



**Universidad de Granada**

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA  
EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL**

**LAS TIC COMO  
VEHÍCULO  
INTERCULTURAL  
EN EL AULA DE  
MUSICA  
BILINGÜE**



**TESIS DOCTORAL  
DIRECTOR  
DR. JOSÉ LUIS ARÓSTEGUI PLAZA**

**JUAN J. CARMONA FERNÁNDEZ  
GRANADA, NOVIEMBRE 2015**

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales  
Autor: Juan José Carmona Fernández  
ISBN: 978-84-9125-430-0  
URI: <http://hdl.handle.net/10481/41760>



**Universidad de Granada**

Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal

TESIS POR COMPENDIO DE PUBLICACIONES

**LAS TIC COMO VEHÍCULO  
INTERCULTURAL EN EL  
AULA DE MÚSICA  
BILINGÜE**

**TESIS DOCTORAL**

*Director*

*Dr. José Luis Aróstegui Plaza*

Juan J. Carmona Fernández  
Granada, 2015



***A Joaquín y Andrés***



## AGRADECIMIENTOS

En primer lugar quiero agradecer y reconocer la ayuda prestada por el Dr. José Luis Aróstegui Plaza. Nuestro encuentro se inició a mediados de los 90 cuando él era profesor y yo estudiante; paulatinamente ese rol fue derivando en una amistad silenciada que perdurará en el tiempo por su estimable virtud de la comprensión. Han sido seis largos años en los que en diferentes hornadas se ha gestado este trabajo que ahora presento y que sin su ayuda y apoyo hubiera sido imposible darle luz.

También agradecer, cómo no, a todos mis compañeros y compañeras de andadura de todos estos años en el CEIP “Virgen de la Cabeza” de Churriana de la Vega. Especial mención merecen Juan Ramos, Ernesto y M<sup>a</sup> Luz que prestaron todo su atención para mis quehaceres investigadores. Actualmente continuamos inmersos en un mundo de innovación docente que estamos convencidos es el camino para mejorar la educación.

A nivel universitario, ni que decir tiene la inestimable ayuda prestada por el Grupo de Investigación HUM-267 donde inicié mi andadura como investigador, de ahí parte de la producción científica aportada. Especialmente reconocer la labor de Luis Ibañez y Teresa García que me han enseñado cómo ver desde el punto de vista docente, la investigación educativa. A Melanie Jurado que inició conmigo la labor de escribir mi primera publicación basada en un proyecto de investigación que finalmente se consolidó en un monográfico. Por último, y no menos importante, destaco la aportación sublime que merece Fernando Trujillo; un sabio donde los haya que trabaja las TIC, el bilingüismo y hasta la música como nadie. Muchas gracias a todos y todas por vuestras aportaciones.

Mi familia que siempre ha estado ahí en los momentos buenos y en los no tan buenos, son los pilares de mi vida. Unos se esfuman como la brisa del mar y otros brotan como el agua de un manantial. Joaquín con su impaciencia y vitalidad; Andrés raudo y desobediente hacen a su mamá o mejor dicho, a su Raquel como ellos la llaman, felices día tras día junto a Juan, su papá.



## ÍNDICE

<b><u>TESIS POR COMPENDIO DE PUBLICACIONES</u></b>	<b>3</b>
<i>A JOAQUÍN Y ANDRÉS</i>	5
<b>AGRADECIMIENTOS</b>	7
<b>I. RESUMEN</b>	<b>11</b>
<b>II. TRABAJOS PUBLICADOS</b>	<b>16</b>
<b><u>ARTÍCULO 1</u></b>	<b>17</b>
<b><u>ARTÍCULO 2</u></b>	<b>27</b>
<b><u>ARTÍCULO 3</u></b>	<b>43</b>
<b><u>ARTÍCULO 4</u></b>	<b>47</b>
<b><u>ARTÍCULO 5</u></b>	<b>64</b>
<b>III. INTRODUCCIÓN</b>	<b>92</b>
<b>IV. OBJETIVOS</b>	<b>98</b>
<b>V. METODOLOGÍA</b>	<b>101</b>
<b>VI. RESULTADOS</b>	<b>108</b>
<b>VII. CONCLUSIONES</b>	<b>111</b>
<b>VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>116</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>122</b>



## I. RESUMEN

La tesis doctoral que a continuación se presenta, está bajo el amparo del artículo 18.4 de las Normas Regulatoras de las Enseñanzas Oficiales de Doctorado y del Título de Doctor por la Universidad de Granada, donde establece que “una tesis doctoral puede también consistir en el reagrupamiento en una memoria de trabajos de investigación publicados por el doctorando en medios científicos relevantes en su ámbito de conocimiento” (p.15). Además cuenta con la aprobación del Director de Tesis y del visto bueno del Comité de Dirección de la Escuela de Doctorado de Humanidades, Sociales y Jurídicas.

La tesis por compendio de publicaciones es una modalidad para la obtención del título de doctor. En España, la realización de este tipo de trabajo es novedosa y queda regulada por la normativa específica de cada Universidad. Esta modalidad de tesis doctoral en cambio es frecuente en universidades extranjeras como la de Cambridge o en los países escandinavos (Ortega, 2014).

Según el artículo 18.3 de las Normas Regulatoras de las Enseñanzas Oficiales de Doctorado y del Título de Doctor de la Universidad de Granada (p. 15), establece que: “la tesis debe contar, al menos, con los siguientes contenidos: título, resumen, introducción, objetivos, metodología, resultados, conclusiones y bibliografía; los artículos que la componen, bien integrados como capítulos de la tesis o bien como un Anexo”.

La estructura de la tesis seguirá el orden recién citado. Comenzaré realizando un avance del contenido de los artículos y el capítulo así como de las peculiaridades de este tipo de tesis ya mencionadas. Seguidamente aparecerán todas las publicaciones integradas en la tesis doctoral como un capítulo. Por último, realizaré un análisis pormenorizado de los objetivos, metodología, resultados y conclusiones extraídas de las publicaciones presentadas.

Las ventajas e incertidumbres sobre este tipo de trabajo son variadas. Un aspecto a destacar que se hace visible de por sí, es la necesidad de poseer

diversas publicaciones antes de la obtención del título de doctor, lo que beneficia al candidato en su carrera académica y productiva, así como un mayor conocimiento y bagaje en el uso de diferentes técnicas metodológicas y la difusión y visibilidad de las mismas a través de las publicaciones. Por último, señalar también la experiencia colaborativa entre los diferentes coautores/as de las publicaciones que beneficia en una mayor capacidad y experiencia de difusión de las investigaciones (Courtney y otros, 2005). Las incertidumbres rondarán por el camino que queda por recorrer y sobre aquellos aspectos que se hayan podido quedar olvidados o que no haya sido capaz de vislumbrarlos y sacarlos a la luz. Por eso presentado este trabajo basado en la investigación puede ser un primer paso para continuar una andadura investigadora que dé luz a los elementos que hayan sido difuminados.

Las referencias de los artículos que constituyen el corpus de la presente tesis son los siguientes:

- I. Carmona, J. J. y Jurado, M. (2010). Formación del profesorado de Música en Europa Meridional: Chipre, Grecia, Malta y Portugal. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(2), 57-65. Disponible en <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev142ART5.pdf>
- II. Carmona, J. J. e Ibáñez, L. (2011). Pedagogía crítica y Web 2.0: formación del profesorado para transformar el aula. *REIFOP*, 14(2), 81-95. Disponible en [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1311954508.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1311954508.pdf)
- III. García Gómez, T. y Carmona, J. J. (2013). Un profesor que provoca con las TIC: resistencias, seguimientos y controversias. *Cuadernos de Pedagogía*, 440, 42-45. Disponible en <http://www.cuadernosdepedagogia.com>
- IV. García Gómez, T. y Carmona, J. J. (2014). Profesor y alumnado conectados en una red pública compartida. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 463-478. Disponible en <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.2.171801>
- V. Trujillo, F. y Carmona, J. J. (2015). Bilingüismo en el aula de música: una propuesta de enseñanza globalizada. En J. L. Aróstegui (Ed.). *La música en Educación Primaria*. Madrid: Dairea.

Igualmente, se hace constar que el presente trabajo adopta el formato de Tesis Doctoral como compendio de publicaciones en lugar del formato tradicional, y por lo tanto, consiste en una síntesis de los conceptos teóricos y

metodológicos que sustentan los trabajos de investigación publicados que aportan un todo en mi labor de investigador y como docente, es decir, el presente trabajo va desde la práctica diaria hacia la teorización y viceversa.

Continuando con el hilo de las publicaciones, toca ahora dar una breve explicación, a modo de resumen, de la contribución de cada publicación al sentido global de aunarlas como un crisol donde según miremos desde el punto de vista docente o desde el punto de vista investigador, podremos obtener diferentes aportaciones de ellas.

### I. *Formación del profesorado de Música en Europa Meridional: Chipre, Grecia, Malta y Portugal.*

Este artículo aporta una visión de las necesidades de los futuros maestros de música, sean generalistas o especialistas del área. Hay todo un mundo de controversias en torno a este tema que vemos cómo las Instituciones Educativas van cambiando planes de estudio según las exigencias de la educación. A principios de los 90 las especialidades en la Facultad de Educación eran la tónica general; sin embargo, ahora se vertebran en formar maestros generalistas con una mención en la especialidad. Como vemos, en pocos años se ha cambiado el modelo que ha ido de un extremo a otro. Ya con la publicación de este artículo (y todo el Proyecto en el que se haya enmarcado) mostraban esta diversidad de planes de estudio y puntos de enfoque tanto musical como general. En definitiva, la formación de los docentes es un factor controvertido dentro del sistema educativo porque los sitúa en el punto de mira, de ahí que parta de la investigación sobre formación del profesorado para dar respuesta a mis inquietudes como investigador.

### II. *Pedagogía crítica y Web 2.0: formación del profesorado para transformar el aula.*

En esta publicación abordamos un estudio de cómo usar las TIC de un modo creativo que aporten una verdadera herramienta educativa para el alumnado. Las TIC no son únicamente un recurso más a utilizar; por el contrario, el uso de herramientas de la Web 2.0 puede ser una verdadera vía de enseñar al alumnado

como emanciparse de los métodos tradicionales de aprendizaje. El acceso a la tecnología o lo que la tecnología nos permite descubrir no tiene límites. También resulta fundamental cómo hacer llegar al profesorado toda esta innovación educativa que resultará básica en su formación continua. En este punto los centros de profesorado lo encargados de organizar y difundir entre el profesorado a través de cursos que implementen su formación docente.

### III. *Un profesor que provoca con las TIC: resistencias, seguimientos y controversias.*

Aquí tenemos un caso concreto, basado en un estudio de casos, de cómo un docente real de un instituto andaluz utiliza las TIC en el aula y como bien dice el título las resistencias, seguimientos y controversias que se crean por parte del alumnado en el uso de las mismas. Hablamos de un docente muy comprometido socialmente con la educación y la labor tan importante que juega en la futura formación de ciudadanos y ciudadanas. De ahí que su principal objetivo sea que el alumnado genere su propio conocimiento y no se conforme con ser un mero reproductor del mismo.

### IV. *Profesor y alumnado conectados en una red pública compartida.*

En este caso todo el turno del uso de las redes sociales al servicio de la educación y cómo pueden ser una nueva herramienta digital que posibilita una conexión inmediata y constante. Además el alumnado está continuamente usándolas con otros propósitos que no sean educativos; de ahí la importancia de poder incorporarlas de un modo efectivo en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Twitter, Facebook... son los nuevos entornos donde el alumnado intercambia experiencias e incluso llegan a compartir opiniones o puntos de vista acerca de aspectos tan importantes como las directrices a seguir para aprobar la asignatura con el profesor, e incluso recomendaciones sobre su carácter, método de trabajo, etc. Para ello crean diferentes *hashtag* o etiquetas dependiendo de las necesidades reales del momento.

### V. *Bilingüismo en el aula de música: una propuesta de enseñanza globalizada.*

El capítulo está inmerso dentro de un manual de formación del profesorado de Educación Primaria donde se aportan dos bloques de contenidos: la música en Educación Primaria y la Educación Primaria en la música. En el primer bloque se

hace un revisión de los elementos musicales más usados en la escuela: formación vocal, lenguaje musical, expresión instrumental... Pero el segundo bloque se centra en qué puede aportar la música en distintos ámbitos educativos; en nuestro caso es el bilingüismo. No cabe duda de que actualmente es uno de los reclamos educativos más demandados por la sociedad actual, puesto que el aprendizaje de idiomas es vital en la formación del alumnado de cara a su futura incorporación al mercado laboral. De ahí que el aula de música puede hacer de puente entre los idiomas y las músicas del mundo, sean nacionales o internacionales; étnicas o folclóricas. Se trata de utilizar los contenidos de los procesos de aprendizaje, usando una lengua diferente a la maternal para desarrollar el proceso de enseñanza. AICLE: Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras. Mostramos varios ejemplos de cómo llevar a cabo este tipo de proyectos, basados principalmente en tareas integradas.

A continuación se muestran los artículos figurando en la versión que permite o autoriza la revista, respetando de este modo los derechos de propiedad intelectual relativos a la difusión de los mismos.

## II. TRABAJOS PUBLICADOS

- I. Carmona, J. J. y Jurado, M. (2010). Formación del profesorado de Música en Europa Meridional: Chipre, Grecia, Malta y Portugal. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(2), 57-65. Disponible en <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev142ART5.pdf>
  
- II. Carmona, J. J. e Ibáñez, L. (2011). Pedagogía crítica y Web 2.0: formación del profesorado para transformar el aula. *REIFOP*, 14(2), 81-95. Disponible en [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1311954508.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1311954508.pdf)
  
- III. García Gómez, T. y Carmona, J. J. (2013). Un profesor que provoca con las TIC: resistencias, seguimientos y controversias. *Cuadernos de Pedagogía*, 440, 42-45. Disponible en <http://www.cuadernosdepedagogia.com>
  
- IV. García Gómez, T. y Carmona, J. J. (2014). Profesor y alumnado conectados en una red pública compartida. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 463-478. Disponible en <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.2.171801>
  
- V. Trujillo, F. y Carmona, J. J. (2015). Bilingüismo en el aula de música: una propuesta de enseñanza globalizada. En J. L. Aróstegui (Ed.). *La música en Educación Primaria*. Madrid: Dairea.

## ARTÍCULO 1

- I. Carmona, J. J. y Jurado, M. (2010). Formación del profesorado de Música en Europa Meridional: Chipre, Grecia, Malta y Portugal. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(2), 57-65. Disponible en <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev142ART5.pdf>



**Vol. 14, Nº 2 (2010)**

ISSN 1138-414X (edición papel)

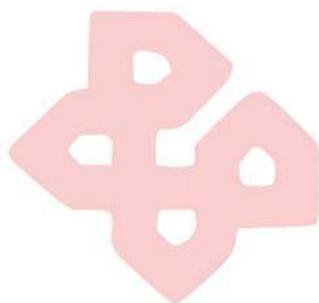
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 15/01/2010

Fecha de aceptación 17/08/2010

## **FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE MÚSICA EN EUROPA MERIDIONAL: CHIPRE, GRECIA, MALTA Y PORTUGAL**

*Music Teacher Education in Southern Europe: Cyprus, Greece, Malta  
and Portugal*



**Juan José Carmona Fernández\*** y **Melania Jurado  
Fernández\*\***

*Miembros del Equipo de Investigación red EVEDMUS*

\* *CEIP Virgen de la Cabeza. Churriana de la Vega (Granada)*

\*\* *CEIP San Miguel. Orcoyen (Navarra)*

[juancarmona@vodafone.es](mailto:juancarmona@vodafone.es), [juradomel@hotmail.com](mailto:juradomel@hotmail.com)

### **Resumen:**

*El presente artículo informa y reflexiona sobre los planes de estudios de formación del profesorado de música en países de Europa Septentrional: Chipre, Grecia, Malta y Portugal. La metodología de análisis utilizada es común para todos los países estudiados, correspondientes al Proyecto ALFA al que se hace referencia en el editorial de este monográfico. En Chipre hablaremos sobre tres universidades con planes de estudio musicales; en Grecia distinguiremos cuatro tipos de docentes dependiendo del nivel educativo en el que impartan docencia (Infantil, Primaria y Secundaria); en tercer lugar hablaremos sobre las peculiaridades del sistema de la universidad de Malta; se procederá al análisis de Portugal donde contamos con un número mayor de universidades; y, por último, aportaremos nuestra reflexión sobre los planes de estudios analizados y sus implicaciones para la formación del profesorado de música.*

*Palabras clave:* educación musical, planes de estudio, formación del profesorado.

### **Abstract:**

*This paper reports and reflects about the music teacher education programmes in countries from Southern Europe: Cyprus, Greece, Malta and Portugal. The method of analysis employed was the same to all countries enquired by the ALFA Project mentioned in the editorial of this monograph. In Cyprus, we discuss three universities with music programmes. In Greece, we distinguish four types of teachers depending on the level of education in imparting teaching (Kindergarten, Primary and Secondary). Thirdly, we discuss the peculiarities of the University of Malta. Fourthly, we analyze programmes from Portugal where we have a larger number of universities. And, finally, we will discuss about the programmes analyzed and their implication for the field of music teacher education.*

*Key words:* music education, programme analysis, teacher education.

<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev142ART5.pdf>

## 1. Introducción

En este artículo se va a realizar un análisis de los planes de estudios de formación del profesorado de música en diferentes países de Europa Septentrional: Chipre, Grecia, Malta, y Portugal. Los estudiaremos por países, señalando posteriormente sus semejanzas, así como las peculiaridades de cada país. Con este análisis, además de dar a conocer qué está sucediendo con la convergencia europea en estos países del sur de la Unión, pretendemos aportar conocimiento sobre temas candentes en formación del profesorado de música desde la perspectiva de la Pedagogía Comparada.

El método de análisis empleado parte del Proyecto ALFA, donde a partir del establecimiento de unas categorías de investigación, se realiza una indagación en los programas de formación del profesorado de educación musical, tal y como se ha indicado en la presentación de este monográfico.

## 2. Chipre

En Chipre hemos hallado tres Universidades en las que se ofertan planes de estudio encaminados hacia la obtención de un título que cualifica para impartir docencia en el campo de la educación musical en Primaria y Secundaria. En todos los casos el número de créditos ronda los 130, siendo unos estudios de grado de 4 años de duración.

En la Universidad de Chipre nos encontramos con dos planes de estudio relacionados con la música: uno encaminado hacia la educación musical en Primaria y Secundaria, y otro orientado a la interpretación musical profesional, ya sea como solista o como parte de una agrupación musical.

A nivel general, la presentación y contenido de información a través de sus páginas web ofrece una gran cantidad de datos relevantes para conocer los planes de estudio. En la descripción de los programas se destaca la búsqueda de la calidad musical en el aprendizaje, así como la creatividad, la investigación y actividad musical, enmarcado todo ello bajo el término “aprender haciendo”.

