profesional inicial, TIC, competencia investigadora, educación online.

### ABSTRACT

The initial training of educational counselors promotes the development of research and digital competence, basic elements for progress in improving educational quality. The aim of this study was to develop an innovation design in the subject of Initiation to Research in Educational Guidance in the University Master's Degree in Teacher Training in Secondary Education, through distance education and the use of Emerging Technologies. The practical seminar proposed was carried out by the students of the Educational Guidance speciality of a private Spanish university. This design consisted of two related parts: a) approach and resolution of a research problem; b) development of a scientific poster. The results showed the students positive assessment of the experience, as well as the application of the knowledge acquired throughout the course. Initial distance training should involve the development of professionals who respond to the demands of today's educational contexts.

### KEYWORDS

School Guidance, professional training, educational technology, research skills, distance education.

## 1. INTRODUCCIÓN

La normativa que regula el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria<sup>1</sup>, identifica la Orientación Educativa como la especialidad a la que pueden acceder Psicólogos, Pedagogos y Psicopedagogos, capacitándolos para su labor como orientadores educativos. Este posgrado está integrado por 60 créditos ECTS divididos en distintos módulos y materias relacionados con la formación básica (docente-orientadora) de los profesionales de la educación. A estos conocimientos se añade la aplicación de procesos de investigación en contextos escolares a través de la asignatura “Iniciación a la Investigación Educativa”, como vía para la mejora educativa y el desarrollo profesional (Valdés-Puentes, Bolívar-Botía y Moreno-Verdejo, 2015). Autores como de la Fuente-Arias (2017) consideran que la investigación es una de las funciones complementarias de los psicólogos educativos, concretándose en la participación en proyectos de investigación que conlleven el progreso en la calidad educativa. Esto requiere la adquisición de conocimientos vinculados con los métodos y técnicas científicas de investigación, así como destrezas comunicativas que permitan al futuro orientador difundir los hallazgos de sus investigaciones mediante publicaciones o reuniones científicas como congresos. Del mismo modo, según la revisión realizada por Peña-Ramírez, Gamboa-Graus, Díaz-Castillo y PARRA-Rodríguez (2017), el desarrollo de las habilidades investigadoras es básico en la formación del orientador educativo. La investigación se define como el principal mecanismo para que estos profesionales perfeccionen sus competencias y contribuyan a la calidad educativa de manera continua.

---

<sup>1</sup> Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y enseñanza de idiomas (BOE núm. 12, Sábado 29 diciembre).

### 1.1. La función investigadora dentro de la orientación educativa

La necesidad de formar a orientadores educativos con una adecuada competencia investigadora se ve reforzada por la gran variedad de tareas que se le atribuyen a estos profesionales de la educación: actividades de recopilación, síntesis, transformación y difusión de la información para el profesorado, las familias y el alumnado, elaboración de materiales curriculares, aplicación de nuevos hallazgos, propuestas de prácticas innovadoras, asesoramientos, proyectos de investigación, etc. (Hernández-Rivero y Mederos-Santana, 2018). Estas actuaciones se integran dentro de diversos ámbitos como son el asesoramiento y apoyo a la acción tutorial, el apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, la orientación académica y profesional, la atención a la diversidad, la prevención y el desarrollo (Bisquerra, 2008; Monge-Crespo, 2009; Santana-Vega, 2015). El orientador emerge como uno de los agentes que vertebran las acciones que tienen lugar en los contextos educativos, las cuales también deben influir en la comunidad y en la sociedad (Borja, 2019). De ahí que deba ser formado como un profesional comprometido con la transformación educativa, que sobrepase el ámbito escolar y favorezca la construcción de una cultura inclusiva (Martínez-Clares, 2011; Santana-Vega, 2015).

La complejidad de la labor orientadora y la responsabilidad con la mejora de los procesos educativos refuerzan la necesidad de desarrollar la competencia investigadora en la formación inicial y permanente. Investigar en educación implica llevar a cabo un proceso sistemático y planificado de búsqueda de información y resultados, el cual debe cumplir con los criterios de rigor científico establecidos (para una revisión, véase Gómez-Núñez, Cano-Muñoz y Torregrosa, 2020). Además, debemos fomentar que los futuros orientadores-investigadores educativos sean capaces de difundir sus hallazgos en congresos y revistas especializadas, generando nuevos conocimientos que impacten en las comunidades escolares y en la propia orientación educativa (Gamboa y Sainea, 2017).

No obstante, a pesar de la importancia de la función investigadora de los orientadores educativos, diversos estudios demuestran las carencias en la formación inicial recibida. Aguaded-Gómez y Aguaded-Gómez (2011) analizaron las percepciones de los orientadores que formaban parte de los equipos de orientación de la provincia de Huelva. La mayoría de estos profesionales destacaba que su formación inicial no fue suficiente ni adecuada para afrontar su tarea y los cambios de la sociedad actual. Por ello, solicitaban una mayor formación en investigación a través de grupos de trabajo, así como el aumento de jornadas para presentar y compartir los proyectos realizados. Del mismo modo, Romero-Oliva y Montilla-Coronado (2015), en una investigación realizada con orientadores de los departamentos de orientación españoles, señalaban que, a pesar del conocimiento y dominio de bases de datos especializadas, apenas eran utilizadas en su trabajo diario. Esto indicaba que la investigación no era una de las tareas más desarrolladas por estos profesionales.

Las carencias detectadas en la formación inicial de los orientadores, el escaso uso que hacen de sus habilidades investigadoras y la importancia de esta función para la mejora de la calidad educativa, avalan la necesidad de promover prácticas en el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria que mejoren esta situación y fomenten la motivación por investigar e innovar en los contextos escolares.

### **1.2. La orientación educativa en la sociedad actual: importancia de las TIC**

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se han integrado en todos los ámbitos en los que se desarrolla la vida de las personas. En la actualidad, estas herramientas ocupan un lugar central dentro de los contextos escolares, por lo que también deben integrarse en la orientación educativa (Castro-Rodríguez, Marín-Suelves y Sáiz-Fernández, 2019; Colás-Bravo, Rossi, de Pablos-Pons, Conde-Jiménez y Villaciervos-Moreno, 2020).

Las TIC ofrecen al orientador educativo una amplia gama de posibilidades como el acceso a fuentes de información académica y profesional, materiales curriculares, bases de datos, gestores bibliográficos, participación en congresos y/o jornadas online o el desarrollo de la e-orientación. Este concepto ha sido definido como “el conjunto de iniciativas que persiguen explotar las posibilidades de la orientación dentro del espacio electrónico promovido por las redes telemáticas, con un predominio del procesamiento digital de la información y del conocimiento” (Pantoja, 2004, pp. 148-149). Es decir, se trata de una forma de diseñar nuevos procesos de orientación, con base en las TIC, que se adapten a la realidad de los contextos educativos actuales, haciendo posible el trabajo dentro y fuera de los centros (Grañeras-Pastrana y Parras-Laguna, 2012; Pantoja, 2004).

Sin embargo, diversos estudios demuestran que, a pesar de la importancia de las TIC en la educación actual, todavía existen carencias en la formación digital de los orientadores educativos. Fernández-Rey, Nogueira-Pérez y Couce-Santalla (2013) realizaron un estudio con orientadores españoles con una experiencia de entre cuatro y seis años en distintas etapas. Los resultados mostraron que estos profesionales estaban bien formados en la aplicación de recursos informáticos como el correo electrónico o aplicaciones ofimáticas básicas como procesadores de texto. Sin embargo, manifestaban carencias en la administración de entornos de aprendizaje en red, bases de datos, elaboración de cuestionarios y pruebas o en la edición de gráficos. Estos aspectos indicaban que los orientadores educativos no sacaban el máximo partido a los recursos TIC, debido al desconocimiento de sus aplicaciones. Del mismo modo, Muñoz-Carril y González-Sanmamed (2015) realizaron una investigación en centros gallegos, con el fin de identificar la utilidad de las herramientas tecnológicas para los orientadores. Los hallazgos mostraron que no se aprovechaba todo el potencial que ofrecen las TIC, precisamente por la falta de formación en este ámbito.

Estos resultados hacen patente la necesidad de formar a orientadores educativos con un nivel óptimo de competencia digital, que les permita adaptarse a los continuos cambios en los contextos educativos y sacar el máximo rendimiento a las posibilidades que ofrecen las TIC.

### 1.3. Nuestro estudio

Investigación, innovación y TIC son tres elementos indisolubles en la sociedad actual. Las TIC han ampliado y reforzado los procesos de investigación e innovación educativa, gracias a la gran diversidad de recursos que nos ofrecen (León-Urrutia, Vázquez-Cano, Fair y López-Meneses, 2020; Sobrado-Fernández, Ceiros-Sanz y García-Murias, 2012). Los esfuerzos en la formación inicial de los orientadores educativos deben centrarse en el desarrollo de su competencia investigadora y digital, así como en el aprendizaje cooperativo con los compañeros, tanto presencial como virtualmente (educación a distancia). El desarrollo de la e-orientación, tan necesaria en el momento actual, solo será posible si desde las universidades se fomenta el trabajo en equipos investigadores y el manejo de las herramientas digitales de las que disponen. De este modo, conseguiremos formar a profesionales comprometidos con el cambio y la mejora de la calidad educativa (Gómez-Núñez et al., 2020).

Por todo ello, el objetivo general de este trabajo fue desarrollar una propuesta de innovación en la asignatura de Iniciación a la Investigación en Orientación Educativa en el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria, mediante la educación a distancia y el empleo de las TIC. Este propósito principal se concretaba en los siguientes objetivos específicos:

- Planificar seminarios prácticos que desarrollen la competencia investigadora del alumnado de la especialidad de Orientación Educativa a través del trabajo cooperativo.
- Analizar el uso de las TIC por los alumnos de la especialidad de Orientación Educativa en el desarrollo de un seminario práctico de investigación.

- Evaluar la experiencia de innovación aplicada desde la perspectiva del estudiante y del docente de la asignatura de Iniciación a la Investigación en Orientación Educativa.
- Valorar la eficacia de la educación a distancia y del uso de las TIC en el desarrollo de la competencia investigadora y de las habilidades de trabajo cooperativo en la especialidad de Orientación Educativa.

## 2. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

### 2.1. Características de los destinatarios

La actividad práctica fue desarrollada por los 59 alumnos (68% mujeres; 32% hombres) de la especialidad de Orientación Educativa del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria de una universidad privada española. La edad de los participantes osciló entre 23 y 50 años.

### 2.2. Contexto y análisis de necesidades

La modalidad de enseñanza fue online (a distancia), por lo que el trabajo desarrollado por los estudiantes y las profesoras de la asignatura se efectuó a través de los recursos web/TIC ofrecidos por la universidad y aquellos que incluyeron los discentes. El periodo de realización de este seminario fue Marzo-Mayo del curso 2018/2019.

En este contexto, se parte de la escasa aplicación de los contenidos teóricos vistos en la asignatura de Iniciación a la Investigación Educativa y la Gestión del Cambio en la especialidad de Orientación Educativa del máster mencionado. A través de esta experiencia innovadora, se pretende que los futuros orientadores desarrollen su competencia investigadora y digital, ya que la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos resulta fundamental para la construcción significativa de los aprendizajes.

### 2.3. Presentación de la experiencia educativa

El seminario práctico constaba de dos partes diferenciadas pero dependientes entre sí: a) realización de una búsqueda bibliográfica, el planteamiento y resolución de un problema

de investigación; b) elaboración de un póster científico sobre la investigación planteada en la primera parte del ejercicio.

La metodología de trabajo propuesta para el alumnado fue el aprendizaje cooperativo virtual en grupos reducidos, con asignación de un coordinador con las siguientes funciones:

- Contactar con los componentes del equipo y requerir sus aportaciones a lo largo del desarrollo de la práctica.
- Reunir todas esas aportaciones, incluida la suya, en un único documento de prácticas y subirlo a campus virtual para su calificación por parte de las profesoras.
- Contactar, en representación de su equipo, con las profesoras del grupo cuando fuese necesario.
- Coordinar la labor de cada miembro del grupo dentro del trabajo cooperativo que debía realizarse.

#### 2.4. Descripción de la experiencia educativa

- Seleccionar un ámbito de estudio y determinar un tema de investigación que resultase de especial interés y/o relevancia. Concretar el tema de investigación a través de preguntas de investigación más específicas.
- Efectuar una búsqueda bibliográfica en las bases de datos accesibles desde la universidad. Seleccionar un mínimo de 6 documentos (artículos científicos, libros, capítulos de libros, actas de congresos, etc.) que fundamenten la propuesta de investigación posterior. Las bases de datos y/o motores de búsqueda obligatorios fueron las siguientes: Web of Knowledge, Springerlink, ScienceDirect, ERIC, Redined o Dialnet y Google Académico. Para ello, se debían adjuntar las capturas de pantalla de las búsquedas realizadas.
- Elaboración del marco teórico a través de los documentos encontrados en la búsqueda bibliográfica anterior.

- Determinar el propósito principal de la investigación y los objetivos específicos (entre 3-5 objetivos específicos).
- Establecer las hipótesis o las cuestiones de investigación de nuestro trabajo: ¿Qué resultados esperamos obtener? ¿A qué preguntas daremos respuesta? (entre 3-5 hipótesis/cuestiones de investigación).
- Concreción del método estableciendo los siguientes apartados:
  - Participantes: ¿Cuántos participantes aproximadamente? ¿Cómo se seleccionarán (tipo de muestreo)? ¿Se crearán grupos? ¿Qué edades tendrán? ¿Qué nivel socio-económico y cultural presentarán?
  - Instrumentos: ¿Qué técnicas de recogida de información se van a emplear (entrevista, observación, etc.)? ¿Qué instrumentos utilizaremos (cuestionarios, test, registros, etc.)? ¿Se va a aplicar algún programa? Si se aplicase algún programa, debe definirse.
  - Método y/o diseño empleado: breve descripción del método y/o diseño de investigación utilizado y justificación de la elección.
  - Procedimiento: ¿Cómo vais a realizar la investigación? ¿Qué pasos seguiréis?
- Establecimiento de las posibles implicaciones prácticas del estudio: aspectos que se mejorarían con la investigación y prácticas educativas que podrían optimizarse (un mínimo de 5 implicaciones prácticas).
- Elaboración un breve resumen (200-250 palabras), en el que se introduzcan los siguientes aspectos básicos: marco teórico, objetivo general, principales aspectos del método e implicaciones prácticas. El resumen deberá incluirse al principio del trabajo (castellano e inglés), pero puede realizarse al final del mismo, ya que resultará mucho más sencillo al tener el estudio planteado. Identificación de 3-5 pala-

bras clave que definan la investigación (empleo de tesauro: en castellano e inglés).

- Redacción de las referencias bibliográficas dependiendo de las citaciones a lo largo del ejercicio.

Una vez concluida la primera parte del seminario práctico, los alumnos continuaron con la elaboración del póster. Para ello, debían seguir los siguientes pasos:

- Leer detenidamente lo realizado en la primera parte del seminario.
- Seleccionar la información básica de cada una de las siguientes partes: marco teórico, objetivos, hipótesis/cuestiones de investigación, método (participantes, instrumentos, procedimiento, método concreto) e implicaciones prácticas.
- Seleccionar el programa a través del cual se va a elaborar el póster.
- Introducción de los diferentes apartados que debe contener el póster científico: título, autores, marco teórico, objetivos, hipótesis/cuestiones de investigación, método, implicaciones prácticas y referencias bibliográficas.
- Se ofrecía la posibilidad de incluir imágenes para hacer del póster un documento más claro y comprensible.

### 2.5. Evaluación de la experiencia educativa

La práctica completa debía entregarse a través del campus virtual en formato PDF por el coordinador de cada equipo en una única tarea en la que se integran las dos partes del seminario.

En la valoración de los ejercicios entregados por el alumnado, se tuvieron en cuenta los siguientes indicadores de evaluación:

- Adecuación de la práctica a la estructura propuesta.
- Las citas y referencias bibliográficas siguen el formato APA 6ª Edición.
- Coherencia entre los documentos buscados y el problema de investigación seleccionado.

- Realización de una revisión bibliográfica adecuada siguiendo las pautas marcadas.
- Coherencia y lógica en la elaboración del marco teórico.
- Formulación de un objetivo general y entre 3-5 objetivos específicos adecuados y adaptados a la investigación propuesta.
- Redacción de 3-5 hipótesis/cuestiones de investigación que guíen el proceso de investigación propuesto, siendo coherentes con el marco teórico, método e implicaciones prácticas.
- El método seleccionado y las implicaciones prácticas son coherentes con los propósitos de la investigación.
- Orden y claridad en la estructura.
- Capacidad de análisis y síntesis en la redacción del documento (manuscrito-investigación).
- Capacidad de análisis y síntesis en la redacción del documento (póster científico).
- Originalidad en el póster creado.

Cada ejercicio fue evaluado según los indicadores establecidos. Una vez entregada la práctica, las profesoras otorgaron una puntuación numérica entre 0 y 10 a cada uno de los indicadores conforme a la calidad del trabajo, que sería la calificación que obtendrían todos los componentes del equipo cooperativo.

Además, los estudiantes completaron un cuestionario *ad hoc* individual en el que valoraron los siguientes aspectos del desarrollo del seminario práctico propuesto:

- Planificación del seminario práctico por parte del profesorado.
- Puesta en práctica de conocimientos relacionados con la competencia investigadora.
- Uso de los recursos TIC propuestos y ofrecidos por la universidad.
- Utilización de recursos TIC externos o propios del estudiante.

- Actuación del profesorado: resolución de dudas (tutorías online, clases virtuales y foros) y explicación de los distintos pasos del proceso.
- Trabajo cooperativo realizado en este seminario práctico en modalidad de enseñanza online.

Estos ítems fueron valorados con una escala Likert de cinco puntos (1 = *Nada satisfecho*; 5 = *Totalmente satisfecho*). A estos ítems se añadió una pregunta abierta para que los alumnos pudieran valorar lo que el seminario les había aportado para su formación como orientadores educativos investigadores.