El énfasis preponderante en los planes de estudio de estas universidades está en una formación del profesorado amplia en el campo musical, sobre todo en el ámbito instrumental. Se hace mucho hincapié en una buena y sólida formación instrumental (tanto individual como conjunta) que se ve reflejada en una serie de actuaciones que tienen que realizar de forma obligatoria todo el alumnado durante los años de estudio en dichas universidades, de ahí que haya en los planes de estudio un número importante de créditos dedicados a la formación musical en todos sus campos: histórico, pedagógico, instrumental, teórico, etc., sin dejar de lado el aspecto educativo tanto general como específico (pedagogía, metodología, investigación, tecnológico...).

La mayor carga lectiva la encontramos porcentualmente en las asignaturas que abarca el campo de la educación musical, tanto didáctico-pedagógicas como técnico-musicales. Realizando un promedio de todas ellas nos encontramos con la siguiente distribución: Asignaturas técnico-musicales: 42'5 %; Asignaturas didáctico-musicales: 31'5 %; Asignaturas psicopedagógicas: 4'5 %; Asignaturas de formación cultural: 7'5 %; y Asignaturas de didácticas específicas: 14 %.

La concepción musical que rige los planes de estudio de las universidades chipriotas es clara y coherente con sus principios de formación técnico-musical, siendo destacable que la mayor parte de los créditos están orientados hacia la formación musical de los estudiantes, de ahí que la mayoría de las asignaturas sean eminentemente musicales.

Cabría preguntarse dónde queda la formación general psicopedagógica, que es escasa en los planes analizados. Quizás se entienda la formación del docente de educación musical con el objetivo único de la enseñanza de esta materia, sin entrar en la docencia directa de otras áreas donde las competencias psico-pedagógicas son de una importancia destacable.

En cuanto al resto de información, destacan en estas universidades la claridad y coherencia en cuanto a la concreción de objetivos, donde a nivel general su gran objetivo es equipar a los estudiantes con conocimientos y destrezas musicales para la docencia en el campo de la educación musical.

De los tres planes de estudios analizados, sólo la Universidad de Chipre hace referencia al perfil de ingreso del alumnado. Para acceder, hay una serie de pruebas específicas en los conocimientos, habilidades y destrezas musicales, las cuales miden el nivel del alumnado en tres ámbitos: una prueba instrumental, otra de audición musical y una última sobre teoría musical.

No se ha encontrado información relevante sobre el perfil del egresado, lo que puede indicar una menor consideración hacia el modelo de docente que pretenden formar, tal vez dando por hecho la importancia de ser músico para ser docente, a juzgar por la estructura del plan de estudios. Señalar, no obstante, el hincapié que se hace en las salidas profesionales que tendrán los estudiantes al finalizar la carrera. El trabajo principal al que podrán optar los futuros egresados será como profesor de música tanto en centros públicos como en academias privadas, así como formar parte también de agrupaciones musicales u optar por la carrera profesional como músico solista.

En resumen, los planes de estudios de formación del profesorado en educación musical de las universidades chipriotas están basados en una sólida preparación en lo que a formación musical se refiere, partiendo de pruebas específicas de acceso, que darán como resultado el agrupamiento de los estudiantes según el nivel musical que posean previamente a su matriculación en la universidad. De ahí, tomando como punto de referencia los resultados de dichas pruebas, entrarán a formar parte de las diferentes clases que se adecuen al nivel musical adquirido. También destaca el interés prestado a las actuaciones musicales en público durante todo el período de estudio en la universidad, de lo que se deduce que se busca cierto nivel interpretativo por encima de aspectos didácticos y pedagógicos, que no están tan presentes, al menos de un modo explícito. Cabe destacar igualmente la inclusión de la Universidad de Chipre dentro de la Asociación Europea de Conservatorios (AEC), siendo la primera universidad chipriota que ofrece un plan de estudios cuyo objetivo final es el propio de un conservatorio de música. Es aceptado dentro de la AEC como el único diseñado acorde a los estándares de la Asociación Nacional de Escuelas de Música de los Estados Unidos (en inglés, NAMS).

### **3. Grecia**

Se distinguen cuatro tipos de docentes en Grecia: los de Educación Infantil (*Nipiagogia*), los de Educación Primaria (*Dimotiko Scholeio*), los de Secundaria de primer

grado (*Gymnasio*) y los de Secundaria de segundo grado (*Eniaio Lykeio*). A éstos hay que añadir el profesorado de Formación Profesional. Tanto los docentes de Infantil como los de Primaria obtienen el título universitario de graduado en los Departamentos de Pedagogía de las universidades, mientras que los profesores de Educación Secundaria primer y segundo grado son graduados universitarios formados en las diferentes facultades universitarias dentro de su especialidad.

La duración de los estudios universitarios de Magisterio es de cuatro años y las únicas especialidades son: Educación Infantil y Educación Primaria, si bien después pueden realizarse postgrados de especialización. La asignatura Música forma parte de su educación estética.

Para el alumnado de Infantil, la formación está abierta a un programa que es elegido por cada estudiante sobre la oferta formativa de los departamentos. La asignatura de Música es obligatoria durante seis cuatrimestres junto con Música y Educación del Movimiento. Por el contrario, el alumnado de Primaria tiene la Educación Musical como una disciplina formativa opcional. Además, el futuro docente realiza una fase de prácticas de una duración de entre seis y doce meses.

Podemos señalar que los estudios de música en la universidad son de un alto nivel técnico-musical en las disciplinas de Musicología, Educación Musical y Composición Musical. Sin embargo, a nuestro juicio existe poca formación específicamente instrumental, pues sólo encontramos las asignaturas de Piano y Acompañamiento de Guitarra como ayuda para el profesorado en sus futuras clases. Además de esta formación, encontramos otros estudios musicales más especializados musicalmente que son impartidos en centros especializados de música como los Conservatorios.

El sistema educativo en Grecia se ha ido adaptado paulatinamente a los principios de la reforma del Plan de Bolonia. En principio se consideraba que su legislación era compatible con la propuesta por dicho Plan, pero la puesta en marcha de la estructura de titulaciones previstas en el proceso de convergencia europea se ha enfrentado a diversas dificultades. Desde 1982 el sistema de Educación Superior helénico se había estructurado en dos niveles, el pregrado y el postgrado. La mayoría de los programas de primer ciclo en las universidades comprende ocho semestres (4 años, 240 créditos) y es plenamente compatible con el Marco de Titulaciones Europeas, tal y como se decidió en Bergen.

Actualmente, los estudiantes que completen satisfactoriamente sus estudios en la universidad y en el TEI (Instituto de Educación Tecnológica) obtienen un grado de primer ciclo (*Ptychio*) que lleva al mundo laboral o a estudios superiores de postgrado que incluye: el segundo ciclo, equivalente a un Máster; y el tercer ciclo, con lo que se obtendría el grado de doctorado.

El profesorado de Educación Primaria e Infantil son graduados de primer ciclo (*Ptychio*) titulados universitarios de unos estudios de cuatro años, formados principalmente en escuelas pedagógicas. Los profesores de Educación Secundaria poseen un título universitario (*Ptychia*) en su especialidad después de haber completado un curso de cuatro años y otro curso de tres meses que les prepara para la enseñanza.

Se han analizado los planes de estudio del curso académico 2009/2010 de la Universidades del Egeo, Tesalia, Egeo, Ioánina. y Patras. De dicho análisis podemos destacar los siguientes elementos:

En la formación ofertada a través de los departamentos de Educación Primaria encontramos a la educación musical como parte del plan de estudios, aunque no en todas las universidades se oferta como asignatura. En el caso de la Universidad de Tesalia, Educación Musical es una de las disciplinas formativas puestas a disposición del alumnado. En el primer semestre, en la categoría de cursos optativos, encontramos: Educación Estética y Visual; Educación teatral I; Organizar la Música; y Educación Musical I.

En el segundo semestre, también en los cursos optativos, aparece: Educación teatral II; Educación Estética II - Artes Visuales; y Educación Musical II.

Del tercer semestre al octavo no se encuentra ninguna asignatura más relacionada con la música, ni como cursos requeridos ni como optativas.

Podemos observar la existencia de cursos optativos (dirigidos a profundizar en los aspectos individuales de un asunto particular, dando a los estudiantes la oportunidad de conocer temas que respondan a sus intereses personales) como: Aplicaciones del Teatro en la Educación; Educación Musical y la Enseñanza de la Música; y Temas Especiales en Artes Visuales.

En el Departamento de Educación Primaria de la Universidad del Egeo, el plan de estudios proporciona la base y el método requerido por el maestro moderno de la Educación Primaria en las principales disciplinas de las humanidades y las ciencias sociales. Entre los cursos que se relacionan con la música encontramos los siguientes: Canciones Infantiles y Escuchar Música de Forma Activa; Educación Teatral y Prácticas en Educación; Educación Artística y Formación en Identidades Culturales; y Actividades Creativas: Música.

La Universidad de Loánina, por su parte, ofrece una serie de cursos formativos para el docente de Educación Primaria, aunque el único de ellos relacionado con la música es el que tiene por título “Musicoterapia”.

La Universidad de Patras muestra una mayor variedad de materias de estudio relacionadas con la música, a lo largo de los cuatro años que dura la carrera de Educación Primaria. La organización de asignaturas que se ofrecen es la siguiente (ver cuadro siguiente):

1 <sup>er</sup> Semestre	Área de Ciencias Generales; y Teoría de la Música I
2 <sup>o</sup> Semestre	Área de Ciencias Generales; y Teoría de la Música II
3 <sup>er</sup> Semestre	Área de Ciencias Generales; e Historia de la Música I
4 <sup>o</sup> Semestre	Área de Ciencias Generales; e Historia de la Música II
6 <sup>o</sup> Semestre	Área de Ciencias Generales; Educación Visual: Metodología de la Enseñanza I; y Educación Instrumental
7 <sup>o</sup> Semestre	Área de Ciencias Generales; Educación Visual: Metodología de la Enseñanza II; y Ejercicios prácticos de Educación Visual I
8 <sup>o</sup> Semestre	Área de Ciencias Generales; y Escenografía en la escuela

En resumen, tras los análisis podemos concluir que no queda clara la descripción general del programa en los planes de estudio de estas universidades. Principalmente, se muestra la secuencia de asignaturas por semestre de tal modo que la concepción musical del

plan de estudios es poco clara. Tampoco quedan claros los objetivos del plan de estudios, ni el perfil de ingreso donde se describan los conocimientos, habilidades y valores mínimos para ser admitido o admitida, ni se especifican las pruebas de ingreso o procedimientos para evaluar los conocimientos previos.

#### **4. Malta**

Podemos decir que Malta tiene un sistema peculiar, pues los profesores de artes están especializados y visitan regularmente los colegios públicos para dar clases al alumnado, sin que formen, por tanto, parte del claustro de cada centro. Los tutores pueden asistir a sus clases mientras no tengan otras responsabilidades en ese momento. Hay profesores especialistas para drama, arte visual, música y educación física (de la cual forma parte la danza). No obstante, estas asignaturas pueden ser enseñadas por generalistas, quienes son a veces guiados por estos profesores especialistas. Con estos datos, concluimos que el énfasis del plan de estudios recae en el aspecto educativo por encima del musical.

La Facultad de Educación de la Universidad de Malta inició el proceso de Bolonia en el 2002, con lo que desde Octubre del 2003, Malta adoptó el sistema de créditos europeo.

La duración del plan de estudios de Educación Primaria es de cuatro años. Los estudios comprenden un cuerpo de contenidos teóricos (64 créditos) y otros profesionales (32), distribuidos de la siguiente manera:

- Profesionales: Especialización en una asignatura de Primaria, y estudios centrados en los primeros años (de los 5 a los 7) o edades posteriores (8-11), dependiendo de la elección de los estudiantes.
- Teóricos: Trabajo Teórico, Métodos de Investigación, Pedagogía General, Destrezas Personales, Fundamentos de la Educación (Filosofía y Sociología de la Educación), y Prácticas de Profesorado.

En este marco se sitúan los planes de estudio de los estudiantes de Primaria, que reciben la oportunidad de estudiar contenidos relacionados con la música según las siguientes materias, hasta seis créditos: en el primer año de carrera está la asignatura Introducción a la Música, Danza Educativa y Habilidades del Movimiento en Educación Física. No se hace mención a otras actividades relacionadas con la música en los tres años siguientes de carrera.

El Departamento de Educación de la Universidad de Malta dice dirigir sus esfuerzos principalmente hacia la preparación efectiva y competente de profesorado que pueda enfrentarse a los desafíos que se presentan en diversos contextos de la actividad en las aulas. Esto se lleva a cabo a través de la evaluación y rediseño de los programas de estudio, para asegurar que el contenido y las pedagogías orienten las necesidades tan cambiantes de la sociedad.

Por otro lado, el Departamento de Educación trata de promover la universidad como una organización de aprendizaje en la que tanto al personal contratado como a los estudiantes se les anima a participar en un amplio abanico de actividades. En este sentido, la organización de actividades de interés nacional, para despertar el conocimiento acerca de determinadas áreas, la información y diseminación de descubrimientos e investigaciones

entre la comunidad investigadora y otros grupos se configuran como actividades fundamentales.

Desde Septiembre del 2008, la Escuela de Arte, la Escuela de Música y el Centro de Drama está fusionada en la Escuela de Artes (*College of Arts*). Esta institución permite la interrelación entre las disciplinas y desarrollo de cursos interdisciplinarios. Esta unión de escuelas proporciona recursos a otros colegios y oferta iniciativas y actividades en el campo artístico. A largo plazo, el objetivo es la enseñanza en el currículo general centrándose en la música, drama, arte y danza.

Por último, otro de los grandes objetivos de la educación en Malta es el establecimiento de vínculos de unión entre colegas y estudiantes a través de acuerdos bilaterales, intercambios de estudiantes Erasmus, participación en proyectos y coordinación de los mismos, congresos internacionales y viajes de estudio, tal y como se promociona desde el proceso de Bolonia de convergencia europea en enseñanzas universitarias.

## 5. Portugal

Para este estudio se han analizado los planes de estudio de las Universidades de las Azores, Coimbra, Lisboa y Oporto, así como las Escuelas Superiores de Educación de Braganza, Castelo Branco, Coimbra, Lisboa, Portalegre y Oporto.

La Educación Obligatoria en Portugal se estructura en dos niveles: *Ensino básico-1<sup>er</sup>* ciclo (1<sup>o</sup>-4<sup>o</sup>) y 2<sup>o</sup> ciclo (5<sup>o</sup> y 6<sup>o</sup>) y *Ensino básico-3<sup>er</sup>* ciclo (7<sup>o</sup>-9<sup>o</sup>). La educación es obligatoria desde los 6 años hasta los 15.

En cuanto a la educación superior, existen dos tipos de instituciones, las universidades y los politécnicos. Para acceder a estos estudios es necesario haber aprobado la educación secundaria superior o un curso de cualificación equivalente, además de un examen de entrada que dependerá de la titulación e institución a la que se quiere acceder. La cualificación en Educación Superior sigue la misma estructura que en el resto de Europa, con las siguientes denominaciones: *licenciado* (Grado), *Mestre* (Máster) y *Doutor* (Doctor). Tanto las universidades como los politécnicos conceden las titulaciones de *licenciado* y *mestre*.

Los estudios dirigidos a la obtención del grado de *licenciado* desde un politécnico llevan un mínimo de 6 semestres y suponen unos 180 créditos. Los que se obtienen en una universidad llevan un mínimo de entre 6 a 8 semestres y suponen de 180 a 240 créditos, según el caso. Los estudios de *mestre* duran entre 3 y 4 semestres y requieren de 90 a 120 créditos, tras los cuales se puede realizar los estudios de *doutorado*, que sólo conceden las universidades.

De acuerdo con la ley actual de Educación en Portugal, la formación del profesorado de enseñanzas no universitarias incluye la formación inicial, especializada (cursos específicos de naturaleza pedagógica o administrativa) y continua (formación para mejorar la calidad de la enseñanza-aprendizaje).

La formación inicial tiene lugar en las instituciones de Educación Superior (politécnicos y universidades), obteniéndose el grado de *mestre* como la cualificación mínima académica requerida para la enseñanza.

La formación del profesorado de primer ciclo y segundo ciclo de Primaria se lleva a cabo en las instituciones de formación denominadas *Escolas Superiores de Educação* que se encuentran integradas en politécnicos y universidades. Quienes quieran enseñar en el 3<sup>er</sup> ciclo se deben formar exclusivamente en las universidades. La formación se estructura en torno a las siguientes áreas: a) personal, social cultural, científica, técnica o artística; b) ciencias de la educación; c) enseñanza práctica supervisada.

En los cuatro primeros cursos de Educación Primaria (*Ensino básico de 1<sup>er</sup> ciclo*), la educación musical del alumnado es impartida por un profesor generalista, mientras que en los grados quinto y sexto, ya del 2<sup>o</sup> ciclo, es impartida por un especialista en educación musical. Para acceder a los programas de formación de profesorado en educación musical es necesario superar una prueba de requisitos previos en conocimientos musicales.

En cuanto a la formación del profesorado en Educación Primaria, la enseñanza musical abarca entre el 20% y 25% de la formación total, mientras que las materias de ciencias pedagógicas implican entre el 15% y 20%, sin contar las didácticas específicas. Por lo general, todos los planes ponen énfasis en la formación musical, la formación didáctica de la música, y la práctica pedagógica.

Dentro de las disciplinas formativas en Educación Primaria, encontramos: Ciencias de la Naturaleza, Didáctica de las Ciencias, Educación Física, Educación Dramática, Educación Plástica, Investigación en Educación, Lengua Portuguesa y Lingüística, Literatura para la Infancia, Matemáticas, Observación e Intervención Educativa, Organización y Gestión Escolar, Psicología, Sociología de la Educación, y Teoría y Desarrollo Curricular.

Con relación a la educación musical, la formación se imparte como materia común en los dos títulos de Maestro: Formación Musical, Historia de la Música, Instrumento y Formación Musical, Introducción a la Etnomusicología, Música de Conjunto, Práctica Instrumental, Pedagogía Musical y Práctica Coral e Instrumental.

Del anterior listado y del estudio de los planes cabe concluir que la concepción musical en estos planes de estudios es clara y coherente, ya que hay un equilibrio entre las asignaturas con contenido pedagógico y entre las propiamente musicales.

En resumen, puede decirse que los planes de estudios en Portugal muestran una secuencia clara y ordenada de la distribución de asignaturas por curso, así como del número de créditos de cada una de ellas, defendiendo un modelo de maestro de música en el que pesa por partes iguales la parte técnico-musical y la pedagógica. En la información ofrecida de los planes no se observan, sin embargo, descripciones de actividades académicas ni se concretan métodos de enseñanza. Tampoco se especifican criterios para la evaluación del plan de estudios.