Para la obtención de las puntuaciones medias, se empleó el programa Excel (versión 2010).

### 3. RESULTADOS

Dividiremos los resultados en dos secciones: resultados de la evaluación del alumnado y los de la experiencia de innovación realizada por los propios estudiantes de la especialidad de Orientación Educativa.

#### 3.1. Evaluación del alumnado

Los resultados de la evaluación realizada por el profesorado, en función de los ejercicios entregados por los alumnos, se muestran en la Tabla 1:

Tabla 1. Puntuaciones medias por grupo en los indicadores de evaluación del seminario práctico.

M = Puntuación media de los grupos de trabajo.

Indicadores de Evaluación	M
Adecuación de la práctica a la estructura propuesta.	9.1
Las citas y referencias bibliográficas siguen el formato APA 6ª Edición.	7.6
Coherencia entre los documentos buscados y el problema de investigación seleccionado.	8.9
Realización de una revisión bibliográfica adecuada siguiendo las pautas marcadas.	8.2
Coherencia y lógica en la elaboración del marco teórico.	6.8
Formulación de un objetivo general y entre 3-5 objetivos específicos adecuados y adaptados a la investigación propuesta.	7.1
Redacción de 3-5 hipótesis/cuestiones de investigación que guíen el proceso de	7

investigación propuesta, siendo coherentes con el marco teórico, método e implicaciones prácticas.	
El método seleccionado y las implicaciones prácticas son coherentes con los propósitos de la investigación.	7.5
Orden y claridad en la estructura.	9.4
Capacidad de análisis y síntesis en la redacción del documento (manuscrito-investigación).	8.1
Capacidad de análisis y síntesis en la redacción del documento (póster científico).	9.5
Originalidad en el póster creado.	8.6

Los resultados indicaron que los estudiantes adecuaron sus ejercicios prácticos a la estructura propuesta con orden y claridad. Además, mostraron una capacidad muy alta de análisis y de síntesis en la elaboración del póster científico. Igualmente, realizaron una revisión bibliográfica adecuada, siguiendo las pautas marcadas, aunque cometieron más errores en la citación y redacción de referencias según el formato APA 6ª edición. Las puntuaciones medias más bajas fueron las obtenidas en la elaboración del marco teórico, establecimiento de objetivos e hipótesis/cuestiones de investigación, así como en la elección del método y sus correspondientes implicaciones prácticas. No obstante, las calificaciones oscilaron entre aprobado-notable.

#### 3.2. Evaluación de la experiencia educativa

La Tabla 2 recoge las valoraciones realizadas por los alumnos en función del desarrollo de la experiencia de innovación:

Tabla 2. Valoración de la experiencia en el seminario práctico.

Indicadores de Evaluación	M
Planificación del seminario práctico por parte del profesorado.	8.9
Puesta en práctica de conocimientos relacionados con la competencia investigadora.	8.8
Uso de los recursos TIC propuestos y ofrecidos por la universidad.	9.1
Utilización de recursos TIC externos o propios del estudiante.	9.3
Actuación del profesorado: resolución de dudas (tutorías online, clases virtuales y foros) y explicación de los distintos pasos del proceso.	9.5
Trabajo cooperativo realizado en este seminario práctico en modalidad de	7.4

enseñanza online.

El aspecto mejor valorado en el desarrollo de la propuesta de innovación fue la actuación del profesorado en la resolución de dudas y explicación de los distintos pasos del proceso. El elemento más deficitario fue el trabajo cooperativo virtual entre el alumnado.

*En cuanto a la pregunta abierta en la que se pedía a los alumnos que valoraran lo que el seminario les había aportado para su formación investigadora, la mayoría coinciden en indicar que, aunque no habían podido llevar a cabo la investigación real, sí les había situado ante la necesidad de afrontar este proceso, planificarlo y establecer posibles implicaciones prácticas futuras. Muchos de ellos también aludieron a la dificultad de analizar la información más importante y sintetizarla en un póster. No obstante, esta es la parte del seminario que más les gustó, precisamente por la utilidad que le ven a la hora de plasmar sus experiencias educativas y comunicarlas en jornadas, cursos o congresos a los que puedan asistir. Además, destacaron que el desarrollo de este ejercicio les había permitido emplear recursos informáticos que desconocían como las bases de datos, el Drive para el trabajo cooperativo, los tesauros para la búsqueda de conceptos, plataformas como Google Meet para reuniones, etc. Del mismo modo, coinciden en que la educación a distancia les forma adecuadamente, pero todavía necesitan de más recursos para poder realizar un buen trabajo cooperativo online.*

#### 4. CONCLUSIONES

El objetivo principal de este trabajo fue desarrollar una propuesta de innovación en la asignatura de Iniciación a la Investigación en Orientación Educativa en el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria, mediante la educación a distancia y el empleo de las TIC. Este propósito se concretaba en distintos objetivos específicos que permitían su alcance y que se discuten en las próximas líneas.

El primer objetivo valoraba la planificación de seminarios prácticos que desarrollasen la competencia investigadora del alumnado de la especialidad de Orientación Educativa a través del trabajo cooperativo. Este objetivo se alcanzó tal y como muestran las puntuaciones medias obtenidas por el alumnado en la realización del ejercicio práctico planteado, así como por la valoración positiva (notable) que los estudiantes otorgaron a la puesta en práctica de conocimientos relacionados con la competencia investigadora. Además, los estudiantes valoraban positivamente el hecho de enfrentarse a la planificación de una investigación, aunque no la desarrollaran realmente. Esto reafirma la importancia de la competencia investigadora del futuro orientador educativo, destacando la necesidad de planificar procesos sistemáticos que cumplan con los criterios de rigor científico dentro de la investigación educativa (de la Fuente-Arias, 2017; Gómez-Núñez et al., 2020; Peña-Ramírez et al., 2017). El orientador educativo debe estar comprometido con el cambio y con la mejora de la educación, que solo podrá darse si se promueven investigaciones que conduzcan a innovaciones que cubran las necesidades de los contextos escolares actuales (Gamboa y Sainea, 2017; Martínez-Clares, 2011; Santana-Vega, 2015)

El segundo objetivo se centraba en analizar el uso de las TIC de los alumnos de la especialidad de Orientación Educativa en el desarrollo del seminario práctico propuesto. La experiencia realizada y la evaluación de la misma, nos permitieron valorar el empleo de estos recursos por parte de nuestros estudiantes. En este sentido, los resultados mostraron el empleo adecuado de las TIC mediante las búsquedas bibliográficas realizadas, la elaboración de la actividad, la originalidad en el póster científico realizado e incluso a través del trabajo virtual en equipo. Los discentes afirmaban que utilizaron los recursos ofrecidos por la universidad, añadiendo otros que ya conocían o que descubrieron a medida que avanzaba el proceso. Esto da muestras de la importancia de los recursos TIC en la formación de orientadores educati-

vos que también investiguen, tal y como muestran otros estudios en este ámbito (Castro-Rodríguez et al., 2019; Colás-Bravo et al., 2020).

El tercer objetivo se dirigía a la evaluación de la experiencia de innovación desde la perspectiva del estudiante y del docente. Los instrumentos empleados (cuestionario *ad hoc* y hoja de evaluación de las profesoras) permitieron la valoración del desarrollo del seminario práctico innovador. Los hallazgos muestran que, por lo general, los alumnos progresaron en la aplicación práctica de los conocimientos teóricos obtenidos a lo largo de la asignatura, como se muestra en las puntuaciones medias obtenidas en cada uno de los indicadores. No obstante, todavía deben reforzarse las destrezas dirigidas a la elaboración de marcos teóricos coherentes, objetivos, hipótesis o cuestiones de investigación que concreten el problema y sean consistentes con el proceso de indagación posterior. Por tanto, a pesar de la valoración positiva de los estudiantes sobre la planificación realizada y la atención recibida por profesorado, persisten carencias en la formación inicial de los orientadores en las habilidades investigadoras (Aguaded-Gómez y Aguaded-Gómez, 2011; Romero-Oliva y Montilla-Coronado, 2015). Este dato nos hace reflexionar sobre la necesidad de continuar adaptando y mejorando las actividades que proponemos para el desarrollo de la competencia investigadora de los futuros orientadores educativos.

Por último, a través del cuarto objetivo, pretendíamos valorar la eficacia de la educación a distancia y del uso de las TIC en el desarrollo de la competencia investigadora y de las habilidades de trabajo cooperativo en el alumnado. El análisis realizado nos permitió comprobar que los estudiantes de Orientación Educativa sí empleaban las TIC si les dábamos las pautas necesarias para hacerlo. Además, el interés por realizar un buen trabajo les llevaba a indagar sobre otros recursos fuera de los que ofrecía la propia universidad. Esto remarcaba la importancia concedida a la formación en competencia digital de los orientadores educativos, si pretende-

mos que usen estos recursos en su futura labor en los centros o equipos de orientación (Fernández-Rey et al., 2013; Muñoz-Carril y González-Sanmamed, 2015). La formación inicial en recursos tecnológicos e informáticos es básica para fomentar una verdadera e-orientación que se adapte a la realidad de los contextos educativos actuales (Grañeras-Pastrana y Parras-Laguna, 2012; Pantoja, 2004). Por el contrario, los resultados también nos mostraban las carencias de la educación a distancia en cuanto a la facilitación del trabajo cooperativo, aspecto que debería ser tenido en cuenta en la adaptación de esta experiencia práctica y de otras que se realicen en la formación inicial online.

La aplicación de la investigación e innovación dentro de los contextos escolares se ha reforzado gracias a las TIC (León-Urrutia et al., 2020; Sobrado-Fernández et al., 2012). En este sentido, la formación inicial de los orientadores educativos incluye la asignatura de Iniciación a la Investigación Educativa, la cual proporciona la base para la mejora de los procesos educativos y de desarrollo de estos profesionales (Valdés-Puentes et al., 2015). De ahí que este estudio pretenda demostrar que existe otra manera de formar a los futuros orientadores educativos. La complejidad de su función y el compromiso continuo con la mejora de la educación nos obliga, como docentes universitarios, a crear el mejor modelo de formación inicial a distancia que podamos conseguir (Hernández-Rivero y Mederos-Santana, 2018).

Esta experiencia práctica y sus resultados solo demuestran que hay muchas formas de preparar a los profesionales de la orientación que estarán en nuestros centros escolares y equipos psicopedagógicos. La adaptación de los seminarios que proponemos, nuestra forma de llevar las clases (presenciales u online) y el acercamiento a lo que realmente sucede en la realidad educativa actual, es lo que nos llevará a solventar las carencias actuales y cubrir las necesidades que tengan nuestros alumnos. Si pretendemos que la orientación educativa continúe siendo el eje que vertebré todos los procesos de mejora educativa, desde las universi-

dades debemos hacer un esfuerzo por lograr una formación inicial de calidad que permita el desarrollo de las distintas competencias de los orientadores educativos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agueded-Gómez, M. C. y Agueded-Gómez, J. I. (2011). El orientador educativo como imagen del progreso de la sociedad actual. Un estudio sobre sus procesos de formación profesional. *Revista Infancias Imágenes*, 10(1), 32-44.
- Bisquerra, R. (2008). Orientación psicopedagógica: áreas y funciones. En R. Bisquerra (Dir.) y J. Santos-Yáñez (Coord.), *Funciones del Departamento de Orientación* (pp. 11-38). Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, Secretaría General Técnica.
- Borja, C. (2019). Orientador(a) escolar. Más que un pedagogo/a. ¿Un cambio de paradigma? O solamente un cambio en nuestras funciones. *Educación y ciudad*, (37), 73-90.
- Castro-Rodríguez, M. M., Marín-Suelves, D. y Sáiz-Fernández, H. (2019). Competencia digital e inclusión educativa. Visiones de profesorado, alumnado y familias. *Revista de Educación a Distancia*, (61), 06. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/red/61/06>
- Colás-Bravo, P., Rossi, P. G., de Pablo-Pons, J., Conde-Jiménez, J. y Villaciervos-Moreno, P. (2020). Aplicaciones digitales para la inclusión. El Proyecto Europeo DEPIT. *Revista de Comunicación de la SEECI*, (50), 169-192. doi: 10.15198/seeci.2019.50.169-192
- De la Fuente-Arias, J. (2017). Relevancia del psicólogo educativo como profesional especializado: funciones específicas. *Padres y Maestros*, (389), 7-13. doi: [pym.i369.y2017.001](https://doi.org/10.1369.y2017.001)
- Fernández-Rey, E., Noguerira-Pérez, M. A. y Couce-Santalla, A. I. (2013). El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Orientación Educativa: explorando la familiaridad y preparación de los profesionales del ámbito de España. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 10(24), 45-55.
- Gamboa, S. y Sainea, C. (2017). Orientación educativa: Una mirada a las representaciones sociales del orientador y su práctica en la escuela. *Cambios y Permanencias*, 8(2), 337-378.
- Gómez-Núñez, M. I., Cano-Muñoz, M. A. y Torregrosa, M. S. (2020). *Manual para investigar en educación. Guía para orientadores y docentes indagadores*. Madrid: Narcea.
- Grañeras-Pastrana, M. y Parras-Laguna, A. (Coords.) (2012). *Orientación Educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: Secretaría general Técnica, Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Hernández-Rivero, V. M. y Mederos-Santa, Y. (2018). Papel del orientador/a educativo como asesor/a: funciones y estrategias de apoyo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(1), 40-57.
- León-Urrutia, M., Vázquez-Cano, E., Fair, N. y López-Meneses, E. (2020). *Trends and good practices in research and teaching*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez-Clares, P. (2011). La orientación en tiempos de cambio. En J. J. Maquilón (Coord.), *La formación del profesorado en el S. XXI: Propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales* (pp. 45-62). Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Monge-Crespo, C. (2009). *Tutoría y orientación educativa*. Madrid: Wolters Kluwer España.

- Muñoz-Carril, P. C. y González-Sanmamed, M. (2015). Utilización de las TIC en orientación educativa: Un análisis de las plataformas web en los departamentos de orientación de Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 26(2), 447-465. doi: [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2015.v26.n2.43396](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n2.43396)
- Pantoja, A. (2004). *La intervención psicopedagógica en la Sociedad de la Información. Educar y orientar con nuevas tecnologías*. Madrid: EOS.
- Peña-Ramírez, Y., Gamboa-Grauss, M. E., Díaz-Castillo, R. y Parra-Rodríguez, J. F. (2017). El diagnóstico de la función orientadora en la formación inicial del profesional de la educación. *Boletín Redipe*, 6(3), 147-171
- Romero-Oliva, C. y Montilla-Coronado, M. V. C. (2015). La utilización de las TIC en la orientación educativa: un estudio exploratorio sobre la situación actual de uso y formación entre los profesionales de la orientación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3), 78-95.
- Santana-Vega, L. E. (2015). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica* (4ª Ed.). Madrid: Pirámide.
- Sobrado-Fernández, L. M., Ceiros-Sanz, C. y García-Murias, R. (2012). Utilización de las TIC en orientación profesional. *Experiencias Innovadoras-REMO*, 9(23), 2-10.
- Valdés-Puentes, R., Bolívar-Botia, A. y Moreno-Verdejo, A. (2015). Una valoración de la formación inicial de profesores en España: el Máster en Educación Secundaria. *Educação em Revista*, 31(3), 251-278.

## EL POTENCIAL DIALÓGICO DE LAS ARTES ESCÉNICAS: UNA APUESTA EDUCATIVA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE CULTURA DE PAZ

*The dialogical potential of the performing arts: an educational commitment to peace-building.*

Belén Massó Guijarro. *Universidad de Granada (España)*

Rocío Fernández Martínez. *Área educativa de COCEMFE Alicante (España)*

Contacto: [belenmasso@ugr.es](mailto:belenmasso@ugr.es)

*Fecha recepción: 17/06/2020 - Fecha aceptación: 10/08/2020*

### RESUMEN

Este artículo, de corte ensayístico, se dirige a explorar las posibles sinergias entre el paradigma educativo dialógico, las artes escénicas y la investigación para la paz. A partir de un diálogo interdisciplinar entre los estudios para la paz y la investigación educativo-artística, se ofrece una revisión teórica de naturaleza crítica en torno a los valores pacíficos que alberga el paradigma educativo del diálogo y la educación a través de las artes escénicas. En primer término, se establece un marco conceptual en torno a la Peace Research, desgranando conceptos como son la Cultura de Paz, la paz positiva de Johan Galtung y la paz imperfecta, de Francisco Muñoz. Esto ofrecerá a la lectora o lector las claves interpretativas para comprender la cartografía de los aportes de construcción de Cultura de Paz que encontramos en la educación a través del arte que después se ofrecerá. El paradigma educativo del diálogo será el enfoque pedagógico del que se partirá para enmarcar teóricamente este aporte.

### PALABRAS CLAVE

Teatro en la educación, educación artística, paz, educación, modelos teóricos.

### ABSTRACT

This article, of an essayistic nature, is aimed at exploring the possible synergies that could be established between the dialogical educational paradigm, the performing arts and peace research. Based on an interdisciplinary dialogue between peace studies and educational-artistic research, it offers a theoretical review of a critical nature around the peaceful values contained in the educational paradigm of dialogue and education through the performing arts. Firstly, a conceptual framework is established around Peace Research, outlining concepts such as the Culture of Peace, the positive peace of Johan Galtung and the imperfect peace of Francisco Muñoz. This will offer the reader the interpretative keys to understanding the mapping of the contributions to building a Culture of Peace that we find in education through art that will be offered later. The educational paradigm of dialogue will be the pedagogical approach that will be used as a theoretical framework for this contribution.

### KEYWORDS

Drama in education, art education, peace, education, theoretical models.

## 1. MATIZACIONES CONCEPTUALES: LA INVESTIGACIÓN PARA LA PAZ

La paz como preocupación epistemológica y categoría analítica comienza a ser atendida con genuina profundidad después del azote de las guerras mundiales (Muñoz, 2001). En este momento se comienza a invertir de rigor científico y a conferir un mayor espacio en la agenda académica a la paz como categoría analítica. Johan Galtung (2003) señala cómo la investigación sobre violencia y conflictología avanzó con más rapidez que la de la irenología, pues urgían respuestas que paralizaran el avance de las guerras. Por ello, las distintas ideas de paz fueron emergiendo en correspondencia y contraposición a las conceptualizaciones de la violencia.

Encontramos, pues, que frente a la violencia directa (aquella relacionada con las guerras y conflictos armados) emergió en respuesta la paz negativa, que se asoció a esta ausencia de guerra y de agresión frontal. Frente a la violencia estructural (que incluye aquellas formas de violencia más sutiles e invisibles que acarrear la cristalización de la desigualdad social y la insatisfacción de las necesidades básicas) surgió la idea de la paz positiva, entendida en términos de justicia e igualdad. Por último, frente a la violencia cultural y simbólica (que supone la modalidad de violencia más invisible de todas y viene a ratificar las dos violencias anteriores), se han desarrollado distintas herramientas conceptuales, como la Paz Imperfecta de Francisco Muñoz (2001), la Paz Neutra de Francisco Jiménez Bautista (2009), o, de forma más general, la creación de diversas culturas para las paces. La investigación para la paz se viene preocupando por vertebrar teorías cada vez más complejas del fenómeno de la paz. En este sentido, podemos destacar los aportes del pensamiento complejo de Edgar Morin (1994; 2001) y su crítica al paradigma de simplificación como referentes para reflexionar sobre la temática.

Para asomarnos a la comprensión del pensamiento complejo convendría partir de una breve caracterización de lo que Morin define como paradigma de simplificación. Según el autor, los paradigmas son principios en la

sombra que gobiernan nuestra visión del mundo sin ser nosotros conscientes, y por consiguiente, señala la importancia de tomar conciencia de la naturaleza y las consecuencias derivadas de los paradigmas que “mutilan el conocimiento y desfiguran lo real” (Morin, 1994, p.29). El paradigma de simplificación (según su cuarto principio, el de “orden-rey”) trata de poner orden en el universo, concibiendo que el desorden encuentra su origen en una insuficiencia de conocimiento, y lo hace a través de un principio disyuntor que trata de reducir lo complejo a lo simple, y de una hiper-especialización que posibilita la fragmentación y negación de lo complejo. Este paradigma, cuyo origen lo encontramos en las formulaciones de René Descartes, posibilitó un avance enorme en el pensamiento filosófico y científico a lo largo de los siglos, mas comenzó a presentarse insuficiente en el siglo XX. El paradigma de simplificación es también un pensamiento que se corresponde con la Modernidad y su confianza en los discursos globales y totalizantes, en la razón como fuente única de conocimiento verdadero y legítimo, postulados todos ellos cuestionados por la corriente posmoderna y su proclama del fin de los grandes relatos, esto es, de los “paradigmas unitarios, mostrando el presente como el espacio de las micrologías, la heterogeneidad, la fragmentación y la hibridez” (Rodríguez Magda, 2011, p.4)

Por otra parte, la formulación aristotélica del principio de no contradicción (según la cual no se puede ser una cosa y otra a la vez) o la del tercer excluido (o eres una cosa u otra, pero nunca dos al mismo tiempo) podrían considerarse premisas precursoras de esta “cosmovisión simplificante” pues han sentado las bases de un sistema de pensamiento que amputa la complejidad de la realidad para comprenderla. Los descubrimientos de la física cuántica, la investigación en la termodinámica (de la que beben las teorías sistémicas) han puesto de manifiesto la necesidad de reorganizar el concepto de ciencia y llevar a cabo una auténtica revolución paradigmática. Morin indica que ya es momento de superar el camino de la “intelligen-

cia ciega”, que se funda no en un error de hecho (esto es, una falsa percepción), ni en un error lógico (o incoherencia), sino, de forma más radical y endémica, en un error en el forma de organizar los sistemas de ideas, las teorías, las ideologías.

Así pues, deviene necesario establecer un paradigma de complejidad, donde, entre otras cuestiones, se supere el principio de simplificación que postula que los sistemas se reducen a sus partes simples o unidades elementales, y se ponga el énfasis en las relaciones y dinámicas que se establecen entre las partes y el todo, ya que parece imposible conocer el todo sin conocer las partes, y a la inversa. Éste es el principio hologramático, sobre el que nos ilustra Morin, que utiliza el holograma producido por el láser como metáfora pues en él cada parte contiene la información del todo, al igual que ocurre en la biología, donde cada célula de nuestros organismos contiene la totalidad de la información genética. Se trata, así pues, de “trascender el reduccionismo que no ve más que las partes y el holismo que no ve más que el todo” (Morin, 1994, p.107).

Los otros dos principios que establece el autor y que nos ayudan a comprender su paradigma de complejidad son el dialógico, según el cual lógicas o clanes opuestos pueden dialogar y ser complementarios, lo que posibilita mantener la dualidad dentro de la unidad, y el de la recursividad organizacional, según el cual los procesos son como remolinos donde los productos y los efectos de los mismos asumen roles intercambiables, rompiéndose de esta forma las concepciones lineales de causaefecto, y abriéndose un vasto abanico de posibilidades de dinámicas de relación. El principio dialógico y de recursividad encuentra puntos de unión con el pensamiento rizomático de Deleuze y Guattari, que supone un esquema de organización del conocimiento según el cual cualquier elemento puede incidir en el otro de forma no jerarquizada ni excluyente, sin importar su posición recíproca.

En lo que respecta a los aportes de estas aproximaciones teóricas al enfoque de cultu-

ra de paz, podemos destacar el paradigma de simplificación estudiado por Morin como referente a la hora de reflexionar acerca de cómo se vienen elaborando los distintos acercamientos a la paz como fenómeno. Tomar como punto de partida los conflictos para hablar de paz, reducir ésta a lo opuesto a la violencia o pensar la paz como paliativo que surge en respuesta a la violencia (presupuestos que se desprenden de la paz negativa) puede constituir un ejemplo de lo que Morin reconoce como paradigma de simplificación.

Según esta perspectiva, tomar como punto de partida los conflictos para hablar de paz, reducir ésta a lo opuesto a la violencia o pensar la paz como paliativo que surge en respuesta a la violencia (presupuestos que se desprenden de lo que Galtung categorizó como “paz negativa”) constituye un ejemplo de lo que Morin reconoce como paradigma de simplificación. Vincular la paz a la violencia es uno de los errores del pensamiento simplificador pues presupone que “o hay paz o hay guerra”, incurriendo en un pensamiento dualista que concibe ambos fenómenos como compartimentos estancos, en lugar de pensarlos como sistemas que se entrecruzan de forma dialógica y recursiva, produciéndose constantes e ininterrumpidas interacciones entre las distintas instancias de paz.

Esta visión limitada (y limitante) es lo que Muñoz (2001) tilda de “ceguera violentológica” que es a su vez fruto de un “paradigma del pecado original”, que sostiene que el ser humano es violento por naturaleza y articula, por ende, un modelo ontológico negativo. Lejos ya de estos puntos de partida dicotómicos y simplificantes, disciplinas como la irenología vienen defendiendo la necesidad de reconocer la doble naturaleza del ser humano (violenta-pacífica), sin centrar la mirada en sólo una de ellas.

La Paz Imperfecta propone un giro epistemológico que reconozca la paz en tanto “elemento constitutivo de las realidades sociales” (Muñoz, 2001, p. 24). Ofrece una herramienta conceptual que pone el acento en

el tejido complejo de los fenómenos de paz y violencia y defiende una comprensión global de la paz al tiempo que asume el reto de pensar la paz en sus múltiples manifestaciones concretas. Del mismo modo que Morin se apoya en la visión hologramática de la realidad para poder pensar con complejidad, la Paz Imperfecta supone un instrumento que enfatiza la necesidad de conocer las partes para conocer el todo, y a la inversa. Es por ello también que exige y defiende un abordaje inter y trans-disciplinar de la paz; y piensa a las sociedades humanas como sistemas abiertos, donde, del mismo modo que sucede en un organismo vivo, se producen constantes y complejos procesos de desorganización y organización (o entropía y neuentropía).

Asimismo, la Paz Imperfecta se define por su orientación a la praxis, por su búsqueda de acciones tendentes al desarrollo de las capacidades humanas. Cabe destacar que estas capacidades se entienden desde un modelo de desarrollo no jerárquico, donde interactúan entre sí desde la perspectiva del sistema abierto, oponiéndose esta visión a concepciones jerarquizantes como la que propone Maslow con su clásica pirámide. Esta concepción de las capacidades humanas como sistema abierto parte de la Teoría de Sistemas y se corresponde con las formulaciones de Morin acerca de la necesidad de concebir los fenómenos desde sus constantes flujos relacionales con el entorno. Retomaremos el enfoque de las capacidades en el siguiente epígrafe, con los aportes de Amartya Sen y Martha Nussbaum y las contribuciones de sus teorías para el fenómeno educativo.

Desde los estudios para la paz se apuesta por un quebrantamiento de la ficticia frontera entre lo teórico y lo práctico, defendiendo que no hay buena práctica que no hunda sus raíces en una buena teoría. La Investigación-Acción Participativa (en adelante, IAP) es una metodología que actúa de sustrato fundamental en la investigación para la paz, pues supone una renuncia a la visión de que el auténtico y legítimo saber ha de proceder de la élite científica, rompiendo las barreras que

separan la teoría de la práctica y basándose en una lógica democratizadora del saber (Jiménez, 2009). La IAP, con su enfoque participativo, posibilita que “las personas, independientemente de su grado de educación y posición social, contribuyan de forma activa al proceso de investigación” (Balcázar, 2003, p.60), investigación que, para ser auténticamente legítima, ha de perseguir la transformación positiva de la realidad social.

Como señalábamos arriba, desde la investigación para la paz se viene hablando de un necesario giro epistemológico que sitúe la paz en el centro de la investigación y preocupación (la llamada pazología o irenología). El conocimiento sobre la paz, así, se emancipa de las definiciones de violencia y se compromete con su reconocimiento en sus manifestaciones más cotidianas y pequeñas, rescatando aquellas prácticas pacíficas que vienen siendo desoídas por la investigación. Para construir paz, se defiende el valor de recobrar nuevas formas de percibir los acontecimientos y relacionarnos con el mundo; así, asumir la imperfección de la paz implica poner de relieve su carácter procesual y dinámico. Desde este enfoque, el conflicto se concibe en tanto hecho inherente a la propia condición humana y como un continuum que más que resolverse, puede reconvertirse y transformarse a través de diferentes regulaciones pacíficas.

Para la gestión pacífica de los conflictos y como sustrato fundamental de la transformación social (tanto en sus dimensiones más micro como más macro), una herramienta fundamental es indudablemente la educación. Mas no es posible caminar hacia el cambio a una sociedad más pacífica y dialogante sin subvertir aquellos paradigmas monológicos que subyacen en la educación más tradicional. Es por ello que resulta necesaria una auténtica revolución paradigmática que sacuda los cimientos de la pedagogía tradicional y permita la emergencia de un nuevo modelo sustentado en el diálogo.

## 2. EL PARADIGMA EDUCATIVO DIALÓGICO, LAS ARTES ESCÉNICAS Y LA CULTURA DE PAZ: INTERSECCIONES Y SINERGIAS.

La resolución 53.243 de la Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz (aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas) define la Cultura de Paz en el capítulo 1 como un “conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida” basados en una serie de principios y compromisos, entre los que destacan “el respeto a la vida, el fin de la violencia y la promoción y la práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación”; “el respeto pleno y la promoción de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales”; “el compromiso con el arreglo pacífico de los conflictos”; “el respeto y la promoción del derecho al desarrollo” y “la adhesión a los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural, diálogo y entendimiento a todos los niveles de la sociedad y entre las naciones”. (UNESCO, 1999). En el artículo 3 de la misma Declaración se expone cómo el desarrollo de una cultura de paz está vinculado a, entre otros factores, “la posibilidad de que todas las personas a todos los niveles desarrollen aptitudes para el diálogo, la negociación, la formación de consenso y la solución pacífica de controversias”, así como a “la erradicación de la pobreza y el analfabetismo y la reducción de las desigualdades entre las naciones y dentro de ellas” (UNESCO, 1999). Asimismo, en el artículo 4 se reconoce el papel central de la educación para edificar una cultura de paz, y en el artículo 5, se citan como actores clave para la construcción de paz a los docentes y también a “quienes realizan actividades científicas, filosóficas, creativas y artísticas” (UNESCO, 1999).

Partiendo de lo expuesto, es fácil elucidar las profundas conexiones que se dibujan en torno al concepto de educación, diálogo y arte y la construcción de Cultura de Paz. Del mismo modo que la transformación social, la reducción de la desigualdad, el desarrollo de habilidades comunicativas y el fomento de

actitudes y valores de solidaridad son dimensiones fundamentales para el paradigma educativo dialógico, estos componentes son igualmente ineludibles para la construcción de Cultura de Paz.

Cabe traer aquí, por su relevancia para pensar sobre lo educativo y lo artístico, los aportes de la teoría del desarrollo y el enfoque de las capacidades de Amartya Sen y Martha Nussbaum. El enfoque de estos autores plantea una idea de desarrollo donde éste no se reduce a un mero instrumento para el crecimiento económico, sino que se erige como un fin en sí mismo. La visión del desarrollo como sinónimo de crecimiento económico fue hegemónica en los años 60, y se corresponde con una visión tecnocrática de la educación, donde ésta se valoraba función de su capacidad para la optimización de resultados, aplicando una lógica eminentemente economicista. Sen se ancla en las antípodas de este modelo y sugiere un desarrollo concebido como “un fin en sí mismo definido como expansión de la libertad humana mediante la capacidad para llevar la vida que cada uno tenga razones de elegir” (Sen, 1999, en Cejudo, 2006, p. 369). La educación, para el autor, debe servir para aumentar las capacidades de los seres humanos de vivir una vida valiosa, y se ubica en una relación causal con las capacidades y la libertad. Nussbaum, por su parte, señala que la educación debe servir para cultivar humanidad.

Sen ha realizado un profundo análisis sobre el papel de la educación para el desarrollo social y económico, mas no ha llegado a abordar la cuestión de las implicaciones pedagógicas de la libertad como capacidad. Cejudo (2006) abunda, pues, en esta arista de investigación y expone el interés pedagógico de la libertad como capacidad, deduciendo que ésta resulta útil para comprender el vínculo conceptual entre educación y emancipación. El autor también señala la utilidad de las capacidades en tanto brújulas que orienten la evaluación de la calidad de la educación, pues nos permiten interrogarnos acerca de la medida en que la educación que

se promueve favorece o no el desarrollo de las capacidades.

Por otra parte, desde este enfoque se expresa la idea de que una vida libre puede realizarse de muchas maneras, en un auténtico canto a la pluralidad, al polimorfismo, al reconocimiento de la existencia de múltiples formas humanizadoras de vida. La educación debe por tanto aspirar al señalamiento de la diversidad de opciones y favorecer la emergencia de las capacidades potenciales que habitan en todas las personas (Nussbaum, 2011). Este aumento de capacidades se plantea en un sentido amplio y no jerarquizante, pues las capacidades no se piensan como compartimentos estancos, sino desde una visión sistémica y orgánica (compleja, al fin), que reconoce su retroalimentación recíproca. Así, si por ejemplo nos proponemos trabajar las capacidades comunicativas, al mismo tiempo se trazarán una serie de mejoras en cuanto a aptitudes de integración social, de argumentación y denuncia de injusticias, entre otras dimensiones. Por último, cabe destacar que Sen y Nussbaum proponen un catálogo de capacidades, entre las que destacamos tener una educación, comunicarse, argumentar y crear cosas (Sen 1984; 1985; 1987; 1999; en Cejudo, 2006) por su profunda conexión con el paradigma educativo dialógico y a la educación a través del arte.

Del mismo modo que la construcción de paz exige una constante vigilia crítica que posibilite tanto el cuestionamiento sobre lo establecido como el autocuestionamiento, el diálogo en la educación, tal y como lo entienden múltiples autores (De Zubiría, 2014; Flecha y Villarejo, 2015) lucha contra la aceptación acrítica sobre lo que nos dicen del mundo. Asimismo, la educación dialógica es necesariamente inquisitiva y apuesta por educar para que los colectivos excluidos puedan visualizar su opresión a través de la transmisión de habilidades y capacidades para el diálogo, que les permitan argumentar y reivindicar sus derechos. Las artes escénicas, por su parte, tienen capacidad de convocar procesos transformadores, permitiendo que los desheredados de la palabra encuentren coordenadas para recuperarla, y

siguiendo a Freire (1998), puedan volver a ser, pues una voz silenciada acaba por nublar la propia condición de humano de aquel hombre o mujer que no puede pronunciarla. Además, la educación a través del arte puede ayudar a que las artes sean democratizadas de nuevo y reapropiadas por parte de los grupos excluidos, como estrategia de empoderamiento.

El enfoque de capacidades parece especialmente adecuado para pensar y actuar en contextos de vulnerabilidad social, donde las personas que sufren la injusticia más flagrante son las mismas que disponen de menores recursos para denunciar tal situación. Trabajar el desarrollo de las capacidades de aquellos colectivos con más carencias y dificultades supone un aspecto esencial para su empoderamiento, y por ende, para la reconversión de la desigualdad.

La paz, del mismo modo que se propone desde el paradigma educativo del diálogo, interviene desde el convencimiento y la seducción; siempre desde un punto de vista dialógico y de creación de racionalidades colectivas, muy lejos de actitudes impositivas. Bajtín (en Fisher, 2013) distingue al respecto entre dos tipos de voces que traemos aquí para enriquecer la reflexión: la autoritaria, que exige dos únicas opciones o respuestas (aceptación o rechazo); y la persuasiva, que llega al interior y estimula nuestras propias palabras de respuesta. Así, cabe afirmar la necesidad educativa de persuadir al otro, a través del diálogo genuino, para que acepte valores pacíficos como una estrategia importante de construcción de paz.