## **6. Conclusión**

El proceso de Bolonia parece estar jugando un papel importante en la elaboración de los planes de estudio de los países de Europa meridional analizados (Chipre, Grecia, Malta y Portugal), a juzgar por los cambios en profundidad que se está produciendo en la formación inicial del profesorado de estos países. Así, por ejemplo, la movilidad del alumnado se ha convertido en un criterio prioritario.

En Chipre es de destacar cómo se tiende hacia un perfil del profesorado técnico-musical donde la práctica instrumental juega un papel importante desde que se inicia el plan de estudios, según cabe concluir de la información ofrecida por las universidades que ofrecen esta titulación. Por el contrario, en Malta el énfasis del plan de estudios recae en el aspecto didáctico y pedagógico por encima del musical. También nos encontramos con un claro perfil generalista del profesorado, ideando la educación como un todo a modo global, y no individualizando cada área por separado. Sin embargo, en el caso de Grecia no queda claro cuál es la concepción musical de los planes de estudios, pues solamente nos encontramos una secuencia de las asignaturas de carácter musical que se pueden cursar en cada semestre. Parece defenderse, no obstante, y al igual que en el caso de Malta, un perfil de maestro de música generalista tanto para Infantil como para Primaria, pudiendo realizarse un postgrado específico de Educación Musical una vez finalizado el grado generalista, por lo que cabe pensar que habrá una mayor formación didáctica y pedagógica en la carrera profesional de los docentes. En el caso de Portugal, parece apostarse por un enfoque intermedio, al apostarse por maestros de música generalistas en los primeros años y luego por especialistas.

A nivel general, todos los planes de educación musical ponen énfasis en la formación musical, la formación didáctica de la música y la práctica pedagógica. También debemos destacar cómo se apuesta en el caso de Portugal por la obtención de un título de Máster en Educación Musical, lo que contrasta con el resto de países de la Unión Europea.

#### **Fuentes consultadas**

- Campos, Bártolo Paiva (2000). Teacher education policies in Portugal. Conferência da Presidência Portuguesa (Loulé). <http://www.ypepth.gr/entep/>
- Eurydice European Unit (2003). Organization of Higher Education Structures in Europe (1998/99). <http://www.eurydice.org/Documents/HigherEducation/en/FrameSet.htm>
- Eurydice European Unit (2003). Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2003/04: National Trends in the Bologna Process. <http://www.eurydice.org/Documents/FocHE/en/FrameSet.htm>
- Eurydice European Unit (2003). La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias e intereses. Informe I. Formación inicial y transición a la vida laboral. Educación secundaria inferior general. Bruselas: Eurydice. <http://www.eurydice.org/Documents/KeyTopics3/es/KT3R1ES.zip>
- Eurydice European Unit (2003). The Education System in Malta (2001/2002). <http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=MT&language=EN>
- Eurydice European Unit (2000). Structures of Education, Initial Training, and Adult Education, Systems in Europe: Malta. Brussels: Eurydice. <http://www.eurydice.org>
- European Network of Information Centres-National Academic Recognition Information Centres (2002). <http://www.enic-naric.net/members.asp?country=Portugal>
- Eurydice European Unit (2002). Structures of Education, Initial Training, and Adult Education, Systems in Europe: Greece. Brussels: Eurydice. <http://www.eurydice.org>
- Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Portugal (2007) <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>

## ARTÍCULO 2

- II. Carmona, J. J. e Ibáñez, L. (2011). Pedagogía crítica y Web 2.0: formación del profesorado para transformar el aula. *REIFOP*, 14(2), 81-95. Disponible en [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1311954508.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1311954508.pdf)

## Pedagogía crítica y Web 2.0: formación del profesorado para transformar el aula

Juan José CARMONA FERNÁNDEZ

Luis IBAÑEZ LUQUE

**Correspondencia:**

Juan José Carmona Fernández

Correo electrónico:  
[juancarmona@vodafone.es](mailto:juancarmona@vodafone.es)

Teléfono:  
958893821

Dirección postal:  
CEIP Virgen de La Cabeza  
Churriana de la Vega (Granada)

Luis Ibañez Luque

Correo electrónico:  
[luis@utopiayeducacion.com](mailto:luis@utopiayeducacion.com)

Página web:  
<http://www.utopiayeducacion.com>

Teléfono:  
658565368

Dirección postal:  
IES Carmen de Burgos  
Huércal de Almería (Almería).

Recibido: 15 de abril de 2011  
Aceptado: 20 de mayo de 2011

### RESUMEN

Podemos afirmar que en pleno siglo XXI nos hallamos ante una verdadera revolución digital que está llegando de modo acelerado a la escuela.

Por otro lado emergen nuevos medios para abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje, como son las herramientas de la Web 2.0, el portafolio, los entornos virtuales de aprendizaje...

Desde un punto de vista crítico abordaremos por qué, cómo, dónde, cuándo usar los medios tecnológicos que tenemos en la escuela.

Concluimos realizando un análisis de la formación del profesorado, así como una serie de sugerencias metodológicas para el aula.

**PALABRAS CLAVE:** *Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's), Web 2.0, Entornos Virtuales de Aprendizaje, Portafolio, Metodología, Pedagogía crítica.*

## Critical Pedagogy and Web 2.0: teacher training to transform the classroom

### ABSTRACT

We can assert that in the 21st century we are facing a digital revolution that is also quickly coming into the schools. In addition, new ways are currently emerging to deal with the teaching-learning process such as the tools of Web 2.0, the portfolio, virtual learning environments, etc. Taking a critical perspective we will explore why, how, where, when to use the technological resources available at school. We conclude with an analysis of teacher education and some methodological suggestions and proposals for use in the classroom.

**KEY WORDS:** *New Information and Communication Technologies (ICT's), Web 2.0, Virtual Learning Environments, Portfolio, Methodology, Critical Pedagogy.*

## I. Introducción: reinventar paradigmas para la Web 2.0

La escuela de hoy día, que es la escuela del siglo XXI, está viviendo una gran revolución en lo que a las nuevas herramientas tecnológicas se refiere. En un mundo como en el que nos hallamos inmersos, en un mar de información a través de distintos medios como Internet, móviles, PDA, televisión... es necesario un cambio de enfoque en la escuela sobre la incorporación de las Nuevas Tecnologías. Concretamente con la llegada del *Plan Escuela TIC 2.0* y las pizarras digitales en el aula.

La Web 2.0 es un modo de concebir el uso de Internet que, con la ayuda de nuevas herramientas y tecnologías, favorece que la organización y el flujo de información dependan del comportamiento de las personas que acceden a ella, lo cual nos permite un acceso más fácil y centrado en los contenidos, así como la participación tanto en la clasificación de los mismos como en su propia construcción, mediante herramientas cada vez más fáciles e intuitivas de usar, que podemos encontrar en la tabla del apartado II.1 (HERNÁNDEZ, 2007).

El *Plan Escuela TIC 2.0* es un programa, según nos indica la propia ley, que contempla tanto la dotación de material digital e informático en las aulas que especifica la legislación vigente, como de la formación y preparación necesaria para su uso e incorporación en el aula, que trataremos más adelante:

*“El objetivo es la transformación, en los próximos cuatro años, de las clases tradicionales de 5º y 6º de Primaria y 1º y 2º de Secundaria en aulas digitales dotadas con pizarras digitales y conexión inalámbrica a Internet, en las que el profesor dispondrá de un ordenador portátil y en las que cada alumno trabajará con un ordenador personal ultraportátil”* (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 04/09/2009).

La Web 2.0 nos conduce, como iremos comentando a continuación, hacia una nueva forma de entender la escuela, hacia un nuevo paradigma mucho más complejo y flexible. Los plazos para la formación, el trabajo y el ocio ya no están firmemente acotados. Y la razón es doble. Por una parte, los conocimientos adquiridos en un momento concreto –especialmente si se trata de contenidos memorizados– no son válidos durante mucho tiempo. La información cambia, se actualiza a diario. Las tecnologías avanzan. Los modelos y las creencias se revisan. Lo que aprendimos en el colegio o en la Universidad posiblemente valdrá muy poco en los próximos años. Así que el único camino posible es el del aprendizaje permanente, en todas las etapas de nuestra vida, incluida nuestra carrera profesional.

Este camino nos debería conducir hacia un tipo de alfabetización digital donde la escuela sea el vehículo que pueda ayudar a equiparar el acceso a las tecnologías y compensar las desigualdades que continúan aún vigentes en la sociedad. Esta misma línea nos llevaría a contemplar aspectos no solo tecnológicos, sino también hacia la adopción de competencias necesarias para el uso de la tecnología en el aula y en la vida. Por tanto la pregunta fundamental es qué necesita saber la ciudadanía del siglo XXI, cómo provocamos esos aprendizajes y, a partir de ahí, en qué medida nos puede servir o no la tecnología que usan los niños y niñas de las escuelas (BUCKINGHAM, 2008).

Por otra parte, los nativos digitales (nuestro alumnado) se niegan a aceptar que el ocio quede excluido de sus vidas hasta la jubilación. Para ellas y ellos, el trabajo no puede ser sólo esfuerzo y sacrificio. Nuestro alumnado quiere divertirse mientras trabaja, y está preparado para combinar tareas y actividades que pertenecen a ambos mundos. En otras palabras, gracias al empuje de la nueva generación, las fronteras se están diluyendo. Ya no hay compartimentos estancos: uno para el trabajo, otro para la vida personal, otro para el ocio, otro para la formación... Las estructuras hoy son de flujo. Jugar, trabajar, compartir, divertirse, crear y, en definitiva, vivir, son verbos que los jóvenes conjugan perfectamente a un mismo tiempo.

La esencia del nuevo paradigma sería establecer en el sistema de enseñanza el cambio *de la reproducción a la construcción de conocimientos* (LEIVA, 2009), pero el uso didáctico que los docentes están haciendo de las TIC está siendo uno de los grandes interrogantes en el éxito de este ambicioso proyecto. Para algunos, lo que se ha logrado es hacer libros animados y poco más (lo cual tampoco resulta novedoso). La red se utiliza para buscar información, pero de manera estanca. Se obtiene la información sin relacionarla con modos de investigación o para integrarla en proyectos de trabajo. En

efecto, la red es una gran enciclopedia, pero en lugar de utilizar la enciclopedia de la biblioteca, se obtiene información a través de la red. No es, por tanto, problema de información, sino de su utilización (por qué, para qué, cómo, etc.) de esta información. (LEIVA, 2009)

Llegamos a este punto donde las TIC y el desarrollo de las herramientas Web 2.0 deben conducirnos hacia el nuevo paradigma educativo del siglo XXI, según Benítez (2000: 8):

*“... las posibilidades técnicas de las nuevas herramientas no garantizan por sí mismas la activación de su potencial pedagógico y comunicacional, sin el juicio crítico en la toma de decisiones, en el diseño de proyectos y en el desarrollo de programas bien se puede suceder que la innovación tecnológica sólo sea un costoso y llamativo ropaje para viejas prácticas”.*

Según concluye Leiva (2009: 69):

*“La Web 2.0 supone un concepto de comunicación horizontal que converge en su filosofía con los parámetros pedagógicos que llevaron a constructivistas y teóricos de la Nueva Escuela a definir un modelo de aprendizaje activo, colaborativo y centrado en la realidad sociocultural de quien aprende. La formación en su uso pedagógico puede ser una palanca para impulsar la entrada de miles de docentes en el paradigma didáctico de aprendizaje constructivo, desterrando por fin de nuestras escuelas el uso mayoritario de las prácticas transmisivas. En décadas pasadas los que postulaban el aprendizaje colaborativo, lo vinculaban, en su mayoría, a una transformación global de la sociedad, en una dirección democrática, participativa y socializante. Entre los que hoy defienden este tipo de prácticas dentro del marco educativo ya no dominan los que se plantean como tarea la subversión del orden establecido.”*

## II. Algunos elementos de un currículum 2.0

### 1. Contenidos académicos y actitudes democráticas

Son muchas las formas, maneras y estilos en que el sistema educativo español ha ido introduciendo la necesidad de promover actitudes democráticas entre el alumnado: temas transversales, asignatura de *Educación para la ciudadanía*, planes específicos de coeducación o convivencia o interculturalidad, competencia social y ciudadana, personas responsables de igualdad... hasta que finalmente, con la actual Ley de Educación (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2006), todo pareciera quedar integrado en el Proyecto Educativo de centro, que puede tener carácter plurianual y debe contener todo tipo de medidas para la promoción de una cultura democrática y ciudadana. No entraremos aquí en analizar cómo se dan discursos contradictorios sobre las competencias básicas, cómo proceden de un contexto empresarial (GIMENO, 2008), cómo se priorizan las matemáticas y la lengua en unas pruebas de diagnóstico llevadas a cabo mediante un examen escrito... Es decir, no entraremos a comentar cómo la ciudadanía sigue siendo la gran olvidada del sistema educativo, y se sigue poniendo el énfasis en la productividad empresarial y el mantenimiento del *status quo*, por encima de una auténtica formación democrática.

Desde la Escuela Moderna de principios del siglo XX (LEIVA, 2009), pasando por Paulo Freire (1997), hasta las últimas aportaciones y experiencias de éxito (CREA, 2011), parece evidente que no debemos, en cualquier caso, diferenciar los contenidos académicos de las actitudes democráticas. Es decir, no se trataría tanto de trabajar *“ahora la coeducación, luego las matemáticas, después la convivencia y más tarde las ciencias naturales”*, sino de integrarlo todo en el ambiente y las actividades de aula, en la vida del centro, en los contenidos más aparentemente neutrales del temario y los más *conflictivos*, en la forma en que nos relacionamos, la toma de decisiones, la evaluación... Así, venimos observando cómo las *grandes ideas* o los *grandes temas* de la pedagogía de principios del siglo XX son continuamente reinventados y reformulados, mejorados, acaso también actualizados.

Y aquí nos encontramos, en la segunda década del siglo XXI, con una herramienta que nadie fue capaz siquiera de imaginar: Internet. Considerando que aún es pronto para evaluar el impacto real que la red de redes va a tener en la historia de la humanidad, en nuestra forma de vida y en la educación, y teniendo en cuenta que probablemente incluso las reflexiones sobre aspectos técnicos de este artículo puedan ser rebatidas con facilidad dentro de pocos años (CASTAÑEDA, 2010), intentaremos mostrar en este apartado y los siguientes cómo Internet, especialmente desde la llegada de la Web 2.0, ofrece un marco inigualable para conseguir esos *grandes fines* de la pedagogía moderna. Estamos ante una

ocasión única, que no debemos dejar escapar. Sin embargo, el dilema está servido: ¿técnica o pedagogía?

En realidad, la pregunta anterior muestra un falso dilema, ya que tanto técnica como pedagogía se necesitan la una a la otra en un marco digital y tecnológico como es Internet. La creciente facilidad del uso de Internet y las herramientas Web 2.0, no obstante, hacen que podamos poner el foco en lo que realmente nos interesa: una auténtica educación de calidad, que proporcione a partes iguales éxito académico y cultura democrática para todo el alumnado.

Desde su nacimiento, en el año 2004, la Web 2.0 contiene muchas características que hacen que podamos considerarla un marco idóneo para el desarrollo de actitudes democráticas. Su facilidad de uso hace que se trate de una potentísima herramienta para la construcción colaborativa del conocimiento, la reflexión crítica, la circulación de ideas, el cuestionamiento de verdades absolutas, la autonomía...

Respecto a cómo debería ser un currículum auténticamente democrático, se expresa muy claramente Beane (2005: 121):

*“Un currículum oficial debería reunir a los jóvenes para que experimenten la democracia y el modo de vida democrático. Esto significa: aprender a trabajar juntos en temas que a todos preocupen. Significa aprender a integrar el propio interés con la preocupación por el bien común; aprender a aplicar de forma inteligente los conocimientos a la resolución de temas esenciales; aprender a indagar críticamente las situaciones problemáticas; descubrir diversas ideas y opiniones, y trabajar en los problemas reales que las personas reales tienen en su vida real.”*

A partir de esta visión del currículum democrático, se proponen habitualmente en la literatura pedagógica una serie de técnicas tales como las asambleas, el trabajo cooperativo, los grupos interactivos, los contratos de aprendizaje, la coevaluación y autoevaluación... todo ello bajo el prisma del aprendizaje dialógico: *“El aprendizaje dialógico [...] es aquel aprendizaje que resulta del diálogo igualitario, esto es, del diálogo entre iguales basado en pretensiones de validez”* (AUBERT ET AL., 2004: 124). Como principio mediador entre el mundo académico y los intereses del alumnado, aparece la negociación, contando con reflexiones previas y periódicas, buscando acuerdos entre profesorado y alumnado (MARTÍNEZ, 1999: 91).

A modo de ejemplo, y en relación a todo lo anterior, comentaremos solo a título ilustrativo algunas de las actividades y medidas concretas que quedan facilitadas mediante el uso de las TIC, y más concretamente la Web 2.0:

Actividad 2.0	Contenidos académicos y valores democráticos
Blogs de aula, o personales, del profesorado o del alumnado	Todo el mundo construye el conocimiento, opina, reflexiona, hace aportaciones...
RSS y Feeds	Mantiene actualizadas las fuentes de información y lugares de interés.
Picassa, Flickr, fotolog, podcasts, youtube, ustream, vimeo, radios y televisiones a la carta...	Fotos, audio y/o vídeos que pueden ser creados, seleccionados, comentados, subidos y compartidos con gran facilidad.
Facebook, twitter, tuenti	Dialogar, compartir, crear comunidades abiertas o cerradas, visibilizar lo que se hace.
Wikis y Google Docs	Crear documentos compartidos, públicos o privados.
Google Maps	Permite crear <i>rutas virtuales</i> , introducir comentarios, consultar y aportar fotos...
Scribd, Slideshare, Isuu	Publicar presentaciones, documentos y revistas virtuales, con posibilidad de compartir y comentar.

## 2. Contenidos académicos y cultura popular

Lo que se conoce como Web 2.0 o Web Social es un proceso transformador sin precedentes en la historia de la humanidad, que tiene mucho en común con un constructo teórico que está cambiando el paradigma dominante en los sistemas educativos de todo el mundo: el constructivismo social. La forma en que Lev Vygotsky, John Dewey, María Montessori o el mismo Freinet entendían las relaciones de comunicación en un entorno educativo que busca la construcción del conocimiento y no su mera transmisión, tienen una sorprendente similitud con la forma en que se producen las relaciones de construcción de contenidos en los espacios de la Web 2.0 (LEIVA, 2009).

Hay pocas pruebas concluyentes de que el uso difundido de la tecnología haya contribuido a mejorar el rendimiento, mucho menos a generar formas más creativas o innovadoras de aprender para la mayoría de los jóvenes, pero lo que está claro es que los medios digitales constituyen un aspecto central de su cultura popular (BUCKINGHAM, 2008).