Las artes escénicas y los procesos de diálogo genuino (y, por ende, pacífico) tienen un gran potencial empoderador desde el momento en que posibilitan espacios para que los “desheredados de la palabra” recuperen su voz. Dar voz a los sin voz permite luchar contra los sistemas simbólicos que cristalizan la violencia y la desigualdad, al facilitar el acceso de los grupos marginados a los instrumentos de producción simbólica que les han sido negados, como es, en este caso, la producción de arte. Un concepto estrecha-

mente ligado al empoderamiento y al paradigma educativo del diálogo es la solidaridad, que exige un férreo compromiso con el sufrimiento del otro y con la restitución de los derechos de aquellas personas vulnerables o, mejor aún, vulneradas. Los procesos artísticos y de diálogo, además, tienen una gran capacidad de generar empatía; así, facilitan el establecimiento de relaciones entre el yo/tú desde la mutua receptividad, frente a aquellas basadas en el yo/ello, donde se convierte al otro en un objeto pasivo. De esta forma, dejamos espacio para que el otro exista verdaderamente, y no como un momento más de nuestra propia autorrealización.

Uno de los rasgos que nos distinguen de los animales es nuestra capacidad de elegir, de movernos en torno a proyectos y no meramente en respuesta a reacciones instintivas. Es preciso reconocer la naturaleza performativa de nuestra acción educativa y asumir responsabilidades sobre nuestros actos y decisiones. En este sentido, destaca el pensamiento de Lévinas cuando habla del encuentro con el otro como aspecto fundamental para salir del egoísmo y el hedonismo (Romero y Pérez, 2012). El autor concibe la idea de responsabilidad como un momento irrenunciable para el ser, desde un plano ontológico, pues si yo realmente existo es porque otro me ha cuidado con anterioridad. Defiende una radical dependencia del otro que tiene importantes resonancias educativas, pues señala un compromiso ético irrenunciable en el corazón de todo acto educativo. Asumir esta conexión entre educación y responsabilidad conlleva marcar como objetivos principales de la primera el “ayudar a las personas a crecer en dignidad, en libertad, en derechos y deberes” (Romero y Pérez, 2012, p.104).

Otros aportes “pacíficos” que pueden reseñarse desde el terreno de las artes escénicas devienen de las corrientes teatrales que abogan por empoderar a los espectadores y reconvertirlos en sujetos activos del fenómeno teatral. En este sentido, destaca la propuesta de Augusto Boal con su idea “espect-actores”, que hace referencia al doble

rol que puede asumir el espectador de teatro, donde éste no se restrinja a la recepción pasiva sino que se erija artífice en la construcción y significación creativa. El concepto de espect-actores está a su vez en conexión con la idea de Bertold Brecht de “gran pedagogía”: con ella, el autor entendía la participación del espectador bajo un prisma pedagógico, donde el espectador deja de ser un objeto para sumergirse en la participación grupal, en una concepción unitaria del acontecimiento escénico y los receptores. Desde el mundo de las artes escénicas viene existiendo una gran preocupación por la implicación activa del público y por la consideración del arte como actividad creativa útil para luchar contra la opresión. Se han realizado grandes avances de la mano de creadores escénicos como Meyerhold, Patricia Cardona, Gabriel Cousin, Eugenio Barba o agrupaciones teatrales como el Living Theater (Brazas, 2003).

De otra parte, un valor pacífico de suma importancia en la educación a través del arte es su vinculación a los conflictos de manera que junto a lo racional, se trabaja también la mediación de lo afectivo. Así, es capaz de activar metodologías para trabajar lo coral y lo individual a través de nexos simbólicos donde dialogan lo común y lo particular, posibilitando dinámicas de comunión y unión entre personas. Asimismo, aún a forma y contenido, a través del trabajo simultáneo con lo estético y los contenidos educativos, desafiando las dicotomías modernas. En este sentido, Galtung (2015) defiende la tesis de que el arte nos permite salir de nuestros usos ordinarios permitiéndonos desmecanizar nuestros pensamientos y actitudes y explorar nuevos paradigmas de convivencia. Por ende, puede conducirnos a la unión, que a su vez supone un camino de construcción de Cultura de Paz.

### 3. REFLEXIONES CONCLUSIVAS

Los estudios para la paz otorgan una relevancia esencial al carácter transformador de la investigación, desde el momento en que se proponen una investigación *para* la paz,

esto es, para la construcción de sociedades más solidarias y justas. Un cometido fundamental de la investigación para la paz ha sido influir en la realidad para contribuir a que los pesados engranajes de las estructuras sociales comiencen, sin duda, lentamente, a despertarse, y se generen procesos donde el ser humano pueda desplegar sus potencialidades de construcción de paz. Un paradigma pacífico así entendido debe basarse en un cambio radical de valores, en la ruptura de las posturas etnocentristas, en la coherencia de los medios y los fines, en el reconocimiento del sentido de los otros y del valor de la diversidad cultural.

Del mismo modo que la paz no puede ser lograda sino por “medios pacíficos” (Galtung, 2003), una educación capaz de transformar la desigualdad no puede ser alcanzada sino a través del encuentro dialógico entre todos los actores implicados en la misma, ubicándose ya muy lejos de la asepsia científica que aspiraba a establecer soluciones universalizables.

El paradigma educativo del diálogo, desde el momento en que asume la naturaleza dialógica de la conciencia y la razón humana, rechaza el punto de partida monológico en la

educación, exponiendo la necesidad considerar los fenómenos educativos desde una perspectiva holística al tiempo que situada y contextual. Y el hecho de asentar precisamente en dicho modelo dialógico –y no en otros– la posibilidad de construir una educación para la paz a través de las artes escénicas es una de las novedades que aportamos en este trabajo.

La idea de una educación empoderadora y capaz de generar transformación social está íntimamente vinculada al paradigma educativo dialógico. Reconocer que el mundo ha de transformarse con urgencia implica a su vez admitir que la educación, auténtico sustrato para el cambio, ha de renovar también los paradigmas que subyacen a ella. Asimismo, paradigmas como el dialógico son ahora más necesarios que nunca, como modo de romper las inercias del desencanto y la desesperanza que ha traído consigo la crítica posmoderna. Así pues, y después de lo expuesto a lo largo de estas páginas, estamos en condiciones de afirmar el potencial de la educación dialógica y las artes escénicas para la construcción de Cultura de Paz.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Balcázar, F (2003) Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*, 7 (8), 59-77
- Brozas, M.P. (2003) *La expresión corporal en el teatro europeo del siglo XX*. Ciudad Real: Ñaque.
- Cejudo, R. (2006). Desarrollo humano y capacidades. Aplicaciones de la teoría de las capacidades de Amartya Sen a la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 365-380.
- De Zubiría, J. (2014). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Flecha, R. y Villarejo, B. B. (2015) Pedagogía crítica: un acercamiento al derecho real de la educación. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 4(2).
- Fisher, R. (2013) Diálogo creativo. Hablar para pensar en el aula. Madrid: Editorial Morata.
- Freire, P. (1998) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Galtung, J. (2003) Paz por medios pacíficos: Paz y conflicto, desarrollo y civilización. Bilbao: Bakeaz.
- Galtung, J. (2015) Peace, Music and the Arts: In Search of interconnections. En O.Urbain, (ed.), *Music and Conflict Transformation*. London: I.B. Tauris.

- Jiménez-Bautista, F. (2009) Saber pacífico: la paz neutra. Marco por una Agenda de Estudios para la Paz y los Conflictos. Loja, Ecuador: Universidad Técnica Popular de Loja.
- Muñoz, F. A. (2001) La paz imperfecta. Granada: Universidad de Granada.
- Morin, E. (2001) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Barcelona: Paidós.
- Morin, E. (1994) Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.
- Nussbaum, M. C. (2011) Creating capabilities. London: Harvard University Press.
- Rodríguez- Magda, M. (2011) Transmodernidad: un nuevo paradigma. *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1(1), 1-13.
- Romero, E. y Pérez, C. (2012) Aproximación al concepto de responsabilidad en Lévinas: implicaciones educativas. *Bordón*, 64 (4), 99-110.
- Naciones Unidas (1999) Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz. [En línea]. 6 de octubre de 1999. Disponible en: <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/53/243>

## IGUALDAD DE OPORTUNIDADES ENTRE GÉNEROS EN EL ÁMBITO MUSICAL: DE LA FORMACIÓN A LA PROFESIONALIZACIÓN

*Gender equality in music: from training to professionalization.*

Sandra Soler Campo. *Universidad de Barcelona (España).*

Maria Antònia Pujol i Subirà. *Universidad de Barcelona (España).*

Contacto: [Sandra.soler@ub.edu](mailto:Sandra.soler@ub.edu)

*Fecha recepción: 01/06/2020 - Fecha aceptación: 05/10/2020*

### RESUMEN

La historia nos proporciona conocimiento en relación a hechos sociales, los cuales ayudan a comprender acontecimientos y actuaciones. La música forma parte de la sociedad y el estudio de su realización y expresión, o sea, el hacer música, nos ofrece elementos de conocimientos sociales y culturales, además de estéticos. A lo largo de la historia, mujeres como Clara Schumann, Bárbara Strozzi, Alma Mahler, Nanerl Mozart entre otras han contribuido en la música de modos muy diversos. Sin embargo, notables mujeres artistas a lo largo de los siglos han quedado en un segundo plano e incluso han sido olvidadas.

El presente artículo quiere aportar datos relevantes que lleven a la reflexión a partir de un breve pero documentado recorrido por la historia social-musical, y de las vivencias de mujeres que en la actualidad hacen y/o interpretan música. Estas opiniones recogidas a través de tres investigaciones tienen como objetivo conocer el papel de la mujer en la música en la actualidad.

### PALABRAS CLAVE

Música, mujeres, sociedad, estudio, profesionalización.

### ABSTRACT

History provides us with knowledge in relation to social facts, which help to understand events and actions. Music is part of society and the study of its realization and expression, in other words, making music, offers us elements of social and cultural knowledge, as well as aesthetics. Throughout history, women like Clara Schumann, Barbara Strozzi, Alma Mahler, Nanerl Mozart and others have contributed to music in many different ways. However, notable women artists over the centuries have been left in the background and even forgotten.

This article aims to provide relevant data that lead to reflection based on a brief but documented tour of social-musical history, and the experiences of women who currently make and/or perform music. These opinions, gathered through three researches, have the objective of knowing the role of women in music today.

### KEYWORDS

Music, women, society, study, professionalization, education

## 1. INTRODUCCIÓN

Durante la civilización egipcia, griega e incluso en algunas cortes renacentistas y barrocas, las mujeres se han podido sentir incluidas en los diferentes contextos musicales. También en las sociedades no industrializadas, las mujeres participaron activamente en la creación musical. Actualmente, las mujeres estudian y hacen música. Algunas de ellas, han escogido la música como profesión, esto quiere decir que desarrollan actividades profesionales relacionadas con la interpretación, la composición, la dirección musical y la docencia. En 1991 Susan McClary, investigadora de la Universidad de Minnesota, publica en Estados Unidos *Feminine Endings. Music, Gender and Sexuality*. Esta obra marcará un antes y un después en la investigación de estudios musicales. Se trata de la primera compilación/enciclopedia de mujeres compositoras. Desde ese momento se empieza a visibilizar la aportación musical de mujeres de varios países del mundo y de diferentes generaciones, porque la crítica feminista ha abierto el campo al estudio de los géneros, sexualidades, cuerpos, emociones y subjetividades articuladas en una vasta gama de músicas –populares y clásicas, occidentales y no occidentales, antiguas y contemporáneas–; en otras palabras ha llevado a la musicología las conversaciones que han dominado a las humanidades en los últimos veinte años (McClary, 2000).

En España, cabe destacar el proyecto presentado el 24 de marzo de 1998 por Marisa Manchado, comprometido con los estudios de género y la música. Con esta publicación se abarcará por primera vez en España un trabajo que incluya estudios de género en música dentro de la denominada historia compensatoria. Es necesario mencionar también publicaciones anteriores como la del Dr. Emilio Casares Rodicio (1978) acerca de la compositora exiliada en México, María Teresa Prieto; los estudios realizados por Collin Baade sobre conventos castellanos y la traducción española en 1995 de *Donne in música* de (Chiti A, 1982). Todavía en el siglo XXI persisten una serie de estereotipos sociales que afectan directa e indirectamente

al sexo femenino. Estos estereotipos sociales no están ausentes en el ámbito musical, tanto durante los años de formación (conservatorios, escuelas de música, entornos educativos no formales) donde aún existe la dificultad de romper el estereotipo instrumento-género (Abeles y Porter, 1978; Bruce y Kemp, 1993; Griswold y Chroback, 1981; O'Neill y Boulton, 1996; Walker, 2004; Wills y Cooper, 1988), como en la profesionalización, donde aún existe la disminución de estudiantes a profesionales femeninas, ya sean instrumentistas, directoras o compositoras (Pujol, 2014, 2017; Soler, 2017).

### 1.1 Orígenes musicales: ¿De dónde venimos?

Durante siglos, ha existido la creencia de que, más allá de la biología, las mujeres y los hombres poseen esencialmente diferentes capacidades y funciones. La comprensión de este supuesto ayuda a dar sentido a la perpetuación e incluso institucionalización de sexo masculino (frente al sexo femenino) en relación con las expectativas de comportamiento, posición dentro de la familia, derechos, la situación pública, la educación, y tipos de trabajo; situación que ha dado lugar a la subordinación de la mujer en la sociedad. Una de las primeras compositoras de la historia de la música de las que tenemos constancia es Safo (Éreso, 600 a. C.). Considerada una de las mejores poetisas de la antigüedad, poetisas que además de leer, cantaban acompañándose con instrumentos musicales como la cítara, la lira y/o la flauta, y componían música y pasos de danza (Iriarte, 1997). Durante el Imperio Bizantino cabe hacer mención de Kassia (810 – 867 d. C.), compositora y poetisa que escribió más de treinta himnos (usados todavía en la actualidad en la ortodoxia oriental), cánones y fundó un convento, convirtiéndose ella misma en su primera abadesa. Sus piezas son las únicas compuestas por una mujer que se incluyeron a posteriori en el *Triodion*, impreso el año 1601 en Venecia (Magraner, 2013). A partir del siglo X d.C. se han documentado numerosos rituales musicales en los cuales las mujeres eran partícipes (Martínez, 2003; Porqueras, 1994). A pesar de que los rituales

musicales estaban fundamentalmente protagonizados por voces masculinas, se tiene referencia de la existencia de coros femeninos. Entre estos coros, destaca el de las Monjas del Monasterio de las Huelgas de Burgos, lugar donde la praxis musical era de un elevado nivel y de una calidad excelentes (Harper, 1993). A pesar de ello, su participación estaba restringida y el repertorio era muy limitado. Fue la abadesa María González de Agüero, quien ordenó que se realizara el compendio de cantos litúrgicos de los Códices de las Huelgas en el siglo XIV (Baade, 1997).

Desde los inicios del imperio musulmán las *qainat* o hijas de Caín, nombre que recibían las cantoras y músicas árabes provenientes de diferentes clases sociales y formadas en música y arte desde la infancia, tenían un papel destacado no sólo en composición e interpretación musical sino también en transmitir sus conocimientos a otras *qainat*. Estas mujeres eran admiradas y respetadas por la sociedad. El tipo de música que compusieron influyó posteriormente tanto en las Cantigas de Alfonso X como en el estilo compositivo de trovadores y troveros (Gurbino, 2009). Durante la Edad Media, del s. V al IX, se produjo un gran vacío musical. Las guerras eran constantes, hecho que provocaba inestabilidad social. En este contexto, tan sólo una institución mantuvo la estabilidad, la Iglesia. La autoridad papal tomó el canto eclesiástico como motivo de cohesión entre los pueblos, aplicando su idea de evangelización y expansión. La música se propagaba por vía oral. Durante este período se desconoce la totalidad de obras que estuvieron realmente escritas por mujeres. Las mujeres participaban en la monodia profana, pero no en la polifonía, pues esta se desarrolló fundamentalmente en la Iglesia, lugar al cual no tenía acceso la mujer para realizar tal actividad (Álvarez, 2008). Pero en cambio, las mujeres pudieron desarrollar su actividad musical como compositoras e intérpretes en los conventos (Labarge, 1989), explicación que ilustramos con la figura de Hildegard von Bingen (Alemania, 1098-1179) quien compuso uno de los más extensos reperto-

rios musicales del medievo (Feldmann, 2009). En la baja Edad Media se tiene constancia de mujeres juglares, llamadas *juglarsa*, *plañidera*, *danzadora* o *trovairitz* (Alvar, 1976; Lozano-Renieblas, 2003, pp. 37-74). A diferencia de los juglares, que pertenecían a clases sociales humildes, las *trovairitz* eran de origen noble o estaban casadas con algún varón perteneciente a la nobleza (Rosell, 2006, pp. 14-15). Tibors de Sarenom (1130-1198) es la primera *trovairitz* que aparece documentada, y citamos también a Beatriz, conocida como Comtesse de Die (1140 - ?), María de Ventadorn, Azalais de Porcaira-gues, Garsenda de Proença, Gormonda de Monspelier, entre otras. Desde otro punto de vista, cabe señalar que hacia finales del medievo aumentan los escritos de mujeres laicas de temas distintos de la vida cotidiana como caza, pesca, armamento. Es decir, sobre temas no religiosos, actividades que compartían con la sociedad además de cantar, bailar y tocar (Rivera, 1991; Vega, 1992). En la vida familiar las mujeres tuvieron, y aún siguen teniendo, un papel muy importante de transmisoras de la tradición con las canciones del ciclo vital, que cantan y transmiten durante su vida a sus hijas e hijos (Soler, 2017, pp. 55-62). En el periodo histórico del Renacimiento, y concretamente con el Humanismo en el ámbito cultural, se abandonan las teorías e ideales teocentristas característicos del medievo por el antropocentrismo, donde se considera el hombre como el centro de todas las cosas (Pérez, 201).

La crisis e inestabilidad sufrida por la Iglesia Católica en el siglo XVI, que posteriormente se llamó Reforma, fue uno de los acontecimientos relevantes del Renacimiento (Brocklehurst, 2014). Se dará una lenta pero progresiva laicización del arte. Las obras de arte dejan de concebirse como alabanzas a Dios y los artistas buscarán como fin la belleza y el placer de los sentidos en la creación de sus obras. Debido a que la música va creciendo en complejidad, surgirá la profesionalización de los músicos. Esta situación va a obligar a los músicos a especializarse y a dedicar su vida al arte musical. El poder se

traslada a manos de los monarcas absolutistas donde los grandes nobles y aristócratas van a ser los mecenas de los artistas, que trabajarán en sus cortes a costa de su protección y de un salario (Burke, 1999). Manteniéndose firme a sus creencias y principios, la iglesia no permitió que las mujeres formaran parte de los coros que hasta la fecha habían estado. Posteriormente, en el periodo Barroco tendrán lugar diversos cambios sociales, políticos, económicos que repercutirán directamente en el arte, y consecuentemente en la música. Fue en Italia donde nació el estilo Barroco, y desde allí se extendió por el resto de Europa. De este periodo, célebres mujeres músico destacaron como es el caso de la florentina Francesca Caccini, conocida también como *la Cecchina* (1587 – 1641). Nació en el seno de una familia de músicos que trabajan para los Medici. También la italiana Bárbara Strozzi (1619 – 1677) quien se educó en la corte veneciana de Giulio Strozzi. Por otra parte, la parisina Elisabeth Jacquet de la Guerre (1667 – 1729). Niña prodigio y procedente de la familia de músicos Jacquet, es considerada una de las mejores compositoras del barroco. De su prolífica obra debemos destacar su *Premier Livre de Pièces de Clavessin*; Su primera gran obra, la ópera pastoral *Céphale et Procris* (con libreto de Joseph-François Duché de Vancy, representada y publicada en 1694 por Ballard. *Cantates françaises, libre I* (1708); *Cantates françaises, libre II* (1711) entre otras.

Así como en el Renacimiento surgen los castrati, en el periodo barroco aparecen en escena las *Primadonna*, coincidiendo con el nacimiento de la ópera. No eran simples cantantes, sino que podemos compararlo con lo que son en la actualidad los ídolos de masas. Además de cantantes, se dedicaban a la composición. Estas intérpretes tenían cierta libertad sobre el escenario.

El Clasicismo es un periodo histórico que se enmarca desde el año 1750 (muerte del compositor y organista J.S. Bach) hasta 1827 (año de la muerte de Beethoven). Es una etapa corta que marca la transición de la Edad Moderna a la Edad Contemporánea. En

la segunda mitad del siglo XVIII se van a dar una serie de acontecimientos históricos importantes y reformas sociales. Uno de los más destacando fue *La Revolución Francesa* de 1789. Este hecho romperá con las monarquías absolutas. El lema revolucionario de *Libertad, Igualdad y Fraternidad*. La música llegará a un público más amplio. Los músicos se dirigen a un público dispuesto a escuchar música por el simple placer de escucharla y no con el objetivo de quedarse desconcertado por las melodías compuestas o asombrado por la complejidad de su lenguaje. Los músicos encontraron en la burguesía a un nuevo público. Éste, paga por apreciar sus creaciones musicales (Plugh, 1992). Además, la música abandonará poco a poco los círculos eclesiásticos y palaciegos para desenvolverse en casas privadas (fundamentalmente de burgueses o gente adinerada) y en espectáculos públicos. En cuanto a la música instrumental y la ópera, se convertirán en los géneros más solicitados por el público general (Gergis, 1993). El hecho de que los compositores no compusieran única y exclusivamente para un patrocinador, fue un cambio muy importante. Ahora, la intención del músico es componer para la posteridad.

Aunque el movimiento feminista comenzó ya a mediados del siglo XIX, las primeras ocho décadas fueron dominadas principalmente por las actividades de las sufragistas, cuyo principal objetivo era promover la equidad femenina con respecto a la votación. Algunas mujeres músico destacadas de este periodo histórico son: Marianne de Martínez (1744 – 1813) procedía de una familia de origen español. Recibió clases de tres grandes maestros: del mismo Haydn, Nicola Porpora y Johann Hasse. Cuando su padre falleció, transformó su hogar en un centro musical frecuentado por los músicos más destacados del Clasicismo: Haydn, Beethoven y Mozart. María Anna Walburga Ignatia, más conocida como Nannerl Mozart (1751 – 1829) fue una mujer dotada de unas extraordinarias facultades para la música. Fue también hermana de uno de los compositores más célebres y nombrados de la his-

toria de la música, W. A. Mozart. A pesar de que Nannerl disfrutó de una buena educación musical y de que poseía un gran talento musical, no pudo desarrollar una trayectoria paralela por las convenciones sociales de género de la época. Aunque mantenía una estrecha relación con Mozart, Nannerl quedó en un segundo plano. Hélène de Montgeroult (1764 – 1836) está considerada una de las pioneras de la escuela pianística francesa. Fue una de las intérpretes más destacadas del siglo XVIII. Tuvo a su cargo un salón de música en París y se convirtió en una de las primeras mujeres que dio clases en el Conservatorio de la capital francesa.

El siguiente periodo, el Romanticismo, se desarrolla durante el siglo XIX. Tras la celebración en 1815 del congreso de Viena, se dibujan las nuevas fronteras políticas europeas. Durante la Revolución Industrial Europa experimentó un fuerte crecimiento demográfico y urbano, una revolución de los transportes, y el desarrollo del capitalismo. La sociedad estamental del Antiguo Régimen fue sustituida por una nueva sociedad de clases donde las personas se diferenciaban por la riqueza. En ella, la burguesía fue el grupo social dominante, que accedió al poder político, se enriqueció con sus actividades económicas e impuso su ideología fundamentada en el trabajo y en el éxito personal. La clase burguesa toma el poder social. El piano, era el instrumento preferido de los compositores por sus cualidades sonoras y técnicas. Los compositores románticos vieron en este instrumento el medio de comunicación ideal, para poder expresar sus pasiones y sentimientos (Garrido, 1968). El Romanticismo es posiblemente el periodo más brillante de la historia de la música, puesto que, por primera vez en la historia, este arte brilla por encima del resto de las artes. Los artistas se independizan de los mecenas y van a crear obras para una audiencia (público). Harán por tanto obras según su propio gusto y criterio. Además, se construyeron teatros en todas las capitales de Europa y los cantantes se convirtieron en verdaderos divos.

Entre las principales causas que impedía la emancipación de la mujer en el siglo XIX se encuentran las de índole social y cultural. Durante el Romanticismo, la mujer continuó ocupándose de las tareas de servidumbre y domésticas. El analfabetismo entre la población femenina en el siglo XIX era muy elevado. Esperanza Clarés expone que a comienzos del año 1900, tan solo un 25% de las mujeres españolas sabían leer y escribir (Clarés, 2014). Las mujeres que tuvieron acceso a la cultura fueron aquellas que pertenecían a la aristocracia. Por norma general, en las escuelas femeninas se enseñaba lectura, escritura, costura y bordado, moral y religión. Solo en determinados ámbitos la formación se tornaba más completa. Los espacios en los que la mujer pudo mostrar a un público sus dotes musicales fueron:

- Las grandes salas de concierto para las obras de gran formato como óperas y zarzuelas, siempre en calidad de cantantes solistas.
- La música de salón, de carácter privado, interpretando sobre todo repertorio pianístico, para arpa y muy especialmente el género lírico con acompañamiento de piano. Varias compositoras vieron en los salones de familias adineradas una opción para poder interpretar obras (bien suyas o de otros compositores). No obstante, la conocida como *música de salón* fue considerada un género menor lejos de la profesionalidad. Es este un ejemplo de que la mujer en este periodo no tuvo tantas posibilidades de hacer de la música su *modus vivendi*.
- La música religiosa, con la aportación de obras como misas, salves y motetes (Kirkpatrick, 1991).

Una de las compositoras más excelentes de este periodo es Clara Wieck Schuman. Como compositora, tuvo poco tiempo para desarrollar sus destrezas y componer obras. Además, tuvo el apoyo de su marido, el también pianista (considerado uno de los mejores del s. XIX) Robert Schumann. A pesar de estar orgullosa de sus propias compo-

siciones y ser consciente del talento que poseía, presentaba las piezas a Robert con humildad. Parece ser que sintió que su papel era el de intérprete y no el de compositora. Es muy probable debido a las convenciones sociales de ese momento que sostenían que la mujer no debía dedicarse a la composición (Samuel, 2007). La forma musical *Lieder* fue sin duda la más utilizada por las mujeres compositoras a finales del siglo XVIII e inicios del s. XIX. Clara Schumann y Fanny Mendelssohn son dos de las más notables compositoras que se atrevieron a componer otras formas además del *Lieder* (Fuller, 1994). Otra figura a destacar es Fanny Mendelssohn, hermana del conocido compositor y pianista Félix Mendelssohn. Ambos hermanos crecieron y se educaron en un ambiente familiar donde la situación económica era favorable. Aunque fue Félix quien continuó formándose como músico y Fanny como buena esposa y ama de casa cuando abandonaron la niñez. El propio Félix reconocía que ella era mejor pianista y contrastaba con ella las obras que él mismo componía. Además, a ella no se le permitió tocar en público (a excepción de un concierto benéfico que tuvo lugar en 1838) aunque sí lo hizo en muchas ocasiones en el salón de su hogar, organizando reuniones de amigos interpretando obras suyas al piano. La compositora, pianista y directora Augusta Holmès (1847 – 1903) fue una de las muchas mujeres que publicaron su obra con un pseudónimo masculino. Ella utilizó Hermann Zenta. Quiso alejarse de la música de salón, en gran parte por su consideración como género menor, y compuso fundamentalmente canciones y piezas orquestales y dramáticas. Destacó su obra *La Montaña Negra*, de la cual escribió también el libreto. Louise Adolpha le Beau (1850 – 1927). Fue alumna de la célebre Clara Schumann que hemos nombrado anteriormente. Es un ejemplo de mujer que dedicó toda su vida a la música. No se casó ni formó una familia. Por ello precisamente, fue muy criticada y tuvo que enfrentarse en muchas ocasiones a una sociedad alemana de raíces tradicionales.

## 1.2 Musicología feminista

El discurso feminista y el movimiento social necesitan una nueva realidad que se va construyendo, la sociedad. La teoría feminista se configura como marco de interpretación de la realidad que nos rodea, la cual visibiliza el género como una estructura de poder. La musicología, es una disciplina que surge en Europa en el siglo XIX como ciencia histórica.

El discurso feminista y el movimiento social necesitan una nueva realidad que se va construyendo, la sociedad. La teoría feminista se configura como marco de interpretación de la realidad que nos rodea, la cual visibiliza el género como una estructura de poder. Al conceptualizar la realidad, la teoría feminista pone al descubierto los elementos de subordinación y desventaja social que privan de recursos y derechos la vida de las mujeres. La musicología feminista se propone fundamentalmente los siguientes objetivos:

- Restaurar la posición de la mujer a través de la *historia compensatoria*.
- Investigar si existe un lenguaje musical femenino distinto al masculino.
- Género y organología, formas musicales, tímbrica vocal, significados atribuidos según los parámetros establecidos.
- Criticar al sistema del patriarcado en el ámbito musical.
- Indagar en las construcciones plurales de género. Ello dará lugar a los estudios de género.

La revisión que plantea la musicología feminista, pasa por la deconstrucción del discurso tradicional. Aquel que a través de los siglos ha ido transmitiéndose de generación en generación sin apenas modularse. La revisión de este discurso, hará que se planteen cambios (deconstrucción) de toda la base del pensamiento occidental.

## 2. MÉTODO

La metodología utilizada en las dos investigaciones (tesis doctorales realizadas por la Dra. Sandra Soler Campo y la realizada por la Dra. Maria Antònia Pujol i Subirà) fue exploratoria a partir del análisis cualitativo de cuestionarios y entrevistas *ad hoc*, categorizando las respuestas y resaltando las variables que influían. En un primer momento se ha realizado una revisión histórica en la que se ha analizado el papel de la mujer música durante los diferentes periodos de la historia de la música occidental. Posteriormente, se ha utilizado la entrevista como herramienta de investigación. Las entrevistas se han realizado tanto a hombres como a mujeres músicos y músicas y se han analizado con el objetivo de identificar cuáles son los obstáculos con los que se encuentran las mujeres músicas en la actualidad a la hora de dedicarse profesionalmente a ello. En el Anexo se adjuntan las preguntas que se han planteado a los diferentes sujetos que forman parte de la muestra de este estudio de investigación.

### 2.1. Contexto

La investigación se centra en mujeres músicas que han nacido de la segunda mitad del siglo XX en adelante y se dedican por una parte a la composición, dirección y/o interpretación de música clásica y por otra a la interpretación de música tradicional.

### 2.2. Muestra

- 129 cuestionarios contestados por mujeres que tocan en cobla de sardanas –agrupación instrumental tradicional de Catalunya formada por 11 músicos que tocan flabiol y tamborí (1), tible (2), tenora (2), trompeta (2), trombón de pistones o de varas (1), fiscorn (2), berra o contrabajo (1)–,
- 66 entrevistas realizadas a profesores e intérpretes de música tradicional y popular en Catalunya, y
- 26 entrevistas realizadas a compositoras y/o directoras de orquesta del estado español.

### 2.3. Variables

Las diferentes variables son la edad y el sexo. Así, se han entrevistado tanto hombres como mujeres de diferentes franjas de edad (desde alumnas que están realizando los estudios de música en el conservatorio hasta aquellas que tienen más de 30 años de experiencia laboral en los citados ámbitos).

## 3. RESULTADOS

Las mayores dificultades que se encuentran las mujeres intérpretes de música tradicional catalana y compositoras y/o directoras de orquesta se agrupan en las siguientes 12 categorías excluyentes. Se ilustran las categorías con gráficos y segmentos de entrevistas representativos.

### 1. Balance familia/trabajo.

Son varias las/los entrevistadas/os las que comentan la gran dificultad de poder conciliar la vida familiar con la laboral teniendo en cuenta el número de horas que necesitan, la energía, concentración, viajar, etc. En general, se observa que la mayoría de las personas entrevistadas no tienen hijos ni están casadas. En el colectivo de músicos tradicionales el balance familia/trabajo se encuentra presente como variable en el indicador *horario*, en las categorías excluyentes: condiciona la vida y sí afecta [el horario de hacer de músico tradicional y popular] (Pujol 2018: 227, 303-305).

### 2. Falta de ambición por parte del sexo femenino.

Parece ser que las mujeres entrevistadas se han decantado por otro tipo de profesiones menos ambiciosas que la dirección de orquesta. Sin embargo, en el campo de la dirección coral (ámbito considerado menor y el cual cuenta con una mayor tradición femenina) son más las mujeres las que se ponen al frente del conjunto musical. En el ámbito de la música tradicional, las mujeres instrumentistas que dejan de tocar explican que lo hacen por motivos laborales (45% del total) –relacionados con el hecho de trabajar durante la semana en otro trabajo– y personales (30%) –relacionados con inquietudes

y/o elementos que determinan movimientos de voluntad no relacionados con la música tradicional— (Pujol 2014: 66-67).

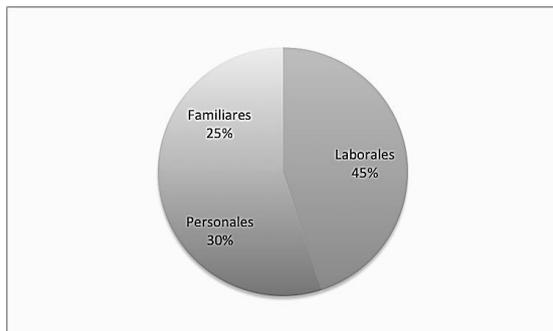


Figura 1. Motivos por los que las mujeres instrumentistas de cobla de sardanas dejan de tocar.

*Conozco más hombres que mujeres que se dediquen a la dirección orquestal. Las mujeres, en general, preferimos dedicarnos a trabajos menos reconocidos, más escondidos, porque tenemos menos ambición que los hombres, menos ansias por mostrar nuestro talento (Entrevistada 3, Soler 2017: 282).*

### 3. La poca (a veces escasa) presencia de la mujer en libros de historia de la música.

En el entorno educativo se observa que los libros de textos de colegios, institutos, instituciones de educación... se aprecian poco la labor realizada por intérpretes femeninas, compositoras y directoras. En los conservatorios, durante siglos, se ha mantenido un repertorio de obras clásicas, en el cual las obras contemporáneas (o clásicas) compuestas por mujeres, tienen una escasa presencia e inexistente en la mayoría de los casos. La primera publicación en una revista de temática de música tradicional y popular donde se habla de una mujer instrumentista de tenora es en el año 1980 (Nonell 1980). A partir de este momento aparecen en Catalunya publicaciones donde va apareciendo la presencia de la mujer instrumentista de cobla y de agrupaciones tradicionales.

### 4. La tradición.

Existe una escasa presencia de obras programadas por compositoras del siglo XX en adelante. Es escaso número de mujeres que lleven la batuta y dirigen una orquesta sinfónica de prestigio.

En el estilo de la música tradicional catalana, agrupación cobla de sardanas, la mujer instrumentista se hace presente de una manera constante y en progreso a partir de 1977, constancia y progreso existente actualmente (Pujol 2014: 61-63).