Hoy por hoy la cultura popular del alumnado engloba tanto las tradiciones y formas de hacer típicas de su lugar de origen, etnia, nacionalidad, género, edad... como también las derivadas del modo de vida urbano, consumista y postmoderno, donde influyen muy especialmente los medios de comunicación de masas e Internet. Así, vemos cómo los significados de términos como *cultura* o *interculturalidad* están en el constante punto de mira de los teóricos y quienes nos dedicamos a la docencia. En este mundo globalizado y conectado, cada vez es más difícil establecer fronteras y barreras claras entre identidades. La identidad es algo que fluye, se autocuestiona y se construye permanentemente.

Sin embargo, existe el aula como lugar concreto, como lugar donde personas concretas pueden y deben mostrar sus intereses, su cultura, independientemente de donde proceda (de un lugar físico, una tradición, o de la influencia consumista de los medios). Aquí es donde, de nuevo, la pedagogía crítica y la escuela democrática vienen en nuestro auxilio. Sólo si proporcionamos un ambiente democrático, con una serie de estrategias metodológicas como las expresadas en el apartado anterior, podremos atender a la diversidad de intereses y *culturas* del alumnado, ayudándoles a descifrar los mensajes explícitos y subliminales de su mundo.

Según afirma Buckingham (2008), la escuela podría ayudar a igualar el acceso a la tecnología y compensar las desigualdades que persisten aún en la sociedad. En esta línea está actuando el gobierno cuando dota a todos los alumnos y alumnas del tercer ciclo de primaria de un ordenador *ultraportátil* sin ningún tipo de discriminación de edad, raza, religión... Pero llegados a este punto es la escuela quien tiene que tomar decisiones por sí misma, desde una perspectiva crítica, sobre cómo usar la tecnología desde un punto de vista creativo que motive al alumnado y replantee un nuevo concepto de alfabetización digital, a través del uso de los medios, caminando hacia una alfabetización crítica que facilite la superación de desigualdades, la crítica social, la construcción de un mundo mejor, la revelación de mecanismos sociales, el empoderamiento y reconocimiento de las minorías...

Como solución metodológica, el currículum integrado y democrático, en la línea que apunta Beane (2005), se presenta como solución a todo lo que venimos comentando, además de partir de los intereses del alumnado: *“La participación de los alumnos en la planificación curricular surge del concepto democrático de la gestión participativa y colaborativa en la toma de decisiones. La inclusión de temas personales junto a los temas sociales parte de la posibilidad democrática de integrar el yo y el interés social”* (BEANE, 2005: 26).

Otras propuestas muy relacionadas con la toma de decisiones del alumnado, la cultura popular y la integración de contenidos son el trabajo por proyectos (KATZ, 1994) y aquellas que parten de la autonomía del alumnado (FREIRE, 1997). En el maremágnum de información, estímulos y opiniones que es Internet, sólo nos queda la opción de que el alumnado tome partido activamente, construya su propio conocimiento partiendo de su realidad *cercana*, que ha pasado a ser cualquier cosa que aparezca en Tuenti o Facebook. Capacidades o competencias (utilícese el término que se prefiera) como *entender, seleccionar, comentar, colaborar, relacionar, tomar partido, posicionarse, emitir juicios razonados...* pasan a primer plano, no solamente ya por su utilidad pedagógica, sino por convertirse en auténticas necesidades sociales de primer orden, y por la gran potencialidad que a este respecto ofrece Internet.

A modo de ejemplo, comentaremos que en los centros andaluces que tienen implantado el programa de bilingüismo hacen un uso efectivo de la tecnología al servicio del nuevo modelo de aprendizaje a través de las lenguas. Bajo las siglas CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) se enmarca todo un modelo de enseñanza donde se enseñan materias en lenguas extranjeras en áreas no lingüísticas (ANL); de este modo se trata de mejorar tanto el conocimiento de la materia en sí, como de

la lengua extranjera que estemos utilizando. AICLE: Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras.

Como podemos observar, en este programa se fusionan dos grandes focos de la función de la escuela como mediadora entre el saber y el proceso de alcanzarlo. A ello se unen también los medios digitales que son un apoyo fundamental y muy valioso para el aprendizaje de materias en lenguas extranjeras. De este modo se produce una verdadera interacción entre los diferentes componentes de la comunidad escolar; no se marcan barreras ni fronteras tanto nacionales como internacionales; sino que se utilizan las lenguas del mundo como vehículo para la transmisión de conocimientos así como, también, el aprendizaje paulatino de las mismas.

Las herramientas de la Web 2.0 constituyen un verdadero entramado de posibilidades al alcance del alumnado donde compartir sus propias experiencias, sus intereses, su cultura juvenil, como también tener la posibilidad de contar al ciberespacio cómo, dónde, por qué, cuándo se están produciendo sus propios procesos de enseñanza-aprendizaje. Hablamos, como decíamos más arriba, de *blogs*, *wikis*, recursos multimedia (Picasa, Youtube), herramientas colaborativas (SlideShare, Scribd, marcadores sociales, sindicación); sin dejar de lado, obviamente, el uso masivo de las redes sociales en la actualidad: Twitter, Facebook, Tuenti...

Por otra parte, los gobiernos tienen la creencia de que únicamente con la dotación tecnológica es suficiente, además de pensar en los efectos positivos que el uso de las nuevas tecnologías ejercen en el aprendizaje del alumnado. Debemos ir más allá, no solamente con lo material, sino con el aspecto humano del docente que será el verdadero vehículo para llevar los contenidos al aula. Estamos claramente ante un nuevo estilo de aprendizaje donde se están cambiando las herramientas a utilizar, los roles a desempeñar, los medios que se utilizan para comunicarse. En realidad el objetivo final y más importante será ser capaces de aprender a aprender, ser competentes para poder formar parte de esta sociedad postmoderna en que vivimos (que debemos superar) y ejercer como ciudadanos y ciudadanas en el mundo, tanto en el mundo real como en el virtual.

### 3. Copiar, divulgar, (re)crear

Leiva (2009) muestra cómo en los espacios que surgen con la Web 2.0 la relación comunicativa cambia radicalmente: la información y contenidos de los sitios de la Web 2.0 son construidos por los propios usuarios. La misión de los espacios es establecer el contexto propicio para que esa creación se produzca, mostrando nuevas posibilidades, orientando sobre su uso, promoviendo la colaboración y estimulando la participación. Los usuarios son emisores y receptores al mismo tiempo. Comparten las informaciones, creaciones, recursos y opiniones que poseen y reciben, y aprovechan las que vienen de los demás participantes. Se involucran en proyectos colectivos en una colaboración que les lleva a evolucionar en su conocimiento e interpretación de su contexto social y cultural. Como se puede ver el paralelismo es muy relevante.

Por ello, los valores que aporta la Web 2.0 a la práctica docente están inmersos en una construcción cooperativa del conocimiento donde se copia, se divulga y se recrea la información. Todo este proceso implica un cambio en el papel tanto de docentes como de estudiantes, encaminado hacia un trabajo con un mayor grado de colaboración, donde se comparte y se crea el conocimiento entre los miembros de la red.

Las redes sociales son el gran motor para la creación de estos nuevos canales de comunicación, transmisión, publicación, aprendizaje, evaluación de contenidos... aparte de facilitar también, de paso, la mejora de las competencias digitales en el uso de los medios tecnológicos que son el eje fundamental para la canalización de dichos contenidos.

A modo de conclusión, Leiva (2009) nos muestra que *Aprender 2.0* significaría:

- *Generar* contenidos y *compartirlos* con los demás.
- *Alta alfabetización tecnológica* que estimula la experimentación, generación y transferencia de conocimientos individuales y colectivos.
- *Aprender haciendo, aprender interactuando, aprender buscando y aprender compartiendo.*
- Creación de *entornos* orientados a la generación de experiencias de aprendizaje, a la reflexión y el análisis, así como a la cooperación entre los estudiantes.

Pero desde este punto en adelante el profesorado se encuentra ante un grave problema al encontrarse cómo el alumnado copia literalmente lo que encuentra en el *wikimundo*. Aquí vemos una muestra de ello en la afirmación de Suoranta & Valdén:

*“Los alumnos y alumnas toman la información de wikipedia, hasta el punto de ‘hacer trampas’; se trata de un fenómeno conocido. Los educadores y educadoras que dependen de la reproducción de material ‘ingerido’ para supervisar el proceso de aprendizaje lo están pasando muy mal cuando tratan de combatir este uso ‘fraudulento’” (SUORANTA & VALDÉN, 2008: 205).*

El problema tal vez se derive de esa visión tradicional del conocimiento como *repetición* de lo que otras personas han estudiado o han creado. ¿Tan importante es para el profesorado tener *una sola* fuente de información? ¿Tan importante es controlarla? ¿No sería mucho más útil, para el desarrollo de competencias, saberes, capacidades o como quiera que se llamen, tener garantías sobre *qué se sabe hacer* con esa información? Probablemente, una información que puede ser copiada, merece ser copiada. La cuestión de base sería entonces: ¿qué clase de conocimiento queremos promover en el aula? Si buscamos solo la *reproducción* de conocimiento de otras personas, entonces Internet, las redes sociales y la wikipedia nos están *molestando* en nuestra labor docente. Evidentemente, tanto el devenir de los tiempos como las necesidades del alumnado nos exigen un cambio de rumbo.

Nuestro camino en la labor educativa nos debe conducir hacia la alfabetización digital del alumnado, donde éste último sea capaz de producir conocimiento y no únicamente copiarlo y reproducirlo. A esto también se añade el hecho de que esa producción esta compartida con alguien; de ahí la importancia de con quién se comunica y el porqué comunicación.

Buckingham (2008) trata algunas de las cuestiones generales que surgen como elementos a analizar dentro de la propia red. Se refiere concretamente a:

- Representación
- Lenguaje
- Producción
- Público

Todo queda enmarcado dentro del proceso de la alfabetización digital y el cambio de paradigma que conlleva. Esta revolución digital debe ir conducida hacia la producción propia y la posterior divulgación, donde profesorado y alumnado juegan un papel decisivo en el proceso de negociación del tipo de actividades a realizar. De este modo hay una colaboración recíproca en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta alfabetización, que debemos promover y trabajar en el aula, se produce habitualmente de un modo informal:

*“Las prácticas de alfabetización colaborativa se desarrollan y se aprenden de manera informal. Tienen sus raíces en la acción, pero no las evalúan las instituciones sociales formales. Aparecen con frecuencia en las respuestas críticas de la gente ante regímenes autoritarios, y forman parte de las protestas locales y globales contra las instituciones de poder” (SUORANTA & VALDÉN, 2008: 213).*

Toda esta tarea de copiar, divulgar y recrear es factible hoy día en la red gracias a multitud de recursos y aplicaciones *on-line*, que nos permiten compartir recursos multimedia en la red: Flickr, Gmail, Google Docs, Picasa, SlideShare, Scribd, Youtube, Wikipedia...

Antes de concluir este apartado, queremos recordar los peligros del ciberespacio: el alumnado está expuesto a toda una serie de acosos por parte de todos los usuarios de la red, sea a nivel personal o comercial. Hemos de dar también las estrategias suficientes y claras para poder evadir la constante invasión de riesgos: virus, *spam*, *bullying*, *grooming*... También los padres juegan un papel primordial para prevenirlo y evitarlo. Internet es como una *gran ciudad*, donde todos los habitantes debemos construir estrategias para protegernos. Las ventajas son superiores a los peligros, pero hay todo un aprendizaje relevante al respecto, que debemos tener en cuenta junto a todo lo anterior.

#### 4. Éxito para todas las personas

En relación al proceso de expansión de Internet, algo crucial que en ningún momento debemos perder de vista es la necesidad de que cualquier propuesta se realice pensando en extender sus beneficios a todas las personas, independientemente de su lugar de procedencia, nivel académico, clase

social, características personales, etnia, raza, religión, género... es decir, se hace imprescindible abordar las cuestiones relativas a la justicia social en el contexto de nuestras aulas y nuestros centros educativos (CONNELL, 1999).

De entrada, la brecha digital y las desigualdades respecto al uso de Internet en el aula parecen solucionadas por el hecho de que el gobierno español ofrezca gratuitamente un ordenador con conexión a Internet para cada alumna y alumno. Sin embargo, al igual que ocurre en ocasiones con el tipo de democracia que se vive en los centros, este tipo de inclusión educativa no es más que exclusivamente formal. Es cierto que es el primer paso para evitar exclusiones respecto a la sociedad de la información, pero no es menos cierto que si no desarrollamos medidas metodológicas y organizativas en relación a su utilización, la brecha seguirá existiendo.

Tal vez, en este sentido, haya que empezar a hablar de *brecha pedagógica*, la que se da entre quienes obtienen éxito académico e inclusión social y quienes no, con independencia del medio tecnológico o el instrumento de aprendizaje que utilicen. Con Internet corremos el mismo peligro que con todas las medidas políticas *igualitaristas* que se proponen (programa de gratuidad de libros de texto, por ejemplo): al dar lo mismo para todas las personas, sin tener en cuenta el punto de partida, reproducen la desigualdad.

Por otra parte, la inclusión y la defensa del éxito académico y la participación real para todas las personas van íntimamente unidas a lo que indicábamos anteriormente respecto a la democracia y la introducción de la cultura popular del alumnado en el aula. Solamente mediante la toma de decisiones *de igual a igual* en el aula, buscando pretensiones de validez y argumentaciones en vez de posiciones de poder (HABERMAS, 1981), solamente integrando los intereses del alumnado en relación a las TIC, pero también en la totalidad de la vida del centro, se conseguirá esa pretendida inclusión académica que promulga la legislación vigente.

En este sentido, nos parece especialmente útil el concepto de *igualdad de diferencias*, que intenta superar la falsa dicotomía entre las propuestas centradas en la igualdad y las medidas que enfatizan la diferencia (AUBERT ET AL., 2004:128):

*“La verdadera igualdad respeta las diferencias. Así, se asegura que todas las personas tengan las mismas oportunidades a la vez que se fomenta la igualdad de resultados (éxito escolar, laboral y social). [...] La sociedad de la información es igual de exigente con todos y todas; si no preparamos por igual a todos los y las estudiantes, estamos contribuyendo a crear un sector, los menos formados y formadas, que ocupe los peores trabajos y tenga las peores condiciones de vida. En definitiva, no se trata de diversificar los currículos, sino de aspirar a una pedagogía de máximos para todos y todas.”*

El objetivo de este apartado, en el contexto del presente artículo, es únicamente enfatizar la necesidad de no olvidar que el éxito y la ciudadanía, si no son para todas las personas, no son reales. Solamente mediante la aplicación de una pedagogía de máximos en relación a las TIC conseguiremos ese objetivo. Y las tecnologías tienen un gran potencial para conseguirlo.

### 5. Evaluación 2.0

Hablaremos a continuación del modelo de evaluación necesario para este cambio de paradigma, además de las herramientas diagnósticas y de evaluación que nos permiten las plataformas de aprendizaje virtual, así como el uso del portafolio; incorporando todas ellas una gran multitud de recursos valiosos para extraer información que nos facilite llevar a cabo la evaluación del alumnado.

Coincidimos totalmente con Santos Guerra (2000) al considerar que la evaluación condiciona totalmente el resto del currículum. Es imposible hacer cambios sustanciales en la metodología de aula, en relación a las TIC, para el cambio de paradigma que venimos apuntando... sin replantearse la función y el modo en que se desarrollará la evaluación del alumnado. Evaluación entendida como proceso que conduce a la mejora, a una mayor calidad en los resultados, a un constante replanteamiento de la actividad docente y de los aprendizajes del alumnado. Un concepto de evaluación relacionado pero distinto de la idea de *calificar* (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2000A: 3).

Álvarez Méndez (2000B: 9) afirma que la autoevaluación y la coevaluación no deben considerarse una concesión que hace el profesorado, sino un derecho del alumnado que trae consigo una gran cantidad de connotaciones éticas. El alumnado tiene derecho a que su opinión sea tenida en cuenta a la hora de ser evaluados, además de tener la necesidad de valorar todo su proceso de aprendizaje, analizando los factores positivos y negativos que han incidido en dicho proceso. Por otra parte, la coevaluación es casi una necesidad democrática y de *justicia social* en el aula. Si entre todas las

personas del aula establecemos los criterios de evaluación y vamos construyendo el proceso, también es lícito que todas y todos opinemos sobre las distintas actividades que se han llevado a cabo en el aula y de, por ejemplo, qué calificación será la apropiada para *ese alumno* o *esa alumna* concreta teniendo en cuenta la calidad de las actividades realizadas y las características individuales de ese caso concreto. Con la información que nos proporciona la autoevaluación, la coevaluación y el propio punto de vista del profesor o profesora, seguramente podremos llegar a conclusiones mucho más interesantes, formativas y profundas sobre todo aquello que ha sucedido en el aula. Se nos hace difícil imaginar un cambio de paradigma, una utilización de las TIC y de Internet que potencie la ciudadanía y el éxito académico, sin tener claras algunas de estas cuestiones a nivel de aula. En el último apartado de este artículo comentaremos algunas propuestas concretas a este respecto.

El instrumento que, de acuerdo con la literatura de investigación, más puede facilitar este tipo de evaluación integral es el conocido como portafolio o dossier. Un portafolio es el conjunto de trabajos de una persona que constituyen la evidencia de sus actividades y logros en el desempeño de las mismas. Puede ser utilizado tanto para evaluar el desempeño de estudiantes como de docentes (WOLF, 1996).

Centrándonos en la evaluación de la Web 2.0 a través de las herramientas de aprendizaje que nos ofrece, permite obtener información bastante amplia y proporcionar un amplio espectro de su aprendizaje. Asimismo, el portafolio puede contener muestras de trabajo del alumnado en una o más áreas, una descripción narrativa, calificaciones, otras evaluaciones hechas por el maestro u otros, registros oficiales, sus reflexiones o auto-evaluación, comentarios de sus padres, sugerencias de trabajos futuros, fotos, etc. (CISNEROS-CORNEHOUR, 2007).

El portafolio tiene un alto potencial como instrumento de evaluación del desempeño docente. De acuerdo con Cisneros-Cornehour (2007), el portafolio puede ayudar a la autorreflexión del profesor, así como ser un apoyo para mejorar la calidad de su docencia y promover atención hacia metas comunes del docente para con otros colegas que imparten cursos del área. Asimismo, estos autores indican que el portafolio provee valiosa evidencia acerca de la calidad del desempeño docente y permite que el profesor aprecie la enseñanza como una actividad científica.