*Continuamos arrastrando la tradición de que a lo largo de la historia solo los hombres tenían acceso a una educación musical o educación en general. (Entrevistada 10, Soler 2017: 283).*

### 5. La poca (a veces escasa) presencia de la mujer en los programas de conciertos.

En España, la programación de obras en los principales auditorios y salas de conciertos continúa siendo prácticamente la misma que hace 30 años (o incluso más). No sólo es difícil encontrar obras programadas de mujeres de otros periodos, sino también la de aquellas mujeres que están en activo. Lo mismo ocurre en las programaciones de música tradicional en Catalunya.

*En un par de ocasiones, unos estrenos muy interesantes (una ópera de pequeño formato y una sinfonía), no se llevaron adelante por intereses personales de otros compositores hombres que me pasaron adelante. (Entrevistada 5, Soler 2017: 283).*

### 6. El escaso número de referentes femeninas en interpretación, dirección y composición

Este punto está en relación con lo que se ha comentado en la categoría 4 La tradición. Si no miramos más allá, permitiendo que no se incluyan en libros de texto o en las programaciones de las salas de conciertos obras de compositoras, será muy difícil que haya una evolución positiva e inclusiva de la mujer.

*Siendo directora de una orquesta de mujeres he tenido que escuchar comentarios y bromas no siempre agradables por parte de muchos hombres y también de algunas mujeres, que es aún más sorprendente. Pero, con el tiempo, he aprendido a defenderme y, sobre todo, a que no me afecte nada que no tenga que ver con la música (Entrevistada 6, Soler 2017: 266).*

## 7. La dominación masculina en el campo de la composición y dirección orquestal.

El campo de la dirección y la composición, como hemos dicho en el punto anterior que son considerados los más prestigiosos dentro de las profesiones musicales, son los ámbitos en los que la presencia de la mujer es más escasa, tanto en la música clásica como en la música tradicional. En la agrupación cobla de sardanas se observa que sólo el 3% del total de las mujeres instrumentistas que contestaron el cuestionario componen sardanas, 1,5% ejercen de directoras de coblas, 0,77% ejerce de suplente del director externo. Sólo el 3% del total dan clases de instrumentos característicos de la cobla – tenora y tible–, siendo la tenora el instrumento que más mujeres lo tocan (26% del total) (Pujol 2014: 61, 58).

*Hemos abierto muchos caminos, pero todavía no se nos considera igual en todos los ámbitos de la música. Las mujeres siempre tenemos que estar demostrando. Somos un poco las nenas todavía. En el ámbito masculino es todo muchísimo más fácil (Entrevistada 19, Soler 2017: 286).*

## 8. El canon musical.

Existen diversas obras clásicas que forman parte del conjunto de la programación de salas de conciertos de todo el país. A pesar de que progresivamente se van incorporando piezas de otros géneros, falta todavía mucho camino por recorrer en la programación de obras nuevas de compositoras que si no se programan nunca llegaran a formar parte del corpus interpretativo-auditivo tradicional de la música clásica. Esto mismo ocurre cuando nos referimos a la música tradicional y popular catalana donde nombres de compositores como Morera, Serra, Saló, Moraleda... se encuentran más presentes que obras de compositoras como Ramió, Viladrich, Medina, Abad... en las programaciones de conciertos y bailes.

*A pesar de la revolución que supuso la investigación de la musicología feminista a finales del siglo pasado en Europa y en EEUU, el repertorio y la Historia de la Mú-*

*sica académica todavía no ha revisado su idea de que no ha habido compositoras en la Historia de la Música. En fin, todavía no hemos llegado al reconocimiento generalizado de las compositoras conocidas (Entrevistada 11, Soler 2017: 286).*

## 9. La investigación feminista.

A pesar de que hay entrevistadas que piensan que la investigación feminista que se ha realizado ha ayudado al reconocimiento o al hecho de hacer visibles a compositoras, directoras e intérpretes, hay otras que tienen una opinión diferente. La investigación feminista con relación a la música tradicional catalana tiene pocos estudios. Actualmente sólo existe una investigación publicada que haya tratado exclusivamente el tema de la mujer instrumentista de música tradicional en la cobla de sardanas (Pujol 2014).

## 10. Menor capacidad de liderazgo de las mujeres.

Cuando una mujer lleva la batuta es a menudo vista como un algo anecdótico, extraño. Similarmente ocurre cuando una mujer realiza el papel de primero o solista en una cobla de sardanas. El hecho de ser mujer, no implica poseer menos capacidad de liderazgo. Parece ser que las mujeres, tengan que demostrar constantemente de qué son capaces cuando se ponen delante de los músicos a los que debe dirigir o con los que tocan y hacen conjunto, sean de cualquier estilo musical.

## 11. Necesidad de demostrar a los demás (a priori) lo que las mujeres son capaces de hacer.

Comentarios de público de música tradicional y popular -sardanas- como “ya podrás soplar este instrumento”, “¿sabrás tocar esta sardana?” o “tu sonido es muy masculino”, demuestran sobradamente que, aunque estemos tocando de una manera constante, algunas personas del público piden de una manera directa la demostración continua que las mujeres sabemos tocar, comentarios que no los realizan a los músicos del género masculino.

*El día en que no importe otra cosa más que esto, creo que habremos llegado a la verdadera igualdad entre hombres y mujeres (Entrevistada 6, Soler 2017: 287).*

## 12. Ficticia igualdad de género.

El colectivo consultado de músicos tradicionales y populares de Cataluña entrevistado están muy a la par cuando opinan en relación a la pregunta *¿Influye el género en la profesión?* El 51% del total opina que NO y el 44% opina que SÍ (Pujol, 2014). Las variables que influyen en la categoría «no» son: a iguales capacidades iguales oportunidades, todos somos iguales; cada uno decide qué quiere hacer; cambio de modelos; romper las barreras; carácter diferente en el tocar. Las variables que influyen en la categoría «sí» son: factor social relacionado con estereotipos sociales machistas tanto en la música tradicional como en otros aspectos de la sociedad (cerebros distintos, funcionamiento social diferente entre mujer y hombre, chicas más sensibles, disciplinadas y con más paciencia delante de la rapidez, más atrevimiento y menos paciencia de los chicos); condicionantes culturales de los instrumentos (falta de modelos en ambos sexos); discriminación en la profesionalización. Se observó que no había influencia en las respuestas según el género del entrevistado/a pero sí que se observó que distintos entrevistados masculinos utilizaban la expresión «no tendría que influir». En relación a la pregunta *¿El trato es diferencial según el género?* El 82% del total opina que NO y el 17% opina que SÍ.

Las variables que influyen en la categoría «no» son: ser hombre [expresión utilizada por distintos entrevistados del género masculino]; es una cuestión social; menos trato diferencial en la música que en la danza. Las variables que influyen en la categoría «sí» son: trato diferencial tanto positivo como negativo; perder credibilidad por ser mujer; es un mundo de hombres. Se observó que el género del entrevistado/a (mujer) influía el 100% en la categoría «sí» (Pujol 2017: 278-281). El 20% del total del colectivo consultado de mujeres que tocan en una còbla de

sardanas reconocían haber recibido o haber visto recibir trato diferencial. Sus comentarios voluntarios al respecto nos ofrecen esta valiosa información:

- Trato diferencial negativo: comentarios negativos relacionados con la capacidad muscular de poder sostener el instrumento y con la habilidad musical de interpretación; intimidación dudando de si puedes tocar un pasaje concreto; desconfianza en el ámbito profesional; acoso sexual, etc.
- Trato diferencial positivo: en una còbla juvenil de los años 80 había 3 mujeres, en los años 90, 4; nunca hubo trato diferencial y actualmente tampoco; comentarios agradables por parte del público viendo que había mujeres tocando (Pujol 2014: 65).

## 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir del siglo XX en adelante, la incorporación de las mujeres en el ámbito compositivo e interpretativo (para un público) ha sido más notoria. Al menos, sí ha sido mayor su visibilidad en escenarios, en conservatorios y en salas de conciertos. Y cada vez más su presencia en el ámbito educativo (en universidades, conservatorios superiores...) y laboral (dirigiendo orquestas de gran prestigio, ocupando cátedras de composición...) es mayor. Ha sido un siglo clave en la incorporación de la mujer como directora de orquesta. Faceta esta última, la que quizás todavía falta más camino por recorrer. No obstante, debemos tener en cuenta que la figura del director/a de orquesta es más reciente que la de compositor/a e intérprete.

Han sido necesarias varias décadas para que la musicología recuperara las diversas aportaciones que las mujeres han hecho en la música en sus diversas disciplinas. Se debe continuar luchando para que las comisiones de valoración y la composición de los jurados encargados de otorgar becas, ayudas y subvenciones sean más igualitarias y estén compuestas tanto por hombres como por

mujeres de un modo equilibrado. En definitiva, son estos organismos (y las personas que los conforman) quienes defienden el trabajo de los candidatos y candidatas. Además, una mayor presencia femenina en la configuración de dichos jurados (formados mayoritariamente por hombres), aportará una mirada de paridad. Hay modalidades en las cuales las mujeres han sido premiadas en poquísimas ocasiones, y lo que es más desolador, en algunas nunca lo han sido.

Creemos, además, que es necesaria una formación en cuestiones de género del profesorado en los diferentes grados de enseñanza: educación primaria, educación secundaria y superior, estudios universitarios, grados de conservatorio. Para ello, es necesario también que los manuales (libros de texto, enciclopedias, libros de partituras, material sonoro y visual (cuando sea posible), páginas web...incluyan a estas mujeres y su labor musical que nos facilite el aprendizaje. Es necesario e imprescindible que los docentes y personas encargadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los futuros estudiantes transmitan unos valores que respeten la igualdad de género y sean capaces de re-mirar nuestro pasado y presente de modo crítico, incluyendo personas de ambos sexos que hayan destacado en el mundo de la composición, de la dirección, de la interpretación... Es importante que las nuevas generaciones sean capaces de apreciar críticamente los elementos de interés expresivo y estético y desarrollar criterios propios de evaluación. Deben conocer y respetar las principales manifestaciones artísticas presentes en el entorno. Aunque pensamos que ha habido un gran avance en términos de igualdad y oportunidades, todavía no se habla de un gran número de muje-

res que se dediquen a la interpretación, composición y/o dirección orquestal, ni tampoco se encuentran en las aulas manuales que incluyan a las brillantes compositoras, pedagogas, intérpretes... que ha habido a lo largo de la historia. Así como tampoco hay un número importante de obras programadas compuestas por mujeres ni mujeres que lleven la batuta y dirijan a las más prestigiosas orquestas del mundo. El propio lenguaje musical continúa estando repleto de alusiones al sexo femenino como el débil, sensible...A modo de ejemplo las llamadas cadencias femeninas, son aquellas que son conocidas también como imperfectas, frente a las masculinas que son las perfectas; el tema secundario de la forma clásica sonata es denominado tema femenino frente al tema principal de la pieza denominado tema masculino, etc. Sería interesante buscar estrategias que permitan a la mujer que accede al mundo laboral (en este caso en el ámbito artístico) compatibilizar la actividad familiar y la musical. Las mujeres que se dedican a la composición, interpretación o dirección orquestal, dedican gran parte de su vida a trabajos que no entienden de horarios. Por este motivo, la conciliación laboral y familiar no es una tarea sencilla.

Por tanto, tras el trabajo de investigación realizado y siempre teniendo en cuenta la revisión tanto de la historia de la música en Occidente como de la musicología feminista, no podemos afirmar que existe en el siglo XXI una plena igualdad de sexos en el ámbito musical. A pesar de los grandes esfuerzos, logros y avances logrados, todavía nos falta un largo camino por recorrer.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvar, M. (1976). Libro de Apolonio. Estudios I. Valencia: Fundación Juan March y Editorial Castalia.
- Álvarez, A. (2008). Compositoras españolas: La creación musical femenina desde la Edad Media hasta la actualidad en INAEM. Centro de Documentación de Música y Danza.

- Baade, C. (1997). La música sutil del Monasterio de la Madre de Dios de Constantinopla: aportaciones para la historia de la música en los monasterios femeninos de Madrid a mediados del siglo XVI-siglo XVII en *Revista de Musicología XX*, p. 21-30.
- Ben-Tovim, A. y Boyd, D. (1987). *Cómo escoger el instrumento más adecuado para su hijo: guía práctica para padres y educadores*. Barcelona: Urano.
- Brocklehurst, R. (2014). *El Renacimiento*. London: Usborne Publishing.
- Bruce, R. y Kemp, A. (1993). Sex-stereotyping in children's preferences for musical instruments en *British Journal of Music Education*, 10(3), p.213-218.
- Burke, P. (1999). *El Renacimiento*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Chiti, A. (1982). *Donne in música*. Roma: Bulzoni
- Clares, M. E. (2014). Educació musical i dones a València: la Institució per a l'Enseyament de la Dona en *Quadrivium Revista Digital de Musicología* [en línea]. n. 5. Recuperado de: [www.avamus.org/revista\\_qdv/QDV\\_5/qdv\\_5\\_Cla\\_Mic.html](http://www.avamus.org/revista_qdv/QDV_5/qdv_5_Cla_Mic.html)
- Feldmann, C. (2009). *Hildegarda de Bingen: Una vida entre la genialidad y la fe*. Barcelona: Editorial Herder.
- Fuller, S. (1994). *The Pandora Guide to Women Composers: Britain and the United States*. New York: Pandora.
- Garrido, F. (1968). *Los orígenes del Romanticismo*. Barcelona: Editorial Labor.
- Gergis, S. (1993). The power of women musicians in the ancient and near East: the roots of prejudice en *British Journal of Music Education*, 10/3.
- Griswold, P. y Chrobak, D. (1981). Sex-role associations of music instruments and occupations by gender and major en *Journal of Research in Music Education*, 29(1), p. 57-62.
- Gurbino, M. J. (2009). Damas y reinas: músicas en la corte. Renacimiento en *Creadoras de Música*. Instituto de la Mujer, p. 29-41.
- Harper, J. (1993). Nuns and Canonesses. *The Forms and Orders of Western Liturgy from the 10th to the 18th Century*. London: Clarendon Paperbacks.
- Iriarte, A. (1997). *Safo (siglos VII/VI a. C.)*. Madrid: Ediciones del Orto.
- Kirkpatrick, S. (1991). *Las Románticas*. Madrid: Castalia.
- Labarge, M. (1989). *La mujer en la Edad Media*. Madrid: Ed. Nerea.
- López, R. (2007). *Musicología manual de usuario*. Recuperado de: <http://www.geocities.ws/lopezcano/Articulos/Musicologia.pdf>
- Lozano-Renieblas, I. (2003). *Novelas de aventuras medievales. Género y Traducción en la Edad Media hispánica*. Kassel: Edition Reichenberger.
- Magraner, C. (2014). *La Mujer Caída. La cité des dames. Música y mujeres en la Edad Media*. Cdm Capella de Ministrers.
- Mazuela-Anguita, A. (2012). *Artes de canto (1492-1626) y mujeres en la cultura musical del mundo ibérico renacentista*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Nonell, J. (1980). Una noia instrumentista de tenora en SOM. *Publicació de Cultura Popular Catalana*, 9, p. 8-9.
- O'Neill, S. y Boulton, M. (1996). Boys and girls preferences for musical instruments: a function of gender? en *Psychology of Music*, 24(2), p. 171-183.
- Manchado Torres, M. (1998). *Música y Mujeres. Género y poder*. Madrid: Horas y horas.
- Martínez, S. (2003). No me arrepiento de nada: mujeres y música en *Dossiers Feministes*, 7. Castellón: Universitat Jaume I.
- Pérez, J. (2013). *Humanismo en el Renacimiento Español*. Madrid: Gadir Editorial S.L.
- Pugh, A. (1992). *Women in Music*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Porqueres B. 1994. *Reconstruir una tradición. Las artistas en el mundo occidental*. Madrid: Horas y horas.

- Pujol i Subirà, M.A. (2014). Les dones en el món de la cobla en Canemàs. *Revista de pensament associatiu*, 09, p. 48-71.
- Pujol i Subirà, M.A. (2017). L'ensenyament i l'aprenentatge de la música tradicional i popular a Catalunya: una anàlisi pedagògica i psicosocial.
- Rosell, A. (2006). *Els trobadors catalans*. Barcelona: Dinsic.
- Rivera, M.M. (1991). Parentesco y espiritualidad femenina en Europa. Una aportación a la historia de la subjetividad. Barcelona: *Revista d'Història Medieval*, 2.
- Samuel, C. (2007). *Clara Schumann, secretos de una pasión*. Madrid: El Ateneo.
- Soler, S. (2017). Mujeres y música. Obstáculos vencidos y caminos por recorrer. Avances hacia la igualdad y metas por alcanzar en el campo de la composición, interpretación y dirección orquestal. (Tesis doctoral)
- Vega, E. (1992). *La mujer en la historia*. Madrid: Editorial Anaya.
- Walker, M. (2004). Influences of gender and sex-stereotyping of middle school students' perception and selection of musical instruments: A review of the literature en *Visions of Research in Music Education*, 4.

## ANEXO

### 1. Datos personales:

- ¿Qué estudios has realizado?
- ¿Cuáles son los motivos que te llevaron a estudiar música?
- Dedicación actual a la música: ¿Cuál es tu profesión? ¿Cuál es tu relación con la música? ¿Tienes vinculación con instituciones musicales? (Profesionales o de otro tipo).
- ¿Cuál piensas que ha sido tu mayor logro a nivel musical? ¿Y a nivel personal?
- ¿Qué factores (y/o personas) crees que te influyeron a la hora de dedicarte a éste campo musical?
- ¿Has tenido algún referente femenino a lo largo de tu trayectoria musical?
- ¿Cómo piensas que ven los demás tu trabajo? ¿Cómo te ves a ti mismo/a?
- ¿Ha influido tu vida familiar en tu trabajo? ¿De qué modo? Descríbeme cómo organizas tu vida diaria para hacer compatible tu dedicación a la música con tu vida familiar y personal.