Por otro lado nos encontramos también con los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE) que están constituidos por las herramientas, comunidades y servicios que configuran la plataforma educativa que cada individuo utiliza para dirigir su propio proceso formativo y conseguir sus metas de aprendizaje. La idea de los PLE representa un cambio cualitativo en el modelo educativo, en tanto que representa el paso de que los alumnos sean meros consumidores de información que les llega a través de canales diversos (libros de texto, bibliotecas, EVEA's, etc.) y que ha sido controlada/recomendada por otros, a que se conviertan en gestores de información, creando vínculos y conexiones significativas entre diferentes recursos que ellos mismos han seleccionado o que otros –que ellos consideran relevantes– les han recomendado.

Esta herramienta facilita la interacción entre los docentes y los estudiantes; así como también el contacto entre los propios estudiantes por medio del trabajo colaborativo, como uno de los ejes centrales para diseñar un modelo de enseñanza aprendizaje, en donde los que saben o tienen experiencia en un determinado tema son los que enseñan, son los líderes, y los otros, los que aprenden de esas experiencias; de la misma forma estos tendrán otras experiencia que podrán compartir con los demás. En otras palabras, se comparte el conocimiento entre todos.

Concluiremos mencionando las actividades previstas para desarrollar los contenidos y las actividades que nos facilitarán el proceso de evaluación. El grado de aporte de cada estudiante y su importancia debe ser la base para la puntuación y calificación final que se le otorgará.

El portafolio, usado como instrumento evaluador del proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollado entre docentes y estudiantes, no debe centrarse únicamente en los aspectos técnicos, sino que debe buscar poder dar una interpretación a la calidad de lo que se está enseñando. En concreto, en la escuela será decisivo el proceso de realización para ejercer una evaluación acertada y óptima del mismo.

En relación a Internet, comentaremos que se está empezando a implantar la idea de *portafolio electrónico*, ya que el medio ofrece mecanismos especialmente interesantes para ello. Así, por ejemplo, en el blog de un alumno o en un blog *de aula* pueden quedar integradas todas las producciones del alumnado, incluyendo fotografías, audio, vídeo, opiniones, debates, enlaces, fuentes consultadas... construidas además de una manera colaborativa o, en ocasiones, centrándose en el aprendizaje y los intereses individuales de cada alumna o alumno. Nos puede ofrecer, además, información sobre

*cuándo, con quién y de qué manera se produce el aprendizaje, mediante el trabajo autónomo del alumnado, guiado por el profesor o profesora, totalmente dirigido...*

### III. Breve análisis de la formación del profesorado

Para analizar la formación del profesorado en torno a las TIC y la utilización de Internet en el aula, nos centraremos en la manera en que se ha desarrollado la formación para el *Plan Escuela TIC 2.0* en el contexto andaluz, donde los dos autores desarrollan su labor docente.

Escapa a nuestros propósitos hacer un estudio exhaustivo del modo en que dicha formación es recibida o resulta de utilidad para el profesorado, como también analizar todas y cada una de las acciones formativas que la red andaluza de formación del profesorado de la Consejería de Educación, junto a otras entidades públicas y privadas, viene realizando. Centrándonos exclusivamente en el esquema de contenidos que se ofrece en dicha formación, nuestro interés es provocar la reflexión sobre si se está atendiendo o no al cambio de paradigma que venimos apuntando, si el planteamiento de esta formación servirá a partes iguales para el cambio metodológico, el éxito académico, la construcción de la ciudadanía democrática y la inclusión.

En el documento que la Consejería de Educación publicó para el curso académico 2010/2011, aparece como finalidad de la formación del profesorado: *“universalizar el acceso de los docentes al conocimiento de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo, [...] mejorar su competencia digital y facilitar, con ello, cambios metodológicos que promuevan aprendizajes activos en el alumnado encaminados a la adquisición de las competencias básicas”* (CEJA, 2010: 1). Llama la atención ya en esta declaración de intenciones que se hable de cambio metodológico y que se reduzca exclusivamente a las competencias básicas, si bien no es menos cierto que se supone existe una competencia social y ciudadana, una competencia digital, una idea de integración de contenidos y la atención a la diversidad como eje transversal del sistema. Por tanto, en principio, aunque no aclara demasiado, no nos parece desafortunada la cita anterior.

La formación del profesorado, tal como está planteada en Andalucía, se divide en tres módulos (CEJA, 2010A: 1–2):

- Módulo I (20 horas, 12 horas presenciales y 8 no presenciales): formación umbral. Es una única propuesta de contenidos, a nivel andaluz.
- Módulo II (40 horas, 18 presenciales y 22 no presenciales): estrategias prácticas para la utilización de los recursos incluidos en la *mochila digital*. Esta *mochila digital* se refiere al conjunto de *software* y aplicaciones educativas que vienen incluidas en los ordenadores del alumnado en la comunidad autónoma andaluza (CEJA, 2010B). Se subdivide en cuatro tipos de cursos distintos (uno para Primaria, y otros tres para Secundaria).
- Módulo III (40 horas no presenciales): profundización en el uso didáctico de las TIC y en herramientas de creación de recursos y aplicaciones de la web 2.0 dentro del ámbito educativo.

La formación del módulo I está pensada para personas que no poseen ni siquiera el mínimo de preparación o alfabetización indispensable para manejar cualquier tipo de aplicación informática. Se centra en operaciones muy simples referidas al uso del ordenador (archivos, carpetas, documentos), el navegador web, el correo electrónico y las plataformas virtuales de formación del profesorado.

El módulo II, como comentábamos más arriba, se centra en la utilización de los programas informáticos de la *mochila digital* incluida en los ordenadores del alumnado. En el caso de 5º y 6º de Primaria, se proponen actividades específicas para diferentes áreas curriculares, centrándose en el desarrollo de unidades didácticas, incorporando estos materiales digitales y el equipamiento de las aulas. En el caso del profesorado de Secundaria, la formación sigue centrándose en el *“desarrollo de unidades didácticas”*, con el mismo enfoque que en Primaria, solo que dividiéndose ahora los cursos en función de la distinta asignatura o ámbito de conocimiento del profesorado. Se ofrece aquí un curso para *ámbito científico-tecnológico*, otro para *ámbito de comunicación lingüística*, y otro para *ámbito social*. Todos estos cursos son llevados a cabo en cada Centro de Profesorado, a cargo de profesoras y profesores en activo de cada zona, que posean la suficiente competencia digital para impartirlo.

A continuación, el módulo III se oferta a nivel andaluz, y consiste en 32 cursos, de los cuales el profesorado podrá elegir el que mejor se adapte a su formación previa, sus intereses como docente, el

nivel académico o la asignatura que imparte. Estos cursos están divididos en cinco bloques (CEJA, 2010c):

- I. Uso educativo de la web 2.0 (9 cursos).
- II. Multimedia en el aula (4 cursos).
- III. Herramientas de creación de Objetos Digitales Educativos (7 cursos).
- IV. Herramientas ofimáticas en la Educación (4 cursos).
- V. TIC en las etapas y áreas educativas (8 cursos).

De estos cinco bloques, nos parecen especialmente relevantes para el contenido de este artículo los del bloque I, dentro del que se ofertan cursos en relación a los *blogs*, las *wikis*, la prensa digital, las redes sociales, los mapas *on-line*, Google Docs y redes sociales. En el caso del bloque V, nos parecen relevantes dos cursos, relacionados con el trabajo por proyectos. A priori, por tanto, podemos considerar que hay 11 cursos relacionados con ese cambio de paradigma, frente a 21 que no lo están, centrándose entonces en la herramienta más que en el cambio metodológico.

Se supone que esta formación debería terminar, al curso siguiente, con una *fase final* consistente en una formación en centros centrada en los siguientes objetivos (CEJA, 2010A: 4):

- Continuar la formación a través del trabajo colaborativo del profesorado de uno o varios centros, asesorados por personas expertas proporcionadas por los CEP.
- Desarrollar recursos, propuestas didácticas y programaciones de aula.
- Incorporar el uso de las TIC al proyecto y la organización del centro.
- Revisar y adaptar las programaciones didácticas a partir de la incorporación de los recursos TIC.
- Diseñar y desarrollar materiales curriculares propios.

Simultáneamente, se viene ofertando en los Centros de Profesorado un curso de 10 horas para la utilización de la Fizarra Digital Interactiva (PDI). Este curso consiste en conocer el funcionamiento de la PDI, manejar las distintas herramientas que incluye, manejar el *software* propio y utilizar recursos que interactúen con la PDI. Por tanto, se trata de un tipo de formación centrada en el uso de este aparato electrónico (CEP DE EL EJIDO, 2011).

Por otra parte, es necesario recordar que ninguno de estos módulos es en ninguna medida obligatoria para el profesorado que imparte docencia en los niveles de 5º y 6º de Primaria ni de Secundaria, y que cada uno de los módulos, como también el curso sobre PDI, son independientes unos de otros. Por tanto, de un total de 38 cursos distintos, únicamente encontramos 11 relacionados de algún modo con el cambio de paradigma que apuntábamos en los apartados iniciales de este artículo. Nos parece, además, que no está demasiado presente el paradigma crítico, sino más bien una versión edulcorada de *participación del alumnado* en aquello que el profesorado piensa, propone, dispone y decide previamente. No hay una reflexión profunda y de fondo sobre los roles, la apertura del currículum a la *cultura popular* del alumnado, la inclusión, la ciudadanía, la necesidad de transformación del aula... sino que todo parece dejarse a merced de la tecnología y del punto de vista de cada profesor o profesora.

El paradigma que se ofrece en estos cursos es, en gran medida, *tecnológico*, centrado en la herramienta en sí, en la utilización del instrumento más que en sus implicaciones didácticas. Y cuando se introducen propuestas metodológicas, se quedan en gran medida (en los Módulos II y III) en la mera elaboración de Unidades Didácticas, como esquema metodológico que por sí solo posibilite (no sabemos de qué forma) la transformación del aula. No se entra en el fondo de la cuestión: *cómo* han de ser estas unidades didácticas, *qué propuestas concretas* deben desarrollarse para que el aula se transforme de manera real, caminando hacia ese nuevo/antiguo paradigma reinventado que tanto necesita la sociedad actual.

Como aspecto positivo, consideramos que es importante partir del nivel de conocimiento del profesorado, y si es necesario, que se aprendan a utilizar los aspectos más básicos del ordenador (como en el caso del Módulo I). A nivel institucional se debe garantizar dicha formación. Pero también creemos que desde este primer momento debería estar presente, de forma simultánea, la formación pedagógica, dejando bien claro al profesorado que la tecnología no es lo principal en las TIC, que son

solamente un instrumento como lo eran en la escuela tradicional la pizarra, la tiza o los libros de texto, y que lo verdaderamente relevante es *qué haremos con los medios tecnológicos en el aula*.

En cierto modo, este tipo de formación es *empezar la casa por el tejado*, enfatizando la visión técnica y tecnológica por encima de lo pedagógico, confundiendo los medios con los fines. Como mínimo, se debería proporcionar formación pedagógica y metodológica simultáneamente y de forma integrada con los contenidos TIC, enfatizando aquellas experiencias realizadas con la Web 2.0 y con Internet de una manera mucho más decidida, de forma que se trabajen simultáneamente todos los aspectos del currículum tratados anteriormente, y se dirijan hacia el necesario cambio de paradigma que proponemos.

#### IV. Caminando hacia la alternativa

A pesar de las insuficiencias formativas del *Plan Escuela TIC 2.0*, consideramos que hay una gran cantidad de ocasiones formativas para el profesorado, a través de otras plataformas, instituciones, grupos... a veces con carácter oficial y otras de carácter privado o a partir de iniciativas individuales. Hay una gran cantidad de docentes intentando cambiar la escuela, utilizando las TIC pero partiendo del posicionamiento previo que requiere esta nueva sociedad. Serían infinitos los ejemplos que podríamos ir poniendo, puesto que la velocidad a la que circula la información y las novedades en la Web 2.0 es impresionante. Es una información y una cantidad de propuestas concretas que se actualizan minuto a minuto, apareciendo, creciendo y desarrollándose alternativas.

A título ilustrativo, mientras terminamos este artículo, miles de docentes se organizan a nivel nacional en torno a la red social Twitter, convertida de este modo en red profesional. Docentes de distintos niveles educativos (desde Infantil hasta la Universidad), junto a familiares de alumnado y otras personas se encuentran discutiendo y haciendo propuestas muy relevantes en la dirección de este artículo. Siguiendo el *hashtag* (*temática*, en la terminología de Twitter) de *#ubeda11*, un encuentro de docentes que se está desarrollando durante el sábado, 2 de abril de 2011 en la localidad andaluza de Úbeda dice cosas así de interesantes (referencias tomadas de aportaciones públicas, utilizando el *nick*, o pseudónimo público de los usuarios de Twitter), están *retransmitiendo*, a las 11:30 h.:

- “¿Qué voy a llevar? [...] *Evaluación participativa mediante portafolio, p. ej.*” (dice @jlcastilloch).
- “*La tecnología no es el cambio, es una ayuda, el cambio es la metodología*” (dice @vimpela).
- “*@salpegu nos habla de la importancia de involucrar a las familias en la escuela*” (mensaje enviado por @vimpela).
- “*Las nuevas tecnologías nos sirven para optimizar el trabajo en el aula (Pepe Rubio)*” (dicho por @jjmelgarejo).
- “*La formación inicial del profesorado es un problema. Pero de la misma formación salen buenos y malos profes*” (@ftsaez).
- “*¿Qué características debería tener una evidencia de aula para ser útil para familias y otros docentes? [...] ¿portafolio digital docente?*” (@jlcastilloch).
- “*Mostrar las buenas prácticas docentes al estudiante de magisterio, con proyectos universidad-colegios*” (@jjmelgarejo).
- “*Nadie puede dar lo que no tiene*” (@NoLolaMento).
- “*¿Todo el profesorado está capacitado para ser tutor de docentes en prácticas?*” (@balhisay).

Puesto que los autores del presente artículo impartimos docencia en Primaria y Secundaria, respectivamente, comentaremos para terminar algunas ideas y propuestas que hemos llevado a cabo, junto a otras que podemos considerar relevantes en el marco de esta transformación, esta revolución posible que podría reforzarse enormemente con la Web 2.0:

- *Portafolio digital*. Es un lugar digital, o un conjunto de lugares agrupados, donde se muestran los contenidos y aprendizajes que una alumna o alumno van realizando, con contribuciones y

orientaciones del profesorado o sin ellas, con o sin participación de familias. Es en realidad un concepto que puede desarrollarse con multitud de herramientas digitales, y es deseable que haya reflexión, participación, debate, búsqueda de consensos para uno y mil aspectos, de cara a la consecución de esa ciudadanía democrática de la que venimos hablando.

- *Wikis, revistas digitales y documentos colaborativos sobre temáticas específicas.* Con carácter cerrado para un grupo de alumnos, o abiertas al público en general, se pueden crear documentos entre varias personas, un grupo de personas... sobre contenidos específicos. Herramientas como *Google Docs*, por ejemplo, permiten debatir simultáneamente en un *chat* y escribir en el documento en tiempo real.
- *Slideshare, Scribd y mapas conceptuales.* Existen cientos de aplicaciones web para compartir archivos de texto, presentaciones o crear mapas conceptuales, que luego podrán ser contrastados con otras personas dentro o fuera del aula (alumnado, profesorado, familias, otras personas...).
- *Flickr o Picasa.* Algo tan simple como una herramienta para subir y compartir fotografías puede contribuir a la participación de familiares y el desarrollo de un currículum democrático. Hay docentes que utilizan estas plataformas para compartir las fotos de las salidas extraescolares del alumnado, y mediante comentarios, buscar información sobre lo que se ha visitado, junto a las familias.
- *Yotube, Ustream... herramientas de vídeo.* Nunca fue más fácil grabar un cortometraje, una exposición, una entrevista, una clase, una práctica con instrumentos musicales o cualquier otra actividad que consideremos relevante. Dependiendo del grado de autonomía del alumnado, podrán hacerlo por sí mismos simplemente con un teléfono móvil. Después se podrán *retransmitir*, o se podrán compartir públicamente o de forma privada.
- *Podcasts y archivos sonoros.* Nos estamos refiriendo a la posibilidad de escuchar radios temáticas, escuchar canciones en tiempo real, *incrustar* esas canciones en un blog, comentarlas, trabajar los idiomas, buscar información de tipo sonoro según los intereses de cada alumna o alumno, crear archivos sonoros con exposiciones, interpretación musical, comentarios, actividades de clase, crear una radio escolar...
- *Redes sociales cerradas o abiertas, sobre temas educativos.* Por ejemplo, se pueden utilizar grupos de Facebook cerrados a un grupo de alumnas o alumnos, sobre temáticas concretas (asignaturas, o temas transversales), para un centro educativo... Se pueden crear grupos de Ning, o perfiles de Twitter para trabajar colaborativamente.
- *Mapas colaborativos.* Google Maps permite elaborar *viajes* virtuales a partir de mapas geográficos, pudiendo comentar aspectos sociales, políticos, históricos, geográficos, centrados en una temática o asignatura... de forma colaborativa, quedando registrados tanto el proceso como el *viaje* definitivo.
- *Moodle y foros.* Con cierta facilidad técnica, en los centros se puede instalar la plataforma Moodle, gratuita y fácil de utilizar, para la enseñanza de asignaturas, para temáticas concretas... además, se pueden crear dentro o fuera de Moodle foros para debatir y compartir sobre lo que consideremos.
- *Exposiciones en el aula.* Hay quien pueda pensar: “¿no se trataba de propuestas con las TIC?, ¿esto qué hace aquí?” Pues bien, consideramos que las TIC tienen que tener relación con lo que se hace en el aula, y que esa relación debe ser *de ida y vuelta*. Por ejemplo, no hay mejor forma para comprobar si se ha comprendido la información de distintas páginas web que mediante la exposición en el aula, aclarando todos los conceptos que el grupo considere. También se pueden consensuar propuestas que luego se lleven al mundo digital, o debatir sobre la idoneidad o no de una herramienta, o sobre distintos comentarios e informaciones recibidas en un blog...
- *Coevaluación y autoevaluación.* En relación a lo anterior, la cantidad, variedad y calidad de información que puede proporcionarnos el trabajo en la Web 2.0 es un complemento ideal para hacer autoevaluación, trabajo autónomo y coevaluación en el aula real. La evaluación como mejora, la calificación consensuada, el trabajo autónomo del alumnado, la figura del profesor o profesora como *guía*... todos estos conceptos que la literatura pedagógica lleva

defendiendo más de un siglo, se ven facilitados en gran medida por las posibilidades de diversificar la información y la visibilizarían que permite la Web.

Muchas de las herramientas informáticas incluidas en este artículo quedarán rápidamente desfasadas. Muchas de las cosas serán superadas: las plataformas, las posibilidades de aprendizaje, el mismo concepto de Web 2.0 puede desaparecer, la misma esencia y motivo de las redes sociales... es tal la velocidad en que se está desarrollando Internet que es muy difícil aventurar cómo será el futuro. De lo que sí estamos seguros es que la apertura del currículum, la construcción de la ciudadanía democrática, la justicia social y el éxito escolar de todo el alumnado seguirán siendo las grandes *utopías* hacia las que debemos seguir caminando.