### 2. Conocimiento sobre la situación de las mujeres en la música: qué conocen y cómo explican esta situación.

- ¿Cómo crees que es la participación de las mujeres en el panorama musical en la actualidad?
- ¿Crees que las mujeres se encuentran en una situación distinta al sexo masculino? ¿En qué aspectos?
- ¿Cuáles crees que son las causas de las diferencias entre sexos en el ámbito artístico/musical?
- ¿Observas alguna diferencia entre tu trabajo y el de un compositor y/o intérprete masculino?
- ¿Consideras necesaria alguna actuación que haga posible que esta situación cambie?
- ¿Conoces algunas acciones que se estén llevando a cabo para mejorar la situación de las mujeres y/o lo que prevé la ley respecto a la igualdad de sexos? En caso afirmativo,
  - ¿Qué opinas al respecto?
  - ¿Cuáles ves necesarias y todavía no se llevan a cabo?

3. Sobre las (supuestas) diferencias entre los hombres y las mujeres.
  - ¿Cuáles son los principales estereotipos masculinos y femeninos que crees que se mantienen hoy en día en la práctica profesional?
  - ¿De qué modo se ha avanzado los últimos años en este aspecto?
4. Sobre las aportaciones de las mujeres a la música:
  - ¿Ves posible que se alcance la igualdad de género en los campos de la composición y dirección orquestal?
  - ¿Qué aportaría (a nivel social y musical) una mayor presencia de mujeres en la música?
  - ¿Qué crees que han aportado los estudios de género a la música?

## CREACIÓN DE UN PROYECTO MUSICAL A TRAVÉS DEL IPAD: UNA PROPUESTA PARA EL CONSERVATORIO.

*Creation of a musical project through the ipad: a proposal for the conservatory.*

Manuel Tizón Díaz. *Universidad Internacional de La Rioja (España).*

Contacto: [manuel.tizon@unir.net](mailto:manuel.tizon@unir.net)

*Fecha recepción: 03/05/2020 - Fecha aceptación: 24/09/2020*

### RESUMEN

El empleo de la tecnología táctil se ha convertido en una realidad en la comunidad educativa. Esta tecnología permite trabajar en un contexto muy familiar para el alumnado facilitando además el trabajo colaborativo. En este artículo presentamos una propuesta musical educativa empleando iPads para la asignatura de Tecnología del Conservatorio Profesional de Música. A través del iPad creamos un proyecto en el que musicalizamos un cortometraje creado íntegramente por los alumnos.

### PALABRAS CLAVE

iPad y música, tabletas y música, componer con iPad, iPad en el conservatorio, hacer música con el iPad.

### ABSTRACT

The use of touch technology has become a daily reality in the educational community. This technology allows students to work in a very familiar context, facilitating collaborative work, too. In this paper, we present a musical and educational proposal using iPad for the Technology subject in the Professional Conservatory of Music. With the iPad, we create a project in which a short film is musicalized and created by the students.

### KEYWORDS

iPad and music, tablets and music, composing with iPad, iPad in Music School, making music with iPad.

## 1. INTRODUCCIÓN

El uso de los dispositivos móviles y tabletas son ya una realidad en el sistema educativo. La nueva generación de discentes se encuadra en lo que se ha denominado la generación T (del anglicismo “touch”), la cual muestra una familiaridad innata con este tipo de dispositivos. Nuestro presente (que ya no futuro) nos permite acceder a la información con nuestros dedos, y, el grado de interacción con estos dispositivos es ya algo cotidiano. Además, ofrece una dimensión educativa que hoy en día se encuentra en fase de desarrollo.

Dependiendo de cómo se plantee el uso de estas herramientas, en algunos casos sustituye metodologías anteriores sin ofrecer necesariamente una mejora en lo aprendido. Lo ideal en el empleo de estas herramientas es que mejore, aumente u optimice el aprendizaje. Para ello, es necesaria una adaptación, es decir, lo que antes se enseñaba o se aprendía sin tecnología, ahora sí se hace, por lo que necesariamente habrá que acudir a una modificación en el planteamiento. Debemos observar si esa modificación optimiza el aprendizaje, y si lo hace, cuáles fueron los cambios que propiciaron este cambio.

El contexto, como veníamos diciendo, está cambiando, ya no solo por la era post-PC, sino por escenarios tan trascendentes a nivel mundial como la Covid-19. El mundo plantea un cambio en el modelo educativo que entra de lleno en una de las líneas de este trabajo. En Mirapeix (2012, p. 28) se mencionan una serie de observaciones de los cambios que ya se venían fraguando desde la era post-PC, tales como que la gente demanda poder trabajar o estudiar donde quiera, que se trabaja en nube para compartir y no perder los documentos o como que el mundo es cada vez más colaborativo. El aprendizaje online y por ende el uso de la tecnología es una realidad que se establece como una variable en constante crecimiento.

En todo caso, en este trabajo haremos una propuesta en el aula para realizar un proyecto de musicalización y creación de un nano-

metraje en el ámbito de la enseñanza profesional del Conservatorio de Música. El proceso deja un corolario muy amplio de elementos aprendidos, tal y como se reflejará en el apartado correspondiente. Por tanto, este trabajo continúa con un estado de la cuestión, al que le sigue una propuesta con un contexto, competencias, objetivos y contenidos trabajados, además de todo lo vinculado a la metodología. Se cerrará con una observación de lo trabajado con los alumnos.

## 2. TABLETAS Y MÓVILES EN EL AULA

Tay (2016) demuestra a través de su investigación con alumnos de entre 13 y 15 años que el empleo del iPad mejora el aprendizaje y el trabajo colaborativo, además de resultar muy ameno y divertido para los alumnos trabajar con esta herramienta. En relación al trabajo colaborativo, la autora observa un mayor índice de compromiso entre los estudiantes; todo esto es comparado con cursos anteriores en donde no se empleó el iPad. Del mismo modo, Annette Hilton (2018) investiga el empleo de los iPads en la enseñanza de las matemáticas. Es sorprendente como a través del uso de esta herramienta aumentan las percepciones positivas de la materia en las chicas, ya que, según comenta la autora, las percepciones de las mujeres siempre es peor que la de los hombres en torno a las matemáticas. También, la autora menciona la apreciación de los estudiantes hacia este instrumento, siendo los términos empleados entre los estudiantes de “estimulante” o “divertido”. Entre los profesores, las apreciaciones son igualmente positivas, ya que en las tabletas encontraron una gran variedad de aplicaciones y un gran número de desafíos para los estudiantes; en general, la percepción es la de un mayor compromiso con la materia, tanto por parte de los profesores como de los discentes. Esto es algo que también encontramos en la extensa recopilación que hacen Mulet, Leemput y Amadiou (2019). Además de otros beneficios, encontramos la mejora de la actitud, la expectativa de las asignaturas, el cumplimiento de las normas y el comportamiento del alumnado.

En el ámbito de la lectura, también se han encontrado investigaciones en esta línea, tal y como ocurre con Beschorner y Hutchison (2013) o con McClanahan, Williams, Kennedy y Tate (2012). En este último trabajo, se hizo un pre-post a alumnos con TDAH, los autores encuentran que el tipo de lectura con el iPad es más metacognitivo, haciendo que adquirieran mucho más rápido las competencias vinculadas a la lectura.

En estrecha relación con la lectura, en la escritura se ha encontrado un empleo muy interesante de las tabletas en la enseñanza de idiomas, tal y como nos transmite Prunes (2015). En este artículo se analiza el proyecto de “Aprende español con Cleo” como ejemplo de enseñanza de idiomas a través de aplicaciones.

Realmente, las posibilidades que ofrece esta tecnología son muy diversas, ya que, en Otterborn, Schönborn y Hultén (2018) se mencionan tareas como la programación, la invención, construcción y creación, resolución de problemas o el diseño. Se pone de relieve el desarrollo del pensamiento crítico —visto también en Tay (2016)— y, en consecuencia, la capacidad para trabajar la programación (se trabaja junto a las matemáticas).

De un modo más general, ya desde finales de la primera década del 2000, se mencionan las características que pueden hacer de una tableta un método interesante para implementar en el aula. En Haler, Major y Hennessy (2015) se mencionan algunas características que hacen que las tabletas tengan éxito en el entorno escolar, entre ellas, se menciona la integración en un solo dispositivo de distintas características y posibilidades, personalización y sistema intuitivo, pantalla táctil, y, disponibilidad y portabilidad. En Melhuish y Falloon (2010) —un artículo cuyo título remite al futuro, el cual es a día de hoy ya el presente— se comentan algunas características más sobre las ventajas, entre ellas, las oportunidades de trabajo en equipo (conexión y divergencia), y, experiencias individuales y personalizadas. Es cierto que, en muchos casos, algunas aplicaciones se acercan al concepto del videojue-

go, tal y como ocurre con el uso del *Scratch*, el cual se está empezando incluso a implementar en las enseñanzas superiores y universitarias (Universidad Internacional de La Rioja, 2020). El videojuego, además, se establece en un terreno familiar para los alumnos, tienen la capacidad de manejar la virtualidad, de competir entre ellos, de no conocer el resultado, esto hace la relación entre ambas cuestiones una simbiosis compleja e interesante; para mayor información entre los videojuegos y la educación véase Brown (2008).

Puntualizando el aspecto contextual de lo que se ha llamado la tecnología digital, Calderón-Garrido, Cisneros, García y de las Heras (2019) nos transmiten la implicación de que la tecnología educativa en el ámbito musical se da en contextos de diversa índole, tales como educación primaria, secundaria, superior, formación habilitante o ámbitos con necesidades educativas especiales.

Entre el profesorado también se ha investigado la valoración que estos hacen con respecto al empleo de estos instrumentos. Lestari, N. e Indrasari (2019) demuestran que se percibe como positivo el empleo de estas herramientas, ya que, por ejemplo, se valora como muy positivo el iPad en el trabajo en equipo (*smart classroom management*), así como el uso de bloc de notas digital.

En el área de música encontramos varios trabajos interesantes. Por ejemplo, en la ímproba tesis doctoral de Gemma Ufartes (2015) se elabora una metodología basada en diferentes apps de música. En ella, se pueden ver cuestiones de exploración, percepción, interpretación o creación. En esta tesis se trabaja íntegramente con el iPad en educación primaria, y, según la autora, el empleo de esta tecnología se convierte no solo en necesaria y posible, sino que puede aportar un valor añadido a la educación musical.

Un trabajo muy relacionado con nuestra investigación es la tesis de Steven Sabet (2018), en donde el autor hace una propuesta de trabajo de composición musical con Garage Band y el iPad. Es interesante

como el autor propone enseñar cuestiones básicas como acordes, armonía, melodía o instrumentación, algunas cuestiones quizá más tratadas en el contexto del Conservatorio. Apuntar que esa propuesta no está hecha para el Conservatorio, sino para Bachillerato (*High School*). En todo caso, no parece tratarse de un modo concreto la relación entre el objeto y lo que se quiere transmitir, esto es algo que nosotros sí trataremos en nuestra propuesta.

Del mismo modo, y, siguiendo la línea de los iPads en el ámbito musical, Miralpeix (2012) nos aporta una suerte de aplicaciones que pueden ser empleadas en el aula, tanto con iPad como iPhone. Muchas de ellas coinciden en algunos planteamientos que vamos a seguir en nuestra propuesta, como aquellos que requieren el uso de instrumentos virtuales o la edición musical. Llama poderosamente la atención una frase que emplea el autor en su artículo, y es la siguiente: “No tiene ningún sentido, en pleno siglo XXI, que los libros de música “no suenen” porque el material de la música es, precisamente, el sonido” (Miralpeix, 2012, p. 34). Que los libros “suenen” realmente es una apreciación importante, pero solo es una más, ya que las posibilidades que nos ofrece la tecnología digital son verdaderamente amplias y variadas.

Terminando con este apartado, apuntar que en pleno año 2020, vemos que este asunto es un tema en continua evolución, siendo hoy en día —y posiblemente lo será en un periodo considerable de tiempo— un lineamiento candente. Simsek y Can (2020) a partir del modelo llamado SAMR —acrónimo derivado de sustitución, aumentación, modificación y redefinición— desarrollan las distintas propuestas o ideas, pero pasando por el contexto de lo que se ha denominado en educación la “diferenciación”. Este concepto busca maximizar el aprendizaje de los alumnos en el aula, buscando de algún modo patrones de evaluación y potenciando cuestiones como la autoestima, la realización personal, el aspecto emocional, además de tener en cuenta el contexto sociocultural. Con ambos elementos se puede optimizar el

empleo de las tabletas en el aula, ya que, la tecnología no sirve solo para sustituir a otros métodos no digitales, sino que pueden darnos la posibilidad de aumentar o mejorar el proceso, lo cual conllevará en muchos casos un replanteamiento o modificación del método, de ahí la importancia del SAMR. Sea como fuere, en esta investigación se proponen actividades para trabajar la diferenciación en el aula planteando objetivos, perfiles del alumnado, actividades de aprendizaje (aquí ya entrando en la diferenciación propiamente dicha) materiales, apps (entre ellas el *Scratch* o el *Kahoot*) y accesibilidad, y, ya por fin, la evaluación. A través de esta propuesta, se demuestra una vez más, la importancia de la tecnología —en concreto, las tabletas— en la educación y aprendizaje, trabajando un elemento tan importante como es la diferenciación.

### 3. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

#### 3.1 Presentación

Esta propuesta se implementa en la asignatura de Tecnología Musical del curso de 3º de Grado Profesional de los estudios de conservatorio de música. Tal y como reza el Plan de Estudios de la comunidad autónoma de Galicia en donde se encuadra este trabajo (Xunta de Galicia, 2007), esta asignatura forma parte del currículo escolar junto con la asignatura de Armonía I, Instrumento y las correspondientes clases instrumentales en grupo, entre estas, Banda, Orquesta, Coro o Música de Cámara (denominada Conjunto Instrumental). En todo caso y, siendo conscientes que el currículo depende en cierta medida de las Comunidades Autónomas, un proyecto similar podría implementarse en otros cursos si la asignatura de Tecnología correspondiera a otros niveles del Grado Profesional. Las edades de los alumnos de este curso comprenden desde los 14 años en adelante, aunque no suelen rebasar los 18 años.

#### 3.2 Competencias

Aunque las competencias no están incluidas de un modo explícito en las Enseñanzas Profesionales de Música en el ámbito legal,

creemos importante hacer un breve apunte sobre la relación directa que existe entre algunas de ellas y nuestro proyecto. La competencia digital aparece de un modo muy evidente en esta propuesta, ya que se van a manejar las tecnologías para elaborar un proyecto. Se trabajará en grupo —lo cual se explicará en el apartado correspondiente— por lo que habrá un trabajo social y cívico. A partir de este trabajo, se aprenderán conceptos vinculados a la tecnología, a la composición musical y al lenguaje cinematográfico, por lo que habrá también un desarrollo lingüístico. El hecho de trabajar la composición musical y el montaje de un proyecto de vídeo, además de fomentar el desarrollo de las anteriores competencias comentadas, se fomenta igualmente la capacidad de decisión, de iniciativa y decisión, lo cual se vincula con otra de las competencias planteadas en la orden legal correspondiente (MECD, 2015)

### 3.3 Objetivos

El objetivo principal de esta propuesta es crear un nanometraje y musicalizarlo, fomentando así la creatividad y el trabajo colaborativo, además de emplear la tecnología a través de las tabletas (en este caso, iPads Pro, tal y como comentaremos en el material)

A partir de este objetivo principal surgen otros objetivos de gran importancia, entre ellos, encontramos los siguientes:

- Demostrar un dominio en la edición de partituras y enumerar las principales herramientas
- Identificar la tímbrica de los principales instrumentos de la orquesta
- Dominar los elementos básicos del secuenciador, incluyendo la asignación y empleo de los instrumentos virtuales, así como de la grabación
- Detallar los recursos principales en el lenguaje cinematográfico
- Categorizar la relación entre elementos musicales, imagen y emociones
- Desarrollar un proyecto coherente basado en la simbiosis o síncrexis entre música e imagen

### 3.4 Contenidos

Los aspectos a trabajar en estas sesiones se engranan perfectamente con el currículo escolar del centro, dentro de este, encontramos asignaturas como Armonía o Instrumento. Los contenidos de esta propuesta, por tanto, serían los siguientes:

- Aspectos generales del iPad Pro.
- Notion: editando partituras
- DAW (Cubasis): uso de instrumentos virtuales, entradas y salidas de la tarjeta de sonido, empleo del micrófono, teclado MIDI, edición de MIDI y audio.
- El lenguaje audiovisual: música y significado
- Componer para imagen
- Edición de vídeo

### 3.5 Material

Se trabaja con iPads Pro, la justificación ha sido principalmente la de unificar criterios, ello no implica que una propuesta similar no pudiera ser llevada a cabo con otro tipo de tabletas. Además de estos dispositivos, se trabajará con tarjetas de sonido, micrófonos o altavoces para tal fin. A continuación, mostramos una lista del material empleado:

- 8 iPads Pro
- 4 teclados MIDI
- 4 tarjetas de sonido Focusrite iTrack Dock
- 4 micrófonos para instrumento Rhode M5MP
- 4 altavoces bluetooth DOSS SoundBox.

En las aulas se dispone igualmente de un piano acústico y de mesas con sillas, además de wifi con conexión a Internet.

En cuanto al *software* básico que tienen los iPads, se tratará lo siguiente:

- iCloud: una nube para poder compartir los archivos con el profesor o con los compañeros.
- Correo Outlook: para poder mandar proyectos a un correo interno como doble método de seguridad.
- Notion: para editar partituras
- Cubasis 3: para poder secuenciar, cargar instrumentos virtuales y editar las distintas pistas.

- iMovie: para crear el vídeo y poder mezclar vídeo y audio

### 3.6 Actividades y metodología

Las clases se desarrollan en grupos de no más de 8 alumnos, pudiendo haber grupos menos numerosos. Se despliega en todo el curso escolar, correspondiendo a 28 clases de una hora de duración. A continuación, mostramos como a través de las sesiones se desarrolla todo el contenido.

#### a) Clase 1: Aspectos básicos del iPad: iCloud y correo Outlook

Además de realizar la presentación protocolaria en esta primera sesión, se explican los contenidos de toda la materia y se muestran ejemplos del uso de la nube "iCloud" (fundamental para ir guardando los proyectos) y del Outlook, ya que tendremos un correo solamente para la asignatura. Esto, como ya adelantábamos en el punto 3.5, lo empleamos para que los alumnos envíen los proyectos al segundo correo de la asignatura por si se perdiera lo hecho en la nube; esto sería un sistema doble de seguridad para evitar problemas, ya que la nube es compartida por todos los compañeros de la asignatura.

#### b) Clases 2 a 4: edición de partituras con el Notion

Este programa permite editar partituras y escucharlas. Es muy interesante emplearlo con el iPad Pro, ya que permite escribir las notas con el Apple Pencil y que estas se transformen en notas editadas. A lo largo de estas clases, se editan partituras de distinta naturaleza, fragmentos de piano, cuarteto y ejercicios de armonía de los alumnos. La idea es que empleen el editor para poder componer sus futuros proyectos y de esta manera se puedan exportar al DAW.

El notion tiene varias herramientas que permiten editar la partitura. Se puede hacer con un teclado virtual o conectado uno MIDI, o bien se puede meter con escritura manual con el lápiz. En las Figuras 1 (a y b) podemos ver ambos casos, aunque hay otros, como la herramienta de la mano, que permite meter los datos tecleando en el pentagrama. Además, en el Notion se puede también escoger el timbre de cada instrumento, cambiar el

tempo, insertar dinámicas, articulaciones... es decir, como un editor al uso de partituras de ordenador.



Figura 1 a y b: dos posibilidades de entrada de datos en el iPad. Descargado de:

<https://techinmusiced.wordpress.com/2013/07/11/notion-for-ipad-1-2-60-71013/>

#### c) Clases 5 a 12: Cubasis 3

A través de este programa, los alumnos hacen una segunda edición de sus composiciones, de este modo, pueden asignar instrumentos virtuales, editar el ataque o la onda de estos instrumentos, insertar efectos y editar el audio final. Esto se haría en 3 clases, de la 5 a la 7. Se editan los ejercicios de armonía de los alumnos a distintos instrumentos para practicar y familiarizarse con el funcionamiento del DAW. Este programa — al igual que otros DAW— nos permite introducción y edición de las notas a través del editor MIDI. En la Figura 2, vemos un ejemplo de un proyecto de dos alumnos. Si nos fijamos, vemos que en la pista 5, se ha pedido además un audio, cuestión que se trata en el segundo bloque, correspondiente al siguiente párrafo. Además, si quisiéramos editar alguna de esas pistas, al igual que una DAW de ordenador, se puede hacer. ¿Para qué queremos editar una pista? Pues para infinidad de cosas, entre ellas: cambiar altura de notas, cambiar ataque, meter efectos, borrar, copiar y pegar, meter notas nuevas, editarlas, etc. Es igualmente interesante meter notas en tiempo real, además de grabar por encima de lo que suena.

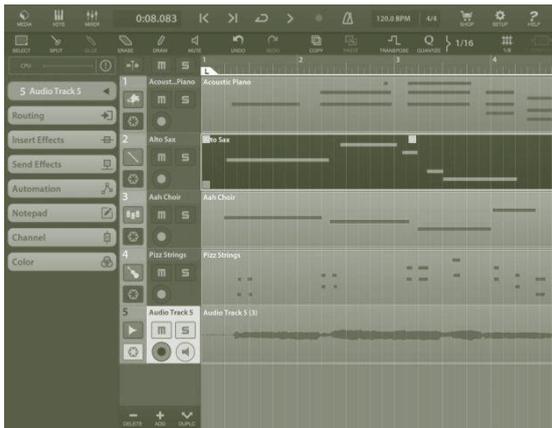


Figura 2: pantallazo del secuenciador Cubasis para iPad. Elaboración propia

Por todo lo comentado en el anterior párrafo, en el segundo bloque se estudiará el teclado MIDI y su empleo a través de la tarjeta de sonido, esto atañe a las entradas y salidas del mismo, así como el uso específico en el secuenciador y en el editor de partituras. Estas experimentaciones duran 3 clases (de la clase 8 a la 10). En la Figura 3, vemos una imagen de la tarjeta, la cual está diseñada íntegramente para encajar en el iPad. Tiene controladores de ganancia, controladores del monitor, volumen de cascos; además, tiene entradas y salidas de audio, para poder incorporar un instrumento eléctrico o un micrófono.



Figura 3: tarjeta de sonido para el iPad. Recuperado de: <https://www.pinterest.com/pin/321796335850757613/visualsearch/?cropSource=6&h=292&w=538&x=16&y=10>

Por último, se graba instrumento acústico con el uso del micrófono conectado a la tarjeta de sonido. Se trabaja edición básica de audio de la grabación en vivo (clase 11 y 12)

#### d) Clases 13 a 17 – El lenguaje audiovisual: música y significado

A través de conceptos básicos, se aprenden los mecanismos más empleados en la ima-

gen en movimiento. Esto engloba el uso de planos, elipsis, rúcord, etc., es decir, todo aquello que nos permite desarrollar una historia visual coherente. Del mismo modo, y relacionando los conceptos con la asignatura de Armonía, se ejemplifican procesos armónicos, melódicos, rítmicos o tímbricos vinculados con el elemento emocional e intertextual. Se les pone a los alumnos escenas de películas sin audio y se les pregunta qué tipo de música emplearían en cada uno de los ejemplos, *a posteriori*, se le ponen los ejemplos ya con música y montaje final. Se hace también el proceso inverso, a partir de solamente un audio se infiere qué tipo de imagen iría ligada al mismo.

#### e) Clases 18 y 19: uso básico del iMovie

A través de conceptos básicos de edición del programa, aprendemos cómo mezclar los diferentes bloques del vídeo con el audio que se compondrá.

#### f) Clases 20 a 28: componiendo sobre un guion y grabando vídeo

A partir de aquí los alumnos trabajan en grupos de 3 alumnos máximo por grupo. Trabajan en aulas o estudios independientes y el profesor va tutorizando a estos grupos, observando de este modo cómo se va desarrollando el trabajo en equipo. El camino para hacer el proyecto puede ser en ambas direcciones: o bien se hace la música en base a un guion preexistente (el guion del nanometraje) o bien se hace el nanometraje y después se musicaliza. En nuestra experiencia trabajando con los alumnos, hemos encontrado ambas posibilidades, todas igualmente exitosas. Las ideas para desarrollar este proyecto son las siguientes, no necesariamente en este orden, especialmente los 5 primeros puntos:

- 1º. Escribir un guion de nanometraje
- 2º. Llevar a un esquema cinematográfico este guion
- 3º. Creación del nanometraje
- 4º. Esquema musical del nanometraje
- 5º. Composición y mezcla de la música
- 6º. Mezcla vídeo con audio

Los vídeos se deben realizar en el centro, ya que los menores no pueden abandonar el mismo, no obstante, distintas posibilidades se han dado repetidamente en el transcurso de esta propuesta. Se pueden crear los vídeos fuera del horario escolar, así se ha hecho por parte de algunos grupos y el resultado ha sido muy bueno.

Con respecto a la música, se pide que sea lo más conectada posible a la imagen, es decir, que no se limite a una música meramente decorativa. Nos interesa que trabajen al menos la síncreisis entre lo que se ve y lo que se escucha. Según López Román (2014, p. 157) este término se define como:

*Término ideado por Chion para referirse a la síntesis de significación resultante de la unión sincrónica entre música e imagen, el cual permite que la música, sin añadir nada nuevo a lo presente en la imagen, potencie los valores expresivos y significantes de ésta. Así, ambas, música e imagen, teniendo el mismo contenido de significación, producen un resultado potenciado por la acción de la música al estar en sincronía.*

#### 4. RESULTADOS

Esta actividad se ha desarrollado durante 3 cursos seguidos en el Conservatorio de Grado Profesional, los resultados han sido muy interesantes, ya que los alumnos se enfrentan a la creación en primera línea. No solo deben hacer música, sino que tienen que crear un nanometraje y hacerlo en grupo. Antes de llevar a cabo el proyecto final, nos encontramos con comentarios negativos vinculados a “no sé cómo hacerlo”, “no se me da bien componer” o “no me convence lo que estoy haciendo”. En este sentido, la labor del docente es importante, ya que hay que reconducir al alumno o al grupo —a veces la negatividad de un miembro se traspasa al resto de alumnos— y darles ideas, todo ello vinculado a lo estudiado en clase.

Una vez el proyecto está creado se hace una proyección del mismo. La relación de los alumnos con la asignatura y con el grupo suele ser muy buena, es habitual que se responsabilicen del proyecto y se sientan reali-

zados, posiblemente sea una de las primeras veces que se enfrentan a la creación a este nivel. En 3º de Grado Profesional han empezado a hacer ejercicios de armonía, aunque suelen ser trabajos con imposiciones de estilo, en los proyectos de Tecnología pueden hacer lo que ellos deseen, por eso nos encontramos composiciones muy variopintas, desde piezas pop hasta composiciones más en la línea del llamado *New Age*.

Con respecto a la temática de los cortos, la diversidad ha sido una constante. Algunos han tratado temáticas como el *bullying* y el suicidio, otros, se han aventurado a hacer el formato tráiler con temática de terror. Resulta asombroso como se han absorbido los diferentes lenguajes cinematográficos, tal y como podemos ver en las figuras siguientes.

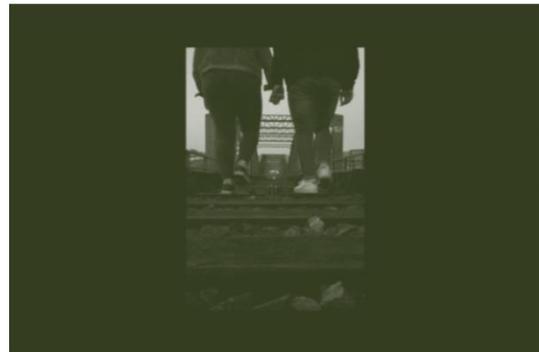


Figura 4: plano conjunto del corto sobre el suicidio (A ponte final)

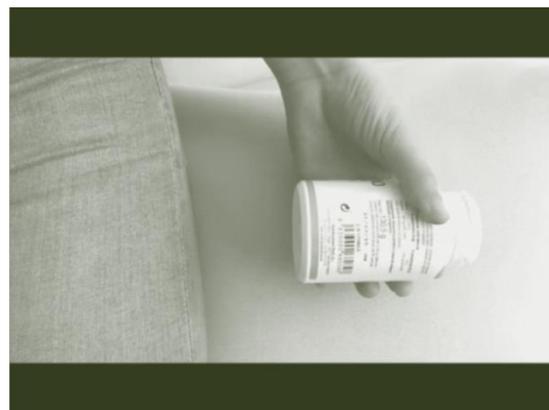


Figura 5: plano detalle del corto sobre el bullying (Stop Bullying)



Figura 6: formato tráiler (*El aula maldita*)

En referencia a la estructura interna de la música, ni que decir tiene que, los estudiantes, después de 7 años en el conservatorio (4 años de curso elemental y 2 de profesional) han adquirido alguna herramienta para la composición. Además, están cursando armonía, lo cual facilita las explicaciones del profesor. Estos tres cortos ejemplificados relatan situaciones trágicas, por lo que el elemento del modo menor, el empleo de instrumentos de cuerda frotada como el violonchelo, *tempi* variable en función de la emoción, o, texturas polifónicas específicas intentan ser una simbiosis con lo que se cuenta en el corto.

En general, pensamos que el proceso deja un corolario de aprendizaje muy interesante, ya que se trabaja en un contexto muy familiar para ellos (lo táctil y maleable como herramienta principal) y se aprenden conceptos muy válidos en relación a la tecnología, tales como el empleo de un secuenciador, la edición de partituras, la grabación... Además, y, por si fuera poco, se trabaja la creatividad con la tecnología digital.

## 5. CONCLUSIONES

Las posibilidades que ofrece hoy en día la tecnología táctil siguen creciendo. Hace un par de lustros, las posibilidades de componer y mezclar en un iPad a este nivel se antojaban como algo más complicado. En la actualidad y, como veníamos diciendo ya en la introducción, estas posibilidades crecen exponencialmente. En este caso, hemos hecho

una propuesta con música, pero quedan una serie de posibilidades para integrar en el aula, tal y como se refleja en la bibliografía manejada y como se infiere en la propuesta que presentamos.

A los alumnos se les ha ofrecido la posibilidad de trabajar en grupo y con un dispositivo táctil. Para ellos, la asignatura resultó bastante gratificante, ya que, se estableció en un terrero de independencia y constructivismo, haciéndoles a ellos mismos los protagonistas del aprendizaje y del propio proyecto. Además, el hecho de crear algo para ser proyectado, es decir, componer una música, inventar una historia, y, crear un corto con esa música, les hizo ser más exigentes con ellos mismos. Además de todos los aspectos transversales que no tratan la música, se han aprendido estructuras que para ellos eran totalmente ajenas a lo estudiado hasta ese momento. Por ejemplo, la relación emociones y música fue, no solamente analizada, sino también empleada por los alumnos. Su sensibilidad, seguida de sus conocimientos junto con el favorecimiento del docente, ha hecho que el aprendizaje fuera más allá de lo que se muestra en los párrafos anteriores.

Por tanto, la integración de estas herramientas puede dejar una mirada de planteamientos metodológicos en el aula.

A partir de la integración de estas herramientas en los centros de educación musical, se pueden explorar las posibilidades que ofrecen en los campos del Lenguaje Musical, del Análisis, la Armonía o incluso, en las clases de Instrumento. Recordemos que los dispositivos móviles son manejables y pueden transportarse de un aula a otra sin problema alguno. También, estos dispositivos pueden ser la clave para la enseñanza de los tiempos que se acercan, el *COVID-19* trajo un escenario hasta el momento inusitado, es posible que, aunque no desaparezca la enseñanza presencial, se refuerce el teletrabajo y las herramientas de esta índole.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brown, H. (2008) *Videogames and Education*. Londres: M.E. Sharpe. <http://doi.org/10.4324/9781315698373>
- Calderón-Garrido, D., Cisneros, P., García, I. D., Fernández, D. y de las Heras Fernández, R. (2019). La tecnología digital en la Educación Musical: una revisión de la literatura científica. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 16, 43-55. <http://doi.org/10.5209/reciem.60768>
- Haßler, B., Major, L. & Hennessy, S (2016) Tablet use in schools: A critical review of the evidence for learning outcomes. *Journal of Computer Assisted Learning*. 32 (2) 139–156. <https://doi.org/10.1111/jcal.12123>
- Hilton, A. (2018) Engaging Primary School Students in Mathematics: Can iPads Make a Difference? *Int Journal of Science and Mathematics Education* 16, 145–165. <http://doi.org/10.1007/s10763-016-9771-5>
- Lestari, N. e Indrasari, S. (2019), Teachers' adoption of 1:1 iPad implementation in the classroom: The role of efficacy and perceived impact. *Interactive Technology and Smart Education*, Vol. 16 No. 3, 278-299. <http://doi.org/10.1108/ITSE-06-2018-0041>
- MECD (2015) *Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato*. Descargado de: [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-738](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-738)
- Melhuish, K. y Falloon, G. (2010). Looking to the future: M-learning with the iPad. Computers in New Zealand Schools. *Learning and Leading with Technology*, 22 (3), pp. 1-16
- Miralpeix, A. (2012) *iMúsica: educación musical con el iPad y el iPhone Didáctica de la Música*. Eufonía, 56, 27-35
- Mulet, J., van de Leemput, C. & Amadieu, F. A Critical Literature Review of Perceptions of Tablets for Learning in Primary and Secondary Schools. *Education Psychological Review* 31, 631–662 (2019). <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09478-0>
- Odom, J. y Smith, B. (2008). Notion (Nº de versión 2.51). IOS. Louisiana: Presonus. Steinberg (s.f.). Cubasis 3. Descargado de: [https://www.steinberg.net/en/products/mobile\\_apps/cubasis/start.html](https://www.steinberg.net/en/products/mobile_apps/cubasis/start.html)
- Otterborn, A., Schönborn, K. & Hultén, M. Surveying preschool teachers' use of digital tablets: general and technology education related findings. *Int J Technol Des Educ* 29, 717-737 (2019). <https://10.1007/s10798-018-9469-9>
- Prunes, M. N. (2015). El iPad como herramienta didáctica y estrategia comercial en la enseñanza de lenguas extranjeras. Análisis del desarrollo de una aplicación para niños. En Casanovas, I., Gómez, M. G. y Rico, E. J. (eds.), *Actas de las III Jornadas de Investigación en Edición, Cultura y Comunicación*, 111-119. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Sabet, S. (2018) *Study in Mobile Music Technology: High School Students Composing with Garageband for iPad*. Tesis doctoral. The State University of New Jersey. <https://doi.org/doi:10.7282/t3-ne3b-d208>
- Simsek, I. y Can, T. Using Tablets for Technology Integration in Classroom Differentiation. En F. Altinay (ed.), *The Role of Technology in Education*, 1-20. Londres: IntechOpen. <http://dx.doi.org/10.5772/intechopen.85713>
- Tay, H. Y. (2016). Longitudinal study on impact of iPad use on teaching and learning. *Cogent Education*, 3(1), 1-22. <https://10.1080/2331186X.2015.1127308>
- Ufartes, G. (2015) *L'IPAD a l'àrea de música: disseny, aplicació i anàlisi d'una proposta didàctica a l'educació primària*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

- Universidad Internacional de La Rioja (2020). *Trabajando con Scratch en la Educación Superior*. Proyecto de Investigación.
- Xunta de Galicia (2007) DECRETO 203/2007, de 27 de septiembre, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de régimen especial de música. Descargado de:  
[https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2007/20071031/Anuncio4C41A\\_es.html](https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2007/20071031/Anuncio4C41A_es.html)