## V. Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (2000A). "El alumnado". *Curso: comprender la evaluación...* Baeza: Universidad Internacional de Andalucía.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (2000B). "Yo también quiero ser eficaz", *Curso: comprender la evaluación...* Baeza: Universidad Internacional de Andalucía.
- AUBERT, A.; DUQUE, E.; FISAS, M. & VALLS, R. (2004). *Dialogar y transformar, pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- BEANE, J.A. (2005). *La integración del currículum, el diseño del núcleo de la educación democrática*. Madrid: Morata.
- BENÍTEZ GARCÍA, R. (2000). "La Educación Virtual. Desafío para la construcción de culturas e identidades". *Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa*, 37, 8. Consultado el 7 de marzo de 2011 en [http://investigacion.ilce.edu.mx/panel\\_control/doc/c37laeducacionvirtualq.pdf](http://investigacion.ilce.edu.mx/panel_control/doc/c37laeducacionvirtualq.pdf).
- BUCKINGHAM, D. (2008). *Más allá de la tecnología*. Buenos Aires: Manantial.
- CABRERA, J. (2008). "Fronteras líquidas". *Innovación en la gestión*. Consultado el 10 de marzo de 2011 en <http://blog.cabreramc.com/2008/05/28/fronteras-liquidas/>.
- CABRERA, J. (2010). "Escuelas 2.0. Claves para construir la educación del futuro". *Innovación y conocimiento*. Consultado el día 11 de marzo de 2011 en <http://juandomingofarnos.wordpress.com/2010/08/22/escuelas-2-0-claves-para-construir-la-educacion-del-futuro/>.
- CASTAÑEDA QUINTERO, L. (coord.) (2010). *Aprendizaje con redes sociales. Tejidos educativos para los nuevos entornos*. Sevilla: Mad.
- CISNEROS-COHERNOUR, E.J. (2007). *El portafolios como instrumento de evaluación docente*. México: Universidad Autónoma de Yucatán.
- CONNELL, R.W. (1999). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- CEJA (2010A). *Escuela TIC 2.0: formación del profesorado*. Junta de Andalucía: Consejería de Educación. Consultado el día 30 de marzo de 2011 en [http://www.juntadeandalucia.es/averroes/mochiladigitalESO/escuela\\_fic\\_20/plan\\_formacion\\_2010\\_2011.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/mochiladigitalESO/escuela_fic_20/plan_formacion_2010_2011.pdf).
- CEJA (2010B). *Mochila digital 2010/2011. Primaria y Secundaria*. Junta de Andalucía: Dirección General de Participación e Innovación Educativa. Consejería de Educación. Consultado el día 30 de marzo de 2011 en <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/mochiladigitalESO/> y [http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/TemasFuerza/nuevosTF/300909\\_EscuelaTIC20/texto\\_fic/1288172668474\\_fortic201011eso.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/TemasFuerza/nuevosTF/300909_EscuelaTIC20/texto_fic/1288172668474_fortic201011eso.pdf).
- CEJA (2010C). *Cursos del módulo III de Escuela TIC 2.0*. Junta de Andalucía: Aula virtual de formación del profesorado. Consultado el día 1 de abril de 2011 en <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/adistancia/profesorado/mod/resource/view.php?id=12832>.
- CEP DE EL EJIDO (2011): *Escuela TIC 2.0: Introducción al uso de la PDI*. Curso. Junta de Andalucía: Centro de Profesorado de El Ejido. Consultado el día 1 de abril de 2011 en

- [https://www.juntadeandalucia.es/educacion/seneca/seneca/jsp/gestionactividades/DefActForP ub.jsp?X\\_EDIACTFOR=104984](https://www.juntadeandalucia.es/educacion/seneca/seneca/jsp/gestionactividades/DefActForP ub.jsp?X_EDIACTFOR=104984).
- CREA (2011). *Proyecto Includ-ed*, Comisión Europea. Consultado el día 28 de marzo de 2011 en [http://www.ub.edu/includ-ed/Web\\_SA/index.html](http://www.ub.edu/includ-ed/Web_SA/index.html).
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México D.F. y Madrid: Siglo XXI.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (Comp.) (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- HABERMAS, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalización de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- HERNÁNDEZ, P. (2007). “Tendencias de Web 2.0 aplicadas a la educación en línea”. *No Solo Usabilidad journal* (6). Consultado el día 30 de marzo de 2011 en <http://www.nosolousabilidad.com/articulos/web20.htm>.
- KATZ, L.G. (1994). “El método llamado proyecto”, en *ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Urbana IL*. Consultado el día 30 de marzo de 2011 en <http://ceep.crc.uiuc.edu/eeearchive/digests/1994/proye94s.html>.
- LEIVA NICOLÁS, D. (2009). *Aprendizaje colaborativo y web 2.0: el papel de las TIC en el paso de la enseñanza transmisiva al aprendizaje constructivo*. Sevilla: CEP de Castilleja de la Cuesta. Consultado el día 29 de marzo de 2011 en [http://cursos.cepcastilleja.org/uploaddata/1/documentos/nativos\\_digitales/gi/papel\\_tic\\_paso\\_transmisiva\\_aprendizaje\\_colaborativo.pdf](http://cursos.cepcastilleja.org/uploaddata/1/documentos/nativos_digitales/gi/papel_tic_paso_transmisiva_aprendizaje_colaborativo.pdf).
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, JUAN BAUTISTA (1999). *Negociación del currículum: la relación enseñanza-aprendizaje en el trabajo escolar*. Madrid: La Muralla.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE nº 106, de 4 de mayo.
- PALOMO, R.; RUIZ, J. & SÁNCHEZ, J. (2008). *Enseñanza con TIC en el siglo XXI. La escuela 2.0*. Sevilla: Mad.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2000). “Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica”. *Curso: comprender la evaluación...* Baeza: Universidad Internacional de Andalucía.
- SUORANTA, J. & VALDÉN, T. (2008). “De los medios de comunicación sociales a los medios de comunicación socialistas: el potencial crítico del wikimundo”. En MCLAREN, P. & KINCHELOE, J.L. (eds.), *Pedagogía crítica, de qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó, 201–226.
- WOLF, K. (1996). *Developing an effective teaching portfolios*. *Educational Leadership*, 56, 3, 34–37.

### ARTÍCULO 3

- III. García Gómez, T. y Carmona, J. J. (2013). Un profesor que provoca con las TIC: resistencias, seguimientos y controversias. *Cuadernos de Pedagogía*, 440, 42-45. Disponible en <http://www.cuadernosdepedagogia.com>

## Un profesor que provoca con las TIC

### **Resistencias, seguimientos y controversias**

Teresa García Gómez y Juan José Carmona Fernández

Ilustraciones de Laura Ríos

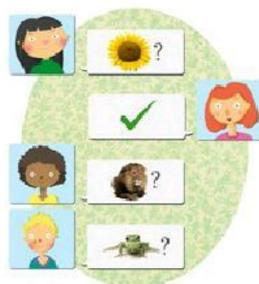
Cuadernos de Pedagogía, Nº 440, Sección Monográfico, Diciembre 2013, Editorial Wolters Kluwer España, ISBN-ISSN: 0210-0630

Durante una práctica con un grupo de segundo de ESO, un profesor de Ciencias Naturales utiliza herramientas TIC para potenciar la autonomía de sus alumnos y fomentar el trabajo colaborativo. Aprender a buscar, seleccionar y contrastar la información los hace sentirse corresponsables en la generación de contenidos. A su lado, el docente contextualiza y comparte, asumiendo que las dificultades son el punto más interesante del proceso.

Teresa García Gómez. Profesora del Departamento de Educación de la Universidad de Almería. Correo-e: tgarcia@ual.es

Juan José Carmona Fernández. Maestro del CEIP Virgen de la Cabeza, Churriana de la Vega (Granada). Correo-e: juancarmona1976@gmail.com

Hemos seguido, durante tres meses de observación en el aula de segundo de ESO de un centro público, y mediante la realización de entrevistas al alumnado y al docente, una práctica caracterizada por ser rupturista respecto a la concepción y modelo de enseñanza tradicional hegemónica, y en la que las TIC han sido una herramienta clave para promover la autonomía del alumnado y las redes de aprendizaje, elementos que el profesor considera básicos de todo proceso educativo.



"Crear un ambiente". Así es como define el profesor su función a la hora de potenciar la autonomía de alumnos y alumnas en sus propios procesos de aprendizaje a través de las TIC. El docente se centra en un trabajo por competencias y en el alumnado tiene un peso notable el trabajo y desarrollo de los contenidos. Para ello utiliza distintas fuentes: libro de texto, blogs de compañeros y compañeras, los apuntes tomados en el aula e Internet. En la dinámica de aula las explicaciones de los contenidos no ocupan un lugar predominante del tiempo de clase, en el que se tratan también los procedimientos de trabajo, el planteamiento o estructura de cada clase, el uso de herramientas TIC y se hace consciente al alumnado de sus procesos, de por qué hace lo que hace y las consecuencias de sus acciones, y de la necesidad de dotar de sentido tanto a los procedimientos como a los resultados. Estas explicaciones siempre parten de la realidad del aula, de las ideas previas del alumnado, de sus creencias, experiencias, comentarios y respuestas; y se van intercalando en un proceso de cuestionamiento que el profesor realiza para construir y reconstruir el conocimiento, en el que él va especificando, aclarando, ampliando, ejemplificando y profundizando. En este proceso de interrogación, el nivel de participación de gran parte del alumnado es alto, por una parte, por el planteamiento que tiene el docente del error, considerado fuente de aprendizaje, y por otra, por el valor que otorga a toda intervención, independientemente de quien proceda -trabaje o no, tenga o no buen rendimiento académico-. Es decir, toda cuestión y aportación es reforzada, valorada, destacada y agradecida de forma explícita y pública, así como todo cambio que realiza un alumno o alumna para implicarse en la asignatura; igualmente sucede con el trabajo individual de cada persona.

### **Blogs como portafolios personales**

El docente proporciona una guía con los contenidos a tratar, que se trabajan individualmente o en grupo. El alumnado tiene que desarrollar una presentación por contenido (un total de 30), e ir subiéndolas a su blog, a medida que las realizan.

La idea del uso de los blogs es la creación de portafolios personales donde se recogen las producciones del alumnado durante su aprendizaje, fomentando el trabajo colaborativo y cooperativo. Se produce un cambio de rol, y prima el esfuerzo personal y grupal porque el alumnado debe buscar, seleccionar y cotejar información que posteriormente elabora para producir las presentaciones que llevará a su blog. La función del profesor es hablar, escribir, leer, contextualizar, relacionar y compartir el tema o concepto de Ciencias Naturales objetivo de aprendizaje y facilitar el uso de la información para la construcción de conocimiento, teniendo claro que el error es parte del proceso ensayo-error y que, por tanto, las dificultades son el punto más interesante a resolver.

Es interesante la formulación de preguntas sobre la opinión del alumnado respecto a lo que ocurrirá en el futuro respecto a la naturaleza, porque el pensamiento crítico se hace visible en cuestiones de educación vial, conciencia medioambiental o justicia social. De esta manera, partiendo de los conocimientos que va adquiriendo, el alumnado tiene que ponerlos en práctica y crear sus propias hipótesis y postulaciones. El trabajo 2.0 permite poder trabajar la oralidad *talk* para exponer experiencias, trabajos, etc.

El trabajo que realiza el alumnado tiene un seguimiento continuo por parte del profesor, que en el aula dedica un tiempo considerable a resolver dudas y cuestiones.



La prioridad de la práctica docente es hacer participe al alumnado de su propio proceso de aprendizaje, para que sea responsable y corresponsable del mismo. La competencia autonomía e iniciativa personal es el primer objetivo del profesor. En este aprendizaje del ejercicio de la autonomía es de vital importancia la reflexión, es decir, pensar-hablar-escribir son los pasos que deben guiar el trabajo del alumnado. Dicha autonomía, tras decidir si implicarse o no en el trabajo propuesto, se manifiesta en la planificación -el alumnado conoce el número de presentaciones que debe subir a su blog-Portafolio, al final de cada trimestre y a final del curso-, en la búsqueda de información, en la elaboración de las presentaciones -conoce los criterios para su realización-, y en la búsqueda de soluciones.

### Crear una red de redes

"Juntos aprendemos mucho más" es la idea que define la propuesta de trabajo y lo que marca la cotidianidad del aula. Juntos significa, por un lado, trabajar en grupo y, por otro, trabajar en red, compartiendo trabajos.

Trabajar en grupo es la dinámica habitual del aula. Formar parte de uno requiere un compromiso de trabajo, y si no lo hay, la sanción es trabajar de forma individual. Trabajar en solitario supone estar sin conexión con el grupo, no tener autonomía en la organización y ritmo de trabajo. No obstante, trabajar solos o solas no significa un aislamiento total, en ocasiones cuentan con la ayuda de compañeros y compañeras, y con un seguimiento y asesoramiento continuo por parte del profesor.

Los agrupamientos se realizan a libre elección del alumnado o son formados por el docente, conjugando dos variables: rendimiento y autonomía, con el objetivo de ir eliminando brechas -ya que hay ritmos y niveles de autonomía muy diferentes- y de "romper barreras, romper filias y fobias".

El alumnado prefiere trabajar en grupo porque comparte información, recibe ideas de sus compañeros y compañeras, puede formular preguntas a sus iguales, y le ayuda a saber qué tiene que hacer. Los alumnos y las alumnas que trabajan de forma individual reconocen que no tiene sentido formar parte de un grupo si no van a hacer "nada", pero no les gusta.

Juntos también es trabajar en red y con la red. Para este trabajo se utilizan distintas herramientas: chat, blogs, Google Docs e Internet. Trabajar en red implica básicamente:

1. Elaborar documentos colectivamente, que serán negociados e implican directamente al alumnado en la toma de decisiones respecto a contenidos y criterios de evaluación;
2. Consultar los blogs de otros compañeros y compañeras del aula, de otros cursos y los del año pasado para contrastar y copiar con sentido, saber qué se copia y ser capaz de defenderlo, en definitiva, darle un valor de uso a otras aportaciones y trabajos realizados;
3. Ayudar a los demás, explicando lagunas referentes tanto a contenidos como al uso de herramientas;
4. Pensar conjuntamente distintas cuestiones para discutir las con el grupo-clase;
5. Hacer un trabajo grupal de aula, en el que se demanda al alumnado que comparta y contraste la información, ideas, etc. Para llevar a cabo esta actividad disponen de tiempo y de una configuración espacial que lo propicia;
6. Compartir preguntas de examen, ya que el alumnado tiene la oportunidad de cambiarlas, siempre que lo notifique al profesor y la nueva cuestión formulada mantenga las mismas características -un contexto, una amplitud y una profundidad-, definidas por el docente;
7. Negociar con el profesor, cuando la red está funcionando, tiempos de trabajo;
8. Buscar soluciones, asesoramiento y ejercer su autonomía. Para ello el alumnado sabe quiénes les puede resolver distintos problemas, ya que el docente hace explícitos sus nombres y en qué aspecto pueden prestar su ayuda;
9. Evaluar el trabajo grupal o la dinámica de clase; y
10. Acoger en los grupos de trabajo a personas que han estado "aisladas de la red", trabajando de forma individual, y que tras mostrar que están trabajando, el profesor toma la decisión de incorporarlos a grupos ya formados (se trata de poner en marcha una red de acogida).

### Rupturas con la cultura escolar hegemónica

La propuesta didáctica del profesor, para potenciar la autonomía y en trabajo en red utilizando las TIC como un instrumento para tales fines, se confronta con la experiencia de la cultura académica del alumnado en los procesos de la cotidianidad del aula, ya que rompe con concepciones y prácticas hegemónicas, al defender, entre otras cuestiones, la pedagogía del error. El error sirve para aprender, tanto individual como colectivamente, para conocer las carencias del alumnado y poder utilizar las estrategias necesarias para convertirlo en fuente de aprendizaje. Esta concepción del error pone en evidencia una contraposición que aflora de manera permanente, de forma explícita e implícita, entre aprobar y aprender, entre calificar y evaluar, dada la preocupación del alumnado por las notas, en gran parte debida a las presiones familiares por las calificaciones. No obstante, la forma de evaluar elimina, en parte, las presiones en el aula por las notas académicas, al ser una evaluación continua, centrada en el proceso con el objetivo de aprender y tener una oportunidad de mejorar, partiendo del error. Las preguntas de examen, actividad que se realiza sin previo aviso, no se suspenden o aprueban, sino que se validan, según el profesor. No validarlas implica que el alumnado tiene que realizar una redacción sobre la cuestión o cuestiones no validadas.

También defiende una concepción del conocimiento que vincula ciencia-cotidianidad-emociones, y potencia el uso de distintos lenguajes: musical, gráfico, emocional, etc.; la idea de trabajo abierto, sin concluir, retomando el valor del aprendizaje como proceso y no como resultado; y el principio del aprendizaje y del conocimiento como algo común, apareciendo la idea del aprendizaje realizado al servicio de todas las demás personas, y defendiendo la idea de *copiar* con un valor de uso propio, sabiendo defender las ideas que se copian; y la ruptura de la dicotomía bueno-malo, que merma el ejercicio de la autonomía del alumnado que está más atento a agradar o adivinar lo que el profesor espera o le gusta.

Nuestro docente sigue rompiendo con concepciones y prácticas hegemónicas al defender el conocimiento adquirido como acto de creación y no de reproducción, de

apropiación, a través de lo que el profesor denomina el currículum de las interacciones: "...Cuando tú tienes la idea A + la idea B + la idea C, al final lo que tienes es una suma de ideas. Si aparecen las interacciones, el crecimiento del conocimiento es logarítmico, porque lo que se hacen son más relaciones y con el añadido de un elemento no pones +1, ese elemento empieza a relacionarse con todos los demás y, entonces, la construcción del conocimiento da la sensación de que inicialmente es muy lenta y luego, de pronto, coge una velocidad enorme precisamente por eso, porque se basa en relaciones, no en sumas de conocimientos, (ahora Tema 1, ahora Tema 2, ahora Tema 3), sino que tratamos que aparezca el currículum de las interacciones" (entrevista al profesor).

### Resistencias ante la incertidumbre

La propuesta didáctica del profesor y su desarrollo en el aula provoca dificultades y resistencias a la incertidumbre, ante lo nuevo, que se van venciendo, con la ayuda e intervención docente, y otras que de momento permanecen. Éstas últimas las podemos clasificar de dos tipos. Una resistencia, general, a la institución educativa, a lo que ésta supone: asistencia obligatoria, poca o nula participación en la toma de decisiones, tiempos y ritmos establecidos, contenidos desconectados de sus intereses y de su realidad más inmediata, trato rígido y distanciado, etc. La mayor parte de estos aspectos no existen en la clase de Ciencias Naturales, por ello la califican de interesante y útil, entrando en contradicción, en parte, con sus propias resistencias.

Otra resistencia, a la propuesta metodológica de esta asignatura, sustentada en la autonomía, y en la herramienta de trabajo utilizada. Hay un rechazo al ordenador por parte de algunos niños y alguna niña, y una defensa del libro de texto como recurso de trabajo y aprendizaje. Les es más fácil reproducir el conocimiento que buscar información, seleccionarla e integrarla.

La negativa a usar las TIC como herramientas se debe, a que le atribuyen escasa fiabilidad a la información que se puede encontrar en la red, así como a la distinción que realizan entre recursos para el ocio -el ordenador- y para el trabajo académico -el libro de texto-.

El alumnado puede decidir, ante las resistencias manifiestas y continuas, y tras la propuesta explícita del docente, trabajar o no. Uno de los alumnos ha decidido explícitamente no trabajar, decisión que es respetada por el profesor, pero para este alumno la cuestión no está en hacerlo o no, sino en la propuesta y en la herramienta de trabajo -cuestión en la que coinciden varios compañeros y compañeras-, y asume que va a suspender. Otro de los alumnos está en proceso de decisión. Siempre hay intentos por parte del docente de que la respuesta no sea una negativa, que las resistencias se reconvirtan en posibilidades cuando aún no se ha tomado la decisión expresa de no trabajar.

### Un aprendizaje más rápido y duradero

Gran parte del alumnado valora que el trabajo sea más autónomo -le permite auto-organizarse-, y más personalizado. Considera la metodología empleada en Ciencias Naturales más divertida y motivadora, y que además le facilita un mejor aprendizaje, ya que no aprende de forma memorística -como sucede cuando utiliza como recurso principal y único el libro de texto-, lo que lo ayuda a realizar un aprendizaje más duradero y más rápido en comparación con los libros, con los que "pierdes mucho tiempo" en buscar información (entrevista, primer grupo de alumnado). Asimismo, el alumnado destaca que aprende más al tener que elaborar el contenido y valora positivamente las preguntas de examen (de relación, comprensión, futuristas) por su utilidad para la vida.

El valor otorgado al ordenador como herramienta de aprendizaje está en relación con el capital cultural tecnológico previo del alumnado. Éste reconoce que este aprendizaje no está en función de la herramienta, sino de la metodología empleada por el docente.

Las dificultades con las que se encuentra el alumnado y sus resistencias no conllevan desconexión ni desinterés con relación a los temas tratados en clase, a las reflexiones que se plantean a partir de las cuestiones que el profesor formula o a los ejemplos con los que relaciona los contenidos. Mantienen una escucha activa, intervienen, resuelven cuestiones, formulan preguntas, siempre valoradas y destacadas por el profesor, y que pasan a formar parte de un conocimiento compartido.

El alumnado reconoce, incluso el que manifiesta resistencias y rechazo al instituto, la implicación del profesor, su preocupación y su trato igualitario, y distingue entre la figura de maestro y profesor. Ambas se emplean para definir al docente de Ciencias Naturales: profesor por la autoridad reconocida al saber docente y a la forma de dar clase, destacando su autonomía profesional; y maestro por mostrarse cercano y amigable, por preocuparse y ofrecerles oportunidades y posibilidades de seguir avanzando en sus procesos de aprendizaje, por estar atento a sus dudas y preguntas, valorando sus aportaciones, sin excluir a nadie.

## ARTÍCULO 4

- IV. García Gómez, T. y Carmona, J. J. (2014). Profesor y alumnado conectados en una red pública compartida. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 463-478. Disponible en <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.2.171801>

## PROFESORY ALUMNADO CONECTADOS EN UNA RED PÚBLICA COMPARTIDA<sup>1</sup>

Teresa García Gómez <sup>(1)</sup> y Juan José Carmona Fernández <sup>(2)</sup>

<sup>(1)</sup> Universidad de Almería

<sup>(2)</sup> CEIP “Virgen de la Cabeza” (Granada)

### RESUMEN

*El presente trabajo analiza el modo en el que el uso de las TIC y medios digitales impulsan la creación de participación ciudadana en el aula; siendo el profesor el vehículo que guía estos procesos de enseñanza y aprendizaje. La metodología utilizada es de corte cualitativo, concretamente una investigación con Estudio de Caso en un aula de secundaria, en la que se ha indagado en qué medida el uso de las herramientas web 2.0 incentivan la construcción de ciudadanía. Como resultados destacan una ruptura con el estilo docente «tradicional», creándose una Red de redes donde usa Facebook, Twitter, Google Plus de manera activa e interconexiónada entre sí, potenciando una formación en y para la ciudadanía a través de un propuesta didáctica para el ejercicio de la autonomía, donde la competencia digital y la competencia social y ciudadana están íntimamente interrelacionadas. En conclusión, la participación democrática y la colaboración entre iguales, unido al desarrollo de ambas competencias, fomentan un estilo de ciudadanía activa.*

**Palabras clave:** *Aprendizaje autónomo; educación para la ciudadanía; herramientas web 2.0; redes sociales.*

---

#### Correspondencia:

Teresa García Gómez

Dpto. de Educación. Universidad de Almería. Cañada de S. Urbano, s/n. 04120-Almería. [tgarcia@ual.es](mailto:tgarcia@ual.es)

Juan José Carmona Fernández. CEIP “Virgen de la Cabeza”. C/ San Ramón, s/n. 18194-Churriana de la Vega (Granada). [juancarmona1976@gmail.com](mailto:juancarmona1976@gmail.com)

1 Este estudio se ha realizado en el marco del Proyecto “La ciudadanía en los nuevos escenarios digitales y escolares: relaciones e implicaciones en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO)”, Proyecto I+D+I financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación EDU2010-18585.

## TEACHER AND STUDENTS IN AN ONLINE NETWORK

### ABSTRACT

*This paper discusses how ICT and digital media can promote involvement in civil society, with teachers being the vehicle for these educational and learning processes. Through a qualitative approach focused on a case study of a secondary school classroom, it shows to what extent the use of Web 2.0 tools encourage the building of citizenship. The most significant results show a break with "traditional" teaching through a complex network system, including active and connected uses of Facebook, Twitter and Google Plus to promote the learning of citizenship through a teaching method aimed at exercising autonomous behaviour where digital and social capacities are deeply intertwined. To conclude, citizen involvement and peer to peer cooperation, as well as the development of both capacities, promote an active-style citizenship.*

**Keywords:** *Independent learning; education for citizenship; tools web 2.0; social networks.*

### I. INTRODUCCIÓN

El propósito de este estudio es conocer cómo se construye y se aprende ciudadanía en entornos reales y virtuales a través de la propuesta didáctica de un profesor. Entendiendo que dicha enseñanza y aprendizaje no se reducen a hechos o actividades puntuales, ni a un conocimiento para ser acumulado como resultado de la mercantilización y la instrumentalización de éste desde las políticas y prácticas neoliberales (Hirtt, 2001; Carreras, Sevilla y Urbán, 2006; Díez, 2007; Giroux, 2008), que favorecen un conocimiento de corta vida como señala Bauman (2007) al perder rápidamente su valor en el mercado, por ello el primer reto que la educación contemporánea debe afrontar y soportar en la modernidad líquida es el de las posesiones duraderas, que permita adquirir saberes, competencias, destrezas y habilidades con valor de uso para conocer la realidad e intervenir críticamente en ella de forma individual y colectiva en lo que respecta a intereses propios y comunes. Por tanto, la educación deber ser considerada un proceso, educar para y en la ciudadanía requiere de otro *dispositivo* pedagógico, es decir, de un discurso y un conjunto de prácticas (determinadas reglas y determinadas formas de realización) que constituyan un espacio de producción que «modifica las relaciones que el sujeto establece consigo. [...] formas de experiencia de sí en los que los individuos pueden devenir sujetos de un modo particular» (Larrosa, 1995, p. 291-292), lo que Foucault (1994, p. 141) denomina gubernamentalidad al referirse a la totalidad «de prácticas a través de las cuales se puede constituir, definir, organizar, instrumentalizar las estrategias que los individuos en su libertad pueden establecer unos en relación a otros» y sobre uno mismo —las tecnologías del yo—. Un dispositivo pedagógico como campo de producción de una educación crítica, que permita a las alumnas y los alumnos «ser formados dentro, y a través, de una paideia democrática» (Castoriadis, 1995, p. 9).

Esto requiere la reconstrucción democrática de la cultura escolar que posibilite una pedagogía de la autonomía y permita la creación tanto de un espacio público abierto a la participación real, activa, crítica e igualitaria, de todo el alumnado, —hacer solo y

hacer con los demás diría Castoriadis —, «pertener a un régimen de igualdad con los demás, a una colectividad que se autoinstituye explícitamente» (2005, p. 99); como de un tiempo público en el que se hace posible «el surgimiento de una dimensión en la que la colectividad pueda contemplar su propio pasado como resultado de sus propias acciones y donde se abraza un futuro indeterminado como ámbito de sus actividades» (Castoriadis, 2005, p. 114). Es en este espacio y tiempo en el que el alumnado podrá sentirse parte integrante de una comunidad en la construcción y reconstrucción del conocimiento a través, por un lado, de prácticas y procedimientos democráticos (Apple y Beane, 2007; Guarro 2002, 2005) que le permita dialogar y negociar ante conflictos, tomar decisiones compartidas, implicarse, trabajar en equipo y cooperativamente, autogestionarse, ensayar, experimentar, investigar, descubrir, etc. en un ambiente de libertad —de expresión, movimiento y participación (Martínez, 2010)—. Por otro, a través de un currículum democrático (Apple y Beane, 2007; Guarro 2002) —común, crítico, inclusivo, útil, justo, contrahegemónico y práctico— que parta de problemas reales y intereses del alumnado, potenciando diversos aprendizajes que se integren en su vida cotidiana, y le prepare para una futura ciudadanía que tenga consciencia del mundo que habita capaz de intervenir para la creación y desarrollo de la democracia participativa en todos los ámbitos de la vida social. Éste requiere detenerse en la experiencia colectiva, y abordar el conocimiento desde una perspectiva «conexionista» que sitúa «en el centro del proceso educativo la conexión de uno con la vida de todos los seres humanos, y demás seres vivos de nuestro planeta. [...] enfatiza los vínculos y las responsabilidades sociales» (Goodman, 2008, p. 133). En definitiva, educar para una ciudadanía activa, crítica y global (Arnot, 2009) contra las injusticias y promotora de una democracia participativa requiere de una planificación y desarrollo del currículum, así como de una organización escolar que posibilite tal vivencia y aprendizaje en el contexto escolar (Bolívar, 2007; Martínez, 2005).

Esta construcción y reconstrucción democrática de la cultura escolar necesita de otro *régimen de verdad* o *discurso de verdad* (Foucault, 1991), es decir, un discurso de educación democrática participativa que se acoja y se haga funcionar como verdadero, y, por tanto, que los individuos sean efecto y vehículo de este poder que circula, se acumula y funciona a través de este discurso.

En dicho régimen, en la era de la información, es fundamental el papel de las TIC, concretamente las herramientas web 2.0, no como fin en sí mismas (Levis, 2006; Culver y Jacobson, 2012), sino cuestionado el cómo, el por qué y el para qué de su uso. Es decir, como medio para crear una cultura escolar participativa para una ciudadanía activa, co-responsable y crítica. Este planteamiento requiere del profesorado competencias pedagógicas y tecnológicas (Almerich, Suárez, Orellana y Díaz, 2010), que posibiliten el empleo de dichas herramientas para maximizar las potencialidades y las posibilidades que ofrecen la conformación de redes sociales de aprendizaje, comunicación y participación. Dichas redes promueven, como señalan distintos autores (Santamaría, 2008; Castañeda, 2010; Area, 2013): la inclusión; nuevas formas de aprendizaje y de relación; conocimiento compartido y construcción colaborativa de significados; resolución conjunta de problemas; trabajo cooperativo y toma de decisiones compartidas; hacer público experiencias, actividades, documentos e ideas;

trabajo interdisciplinar; comunidad de aprendizaje en red o redes de conocimiento; así como comunidades de práctica (De Haro, 2009). Al mismo tiempo, potencian la autonomía; la comunicación; los aprendizajes formales e informales; el uso de distintas informaciones en diferentes soportes (Artero, 2011; De Haro, 2009, 2010); y la "inteligencia colectiva" (Ribes, 2007; Adell, 2010).

Conformar una comunidad de aprendizaje en red requiere de innovaciones didácticas y organizativas, en las que el papel fundamental del profesorado sea el de facilitador de aprendizajes, sustentado en un modelo de profesionalidad docente basado en la construcción colaborativa y democrática del conocimiento (Area, 2013).

## 2. MÉTODO

Esta investigación se ha realizado con metodología cualitativa dado que nuestro objetivo era explicar y comprender una realidad concreta. Una investigación con Estudio de Caso, ya que nuestro interés estaba en describir la vida de un aula, es decir, cómo se trabaja en ella, cómo se interrelacionan, qué aprenden y cómo, descubriendo sus pensamientos, creencias, perspectivas, ideas implícitas y explícitas, valores y motivaciones. Como señala Woods (1993) con esta metodología se trata de hacer todo esto desde dentro del grupo y desde dentro de las perspectivas de los miembros del grupo. Lo que cuenta son sus significados e interpretaciones. [...] interesa por lo que hay detrás, por el punto de vista del sujeto [...] y la perspectiva con que éste ve a los demás. A partir de esto, [se] puede percibir en las explicaciones, o conductas observadas, pautas susceptibles de sugerir ciertas interpretaciones. (p. 18-19).

El Estudio de Caso se ha realizado en un IES, concretamente en un aula<sup>2</sup> de 2º de ESO de un centro público de la ciudad de Almería. El caso ha sido seleccionado por su valor intrínseco, es decir, ha venido dado por el objeto de estudio, ya que «no nos interesa porque con su estudio aprendamos sobre otros casos o sobre algún problema general, sino porque necesitamos aprender sobre ese caso particular» (Stake, 1998, p. 16). Nuestro interés en el caso estaba en conocer la práctica docente de un profesor de Ciencias Naturales, conocer el uso que hace de las herramientas web 2.0 en la construcción de ciudadanía en entornos reales y virtuales, dado que teníamos conocimiento del empleo de una metodología innovadora en el manejo de dichas herramientas. Es decir, "el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular" (Stake, 1998, p. 11). Concretamente nuestro objetivo era conocer y comprender la propuesta didáctica del profesor y su desarrollo en relación a la formación de ciudadanía, utilizando como instrumento las TIC; y no comprobar una hipótesis ni una determinada teoría, sino generar ésta a partir de los propios datos.

---

2. Es un grupo heterogéneo en cuanto a rendimiento académico. Conformada por 25 alumnos y alumnas de distinta procedencia social, varios alumnos y alumnas son extranjeras, parte pertenecen a clase media-baja y parte a clase media, media-alta.

El Estudio de Caso se realizó en el curso 2001-2012, durante seis meses, desde la negociación inicial de entrada en el campo a la final del informe de investigación.

Para la comprensión del caso hemos utilizado distintos instrumentos de recogida de información:

a) Observación no participante. Ésta ha constituido una de las principales técnicas de recogida de datos, pero no debe entenderse en sentido estricto, ya que formábamos parte del escenario social e interactuábamos de forma no verbal durante la mayor parte del tiempo con el alumnado y el docente.

La observación no participante se ha llevado a cabo durante nuestra permanencia en el aula, concretamente el periodo comprendido desde principios de noviembre de 2011 a finales de enero de 2012, asistiendo a ella 2 ó 3 veces por semana.

Las observaciones se han realizado en distintos espacios –aula y pasillos–, en los que se han desarrollado las diversas actividades o situaciones, y eran partícipes los sujetos objeto de estudio. Éstas se han ido recogiendo en notas de campo, que han constituido principalmente nuestro Diario de Observación (D.O.).

b) Entrevistas. Son dos los tipos de entrevistas que se han realizado: informales y semiestructuradas en profundidad. Las primeras, conversaciones, algunas de ellas surgidas ocasionalmente, mantenidas con el profesor y alumnado durante el transcurso de las clases, en la entrada y salida de las mismas. Éstas ha tenido lugar durante todo el periodo que realizábamos la observación no participante, y fueron recogidas en nuestro diario de observación. Las segundas se realizaron en la última semana de enero y primera de febrero, cuando ya teníamos una visión más ajustada y una mayor comprensión de todos los aspectos relacionados con el caso, tanto al alumnado como al profesor, procurando en todo momento que fueran flexibles, dinámicas y abiertas, permitiendo así que las personas entrevistadas expresaran libremente sus descripciones de los hechos, sus experiencias, sus valoraciones e interpretaciones. Las entrevistas con el alumnado se realizaron en grupos naturales, un total de cuatro.

c) Consulta de documentos. Se han trabajado los blogs del alumnado y la participación del profesor en twitter<sup>3</sup>; así como el Proyecto Educativo de Centro 2011-2012 y materiales elaborados y facilitados por el profesor: desglose de competencias y contenidos, y criterios de evaluación.

Hemos realizado la triangulación entre los diferentes instrumentos de recogida de datos y entre las distintas fuentes de información como procedimiento para obtener validez y fiabilidad de los datos, realizando un permanente contraste de éstos y evitar así toda distorsión posible. Por tanto, la información recogida en el siguiente epígrafe es el resultado de contrastar lo que hemos visto, lo que las personas participantes nos han contado y lo que hemos leído. Los datos han sido analizados a través del método comparativo constante, codificando y analizando simultáneamente las informaciones para desarrollar conceptos, verificarlos, identificando sus propiedades, estableciendo sus interrelaciones e integrándolos en una teoría coherente.

---

3 Esta parte del estudio y análisis ha sido realizado por José Luis Aróstegui Plaza.

### 3. RESULTADOS<sup>4</sup>

#### 3.1. Ambiente de aprendizaje

“*Crear un ambiente*” es lo que define el profesor como su función para hacer partícipe al alumnado de su propio proceso de aprendizaje, responsable y corresponsable. La competencia autonomía e iniciativa personal es el primer objetivo:

*Añade que para él lo más importante primero es la autonomía, aunque lo trabajos no tengan mucha calidad, que eso vendrá después. (D.O.).*

El docente se centra en un trabajo por competencias, teniendo el alumnado un peso notable en el desarrollo de los contenidos. Los trabaja individualmente o en grupo con distintas fuentes — libro de texto, blogs, apuntes e Internet —, realizando una presentación por contenido que cada persona sube a su respectivo blog. El profesor realiza un seguimiento continuo para facilitar la construcción de conocimiento. El camino es hablar, escribir, leer, contextualizar, relacionar, compartir ciencias naturales.

En este aprendizaje y ejercicio de la autonomía es de vital importancia la reflexión, es decir, *pensar-hablar-escribir* son los pasos que guían el trabajo del alumnado. Aprendizaje que no está exento de dificultades tanto en el funcionamiento de las TIC<sup>5</sup> como por parte del alumnado dada la inexperiencia en esta línea de trabajo durante su trayectoria académica que choca con su cultura escolar. Ni tampoco de resistencias de varios alumnos que rechazan trabajar con ordenadores y la competencia autonomía e iniciativa personal, del centro/profesorado y de las familias:

*Pregunta si ha llegado lo peor de la crisis. Un niño contesta que no... Estáis acostumbrados que el profesor pida lo que hacéis, yo no lo voy a pedir jamás... Me comenta que la mayoría en la primera evaluación están suspensos, que él da mayor importancia ahora a la autonomía, por eso en esta primera evaluación hay muy malas notas, y que las familias presionan por esto... (D.O.).*

El ambiente de trabajo es lo que caracteriza esta aula, definido por un clima de respeto, de confianza y de estar a gusto. Este clima es resultado de:

- 1) La valoración docente de las aportaciones del alumnado, independientemente de su trayectoria académica — rendimiento y comportamiento —, destacando el conocimiento adquirido como acto de creación y no de reproducción, de apro-

4 Hemos sustituido los nombres de las personas participantes en la investigación por nombres de playas del Parque Natural del Cabo de Gata-Níjar (Almería), para preservar su anonimato y asegurar la confidencialidad. El género gramatical de dichos nombres se corresponde con el sexo de las personas que nombra.

5 Es un centro TIC, pero no cuenta con las condiciones de una conexión a Internet segura y rápida. Por ello se cuenta con el plan A (ordenador con conexión), plan B (ordenador sin conexión o cuando ésta es muy lenta) y plan C (lápiz y papel).

- piación, y potenciando la idea del aprendizaje realizado al servicio de todas las demás personas, incluyendo la idea de *copiar* con un valor de uso propio.
- 2) El interés del alumnado por cómo se abordan los contenidos — con ejemplos y hechos, donde toda aportación, duda, idea, etc. está conectada con los contenidos, partiendo de sus ideas previas, creencias, experiencias, comentarios y respuestas; vinculando ciencia-cotidianidad-emociones y potenciando el uso de distintos lenguajes: musical, gráfico, etc. Hay una autoridad reconocida al saber docente y a la forma de dar clase, donde el cuestionamiento es frecuente.
  - 3) La concepción del aprendizaje como proceso no como resultado y la pedagogía del error, considerado como fuente de aprendizaje, diferenciando entre aprobar-aprender/calificar-evaluar elimina las presiones por las notas académicas.
  - 4) Saber lo que es demandado y cómo, encontrando siempre respuestas y apoyo a sus dudas.
  - 5) La relación que el profesor establece con el alumnado, el trato cercano y la preocupación permanente por él, para crear posibilidades y potenciar la implicación y el aprendizaje. Aspecto que destaca el alumnado:

*Montoya: Y este profesor hace más cuenta con los repetidores, y los otros profesores les ponen en una esquina y ya está...*

*Puente: Da apoyo*

*Montoya: ... Enmedio por ejemplo, que es un niño que no saca muy buenas notas, pero en Naturales sí pregunta y el profe se interesa por él y le ayuda mucho [...]*

*Puente: Exacto. Si no le dan la oportunidad, él no puede hacer nada. Entonces, ... el profe de Naturales yo creo que es el único que ha intentado que haga..., pues gracias al apoyo pues está atendiendo y haciendo cosas. Y con Mónsul igual, que no sé, en Lengua por ejemplo no le echan cuenta porque creen que, como siempre está haciendo el tonto, pues ya lo dejamos por ahí sentado en una mesa, ¿no? (Entrevistas Alumnado).*

En esta relación, el lenguaje empleado es significativo, tanto por lo que dice como por cómo lo dice.

El cómo es lo que le ha dado la fama de autoritario, según manifiesta el profesor, si bien éste calificativo no es empleado por el alumnado. En ocasiones, su tono es elevado y serio para indicar que es él quien tiene la palabra, como reacción cuando el alumnado no cumple con lo demandado (planificación, autocontrol, reflexión), para reclamar orden y silencio, para manifestar que hay una tarea encomendada en la que la negociación no es posible, y cuando se excluye a alguien de un grupo, reivindicando la igualdad de trato:

*'Esta clase, ahora sois niños, os rebajo, no sois personas, sois niños. Esta clase, me toca las narices la gente que mira por encima del hombro, que se creen mejor que otros...' (D.O.).*

Respecto a qué se dice, distintas expresiones o comentarios marcan diferentes intenciones, y es, al mismo tiempo, un mecanismo para evitar enfrentamientos directos o situaciones tensas. Destacan las bromas y alusiones a su persona, que favorecen un clima distendido y atraen la atención, provocando que el alumnado piense sobre las consecuencias de sus actos. Asimismo, comentarios que denotan quién tiene la autoridad respecto a quién y cuándo da el turno de palabra, y que llaman al orden:

*Comenta al grupo-clase que él anota todo lo de la clase, tiene su móvil en la mano y está escribiendo, consultando... "Así que el interés de hablar ahora con vosotros es "... Varios/as contestan: "cero". Hay un poco de revuelo en comparación a como ha ido transcurriendo la clase. El profesor les comenta "me esta entrando ganas de mataros, ya que se me habían quitado..." (D.O.).*

En ocasiones ha realizado un símil ante las resistencias u obstáculos de sus estudiantes a la autonomía, denunciando su socialización en la institución educativa, en la que han aprendido el "papel de alumnado":

*El profe dice que los va a insultar, los llama esclavos y alumnos. Pregunta si esto es grave. Un niño dice que es grave lo de esclavos, pero no lo de alumnos. El profesor: "os digo que hagáis las funciones de nutrición y lo hacéis". 'Os voy a insultar, sois alumnos, no sois personas, estáis en mi poder... El objetivo de la educación no es poner notas; puede haber una persona que se haga una chuleta para el examen y apruebe, y otra persona que se lo aprenda de memoria, apruebe y a los días se le olvide...' Medio afirmando, medio preguntando dice que las dos personas han engañado. Un niño dice que no. El profe dice que sí porque no han aprendido. 'Entonces cuál es el objetivo: aprender o aprobar'. Responden: aprender. "Os voy a tratar como esclavos, cuando decidáis aprender os tataré como personas'. (D.O.)*

Este lenguaje busca promover la autonomía del alumnado, es decir, su autorregulación y autodeterminación:

*La contradicción se resuelve precisamente analizando el caso ése de "sois esclavos". Me gusta que ellos vean qué ocurre cuando no toman decisiones y, entonces, están sometidos a una autoridad, y cuando toman decisiones, pueden hacer y pueden equivocarse. Entonces, me acuerdo que en ese momento los alumnos no estaban trabajando, no estaban haciendo lo que tenían que hacer y estaban fuera de control. En ese momento les dije: "Bueno, pues a partir de este momento, sois esclavos y tenéis que hacer lo que yo os diga y la única manera de salir de la esclavitud va a ser que vosotros toméis vuestras propias decisiones". Entonces, creo que la contradicción se resuelve cuando ellos ven que hay un modelo autoritario del que pueden salir tomando iniciativas, haciendo su propio aprendizaje. (Entrevista Profesor).*

El alumnado entiende este uso del lenguaje como bromas del profesor, no tanto por parte de alguno con respecto al término “esclavo”, y el sentido de algunos de sus comentarios, especialmente los referidos a que “su futuro es lo que está en juego”.

### 3.2. Creando una Red de redes...

“*Juntos aprendemos mucho más*” (Profesor. D.O.) es la idea que define la propuesta de trabajo y lo que marca la cotidianidad del aula. *Juntos* significa, por un lado, trabajar en grupo y, por otro, trabajar en red.

Trabajar en grupo es la dinámica habitual del aula. Formar parte de un grupo requiere mostrar un trabajo continuo o dar señas de un compromiso de trabajo. Si esto no sucede se trabaja en solitario, sanción que es temporal, si el alumnado en cuestión trabaja es integrado en un grupo.

*Juntos* también es trabajar en red. Para este trabajo se utilizan distintas herramientas: chat, blogs, Google Docs e Internet, y trabajar en red implica:

- 1) Elaborar documentos colectivamente – criterios de un buen comentario y de evaluación –, que serán negociados e implica directamente al alumnado en la toma de decisiones.
- 2) Consultar los blogs de otros compañeros y compañeras del aula, de otros cursos y los del año pasado, contrastar y *copiar con sentido*, saber qué se copia y ser capaz de defenderlo. En definitiva, darle un valor de uso a otras aportaciones y trabajos realizados. También comentar los trabajos, generando varios problemas al alumnado: uno, “no saber”, ya que se enfrenta directamente con su trayectoria escolar, en la que ha predominado la reproducción del conocimiento, no la generación de ideas; otro, creer que invade un espacio que no le corresponde:

*San Pedro: No sabes qué comentar.*

*Montoya: ... como que hacerle comentarios cuesta [...]*

*Castillo: A ver si se van a enfadar o algo.*

*Puente: Exacto. A ver si te va a decir que “no comentes mi blog porque lo hago yo y lo hago como yo quiero” (Entrevistas Alumnado).*

- 3) Ayudar, explicando lagunas referentes tanto a contenidos como al uso de herramientas, y compartiendo preguntas de examen, puesto que pueden cambiarlas formulando otras nuevas.
- 4) Pensar conjuntamente distintas cuestiones, para posteriormente discutir las con el grupo-clase, y contrastar informaciones y trabajos.
- 5) Negociar, cuando la red está funcionando, tiempos de trabajo, siendo posible por la flexibilidad de la planificación docente.
- 6) Evaluar el trabajo grupal o la dinámica de clase para mejorar.
- 7) Acoger en los grupos de trabajo a personas que han estado “aisladas de la red”, trabajando de forma individual. El profesor decide poner en marcha la red de acogida cuando muestran que trabajan.

### 3.3. Las redes docentes: el uso del twitter.

El profesor es muy activo en el uso de redes sociales: facebook, twitter y google+. El twitter es una herramienta de formación permanente al compartir recursos propios con otras personas:

*Es una manera tanto de contar cosas q veo x si interesan como de mirar con los ojos de otra gente. Y así sintonizar... #usodocente*  
*Es una manera de obligarme a ser coherente. No puedo hacer cosas distintas de las que digo que hago... #usodocente*

Este docente se cuestiona públicamente qué hace con el alumnado y cómo lo hace:

*Mira, yo he visto una cosa muy clara en mi trabajo y es que, cuando tú llevas un trabajo que no es estándar, la transparencia te protege. Y fijate, no la visibilidad, la transparencia, que son dos elementos diferentes [...]. Pero me parece que la transparencia es muy importante porque te protege, porque deja muy claro qué estás haciendo y por qué, y la transparencia no es visibilidad. La visibilidad es acomodaticia, en el sentido de que yo elijo. Yo tengo que elegir transparencia porque creo que es lo coherente con llevar un modo de trabajo que sea distinto, debes una explicación acerca de lo que estás haciendo a aquellas personas con las que estás trabajando. Por mucho que yo estoy convencido de que la posición mía está muy bien recogida en la Ley [en el currículo] [...], pero no tanto con mucho de lo que dice la costumbre, por tanto, le debo una explicación a la gente, y la explicación no puede ser elegible. Y la transparencia, además de protegerme, me obliga. A mí me parece que la transparencia es un elemento de obligación acerca de lo que debo hacer: tengo unos principios, los he dejado muy claros, y ahora aparecerán contradicciones, pero las contradicciones las tengo que resolver. (Entrevista Profesor).*

Por un lado, se siente obligado a rendir cuentas como trabajador público, especialmente a su alumnado, y como defensor del aula-escuela pública. Por otro, lo hace público "para protegerse", ya que innovar conlleva un riesgo si algo falla.

Otra etiqueta en twitter relacionada con este profesor está teniendo mucho movimiento: #jlsolutions, creada por una antigua alumna, para hablar de las dinámicas de aula entre estudiantes del instituto y este profesor y tratar cuestiones relacionadas con los contenidos:

*necesito una #jlsolutions para saber que es la energía??*

El docente responde en la misma línea que en clase: es el alumnado quien debe buscar las respuestas a sus necesidades de aprendizaje, él es un facilitador:

*La solución a tus problemas con la idea de energía la tiene el alumnado, no yo XDDD ciencias-n-miguel.blogspot.com/2011/10/papel-... #jlsolutions*

Fueron varias las cuestiones sobre contenidos, pero son minoría comparado con el enfoque más focalizado en la metodología del aula. Un mensaje del profesor lo define así:

*Creo q #jlsolutions, tag creado x antiguxs (y espero q futuro) alumnxs míos, s intento d democracia participativa n IES. S decir, auténtica*

Mensaje dirigido no tanto a su alumnado como a cualquier persona seguidora en twitter, implicando en estos debates metodológicos a otros docentes de otros institutos:

*Si trabajas en educación no te pierdas el hashtag #jlsolutions ¡imprescindible!*

Los mensajes también abordan cuestiones pedagógicas que dan cuenta de la relación que el alumnado establece con este profesor y que cuestionan un estilo docente, un modelo de enseñanza-aprendizaje:

*Pq si profes ven q si aprendiéndonos cosas d memoria se ns olvida, siguen haciéndolo?  
Qué asco! #jlsolutions*

Comentario que el alumnado puede hacer en general o concretar en este profesor:

*[mensaje de una alumna] Algunos profesores saben como dominar la clase, bueno todos saben, pero unos mas que otros. #jlsolutions  
[respuestas del profesor] Creo q no s cuestión d dominar. No dbería. Más bien acordar fncionamiento y aplicarlo ntre todxs #jlsolutions  
Aunque yo regañó (muy) fuerte SÍ (insisto, SÍ) quiero democracia n clase. Aunq debo mejorar, lo sé #jlsolutions*

### 3.4. Formación en y para la ciudadanía

La competencia social y ciudadana, no es nombrada en el aula como otras que sí lo son, está presente de forma permanente a través de la estrategia metodológica del profesor, que se centra más en desarrollar cómo se aprende que en el contenido, deteniéndose más en los procesos que en el resultado. Un aprender a aprender, un aprendizaje duradero que en el transcurso de las clases posibilita que el alumnado adquiera y desarrolle capacidades, habilidades y destrezas que le permita ir elaborando un pensamiento propio y crítico, al tener que buscar información, seleccionarla, contrastarla, negociarla, opinar, argumentar y relacionar ideas. Un aprendizaje con valor de uso y con incursiones críticas en relación a los contenidos tratados, que permitan tomar consciencia de determinadas situaciones: modelos de consumo, problemas generados por éste, etc. Un aprendizaje donde lo común es prioritario en el espacio público de aula, sin exclusiones, priorizando la colaboración y la cooperación, y dónde el conocimiento adquirido está al servicio de todos y todas. Un aprendizaje de la autonomía, de la responsabilidad y de la asunción de las consecuencias de las acciones o inacciones.

Aprendizajes que no son proyectados para el ejercicio de una ciudadanía crítica y participativa, pero sí para una «ciudadanía» competitiva como exige el mercado laboral. Proyección que aparece ante las resistencias del alumnado a aprender y los obstáculos con los que se enfrenta ante el planteamiento didáctico, y como crítica a la mercantilización del conocimiento:

*El profesor dice "ahí afuera hace mucho frío..., hay una crisis, quien no tenga trabajo se va a tener que ir al extranjero, o tener un trabajo por cuatro duros... ¿Entendéis*

*por qué me agobio?” Los títulos a las empresas le dan igual. Hacen pruebas, entrevistas... Y en una entrevista las cosas aprendidas de memoria no te sirven para nada, aprender de memoria solo te sirve en la escuela, incluso puedes tener un 10’. (D.O.).*

Ante la resistencia o dificultad de ejercer la autonomía:

*Habla para la clase, diciéndoles que si no se sabe algo, hay que buscar la forma de solucionarlo. Resalta la importancia de la autonomía. Una niña le pregunta que si no sabe... El profe: “jefe y si no lo hago me quitas sueldo... No te vas a la calle”. (D.O.).*

La motivación es otra de las razones por la que alude a su futuro como trabajadores y trabajadoras, especialmente como estrategia para reenganchar a gente que está más descolgada. Esto es lo que el alumnado llama ser realista, y agradece que diga “la verdad” y plantee la realidad a la que se enfrentarán:

*Puente: Para concienciarnos de que no podemos derrochar la ocasión de lo que el profesor nos está dando [...]*

*Castillo: De aprender, de tener un trabajo bueno, de... (Entrevistas Alumnado)*

#### 4. CONCLUSIONES

El docente realiza una propuesta didáctica desde una racionalidad práctica (Carr y Kemmis, 1988; Gimeno y Pérez Gómez, 1998; Trillo, 1994), alimentada desde un conocimiento generado de la investigación sobre el currículum de su propia práctica y experiencia (Imbernón, 2010), sustentada en la idea de la educación como proceso, en un modelo de aprendizaje en red que busca potenciar la autonomía para el aprendizaje reflexivo del alumnado, para aprender a aprender, incorporando en dicho aprendizaje no solo el contenido, sino el sentido del mismo —el porqué y el para qué— y el cómo, de ahí la comunicación grupal y personal que mantiene con éste. Se percibe y se define a sí mismo como mediador, facilitador y orientador, posicionado desde un enfoque constructivista refleja su compromiso social —por lo público, lo colectivo, lo común— en su modo de concebir la enseñanza, y en su idea de crear una comunidad virtual.

La red es donde se funden el mundo real y el virtual, quedando reflejado dicho trabajo en los blogs personales del alumnado. La concepción del profesor es usarlo a modo de portafolios personal de aprendizaje, saliendo posteriormente a la luz y haciéndose público su contenido para el resto de la comunidad virtual. Esto no sin una ruptura conflictiva de la inercia metodológica «tradicional» aprendida y, a veces, reivindicada por el alumnado. Así, se observan diferentes reacciones de ajuste por parte de éste, que se ve implicado en la producción colectiva del conocimiento a través de Facebook, Twitter, Google Plus de manera interconectada, donde se fomentan formas de trabajo colectivo más autónomas.

El profesor facilita una red de redes compartida de manera simétrica y horizontal a través de la que se difunden públicamente los resultados del trabajo escolar realizado dentro y fuera de clase y en la que el alumnado se implica en producir conocimiento compartido. Un trabajo en red que permite ir democratizando el aula, ya que el

docente intenta deconstruir el micropoder habitual de ésta para activar la autonomía estudiantil, la participación, la cooperación, la responsabilidad, las decisiones compartidas y la interdependencia positiva. Así como, la inclusión, nuevas formas de relación entre el alumnado y entre éste y el docente, la resolución conjunta de problemas, el conocimiento contrastado a partir de la consulta de diferentes fuentes, el trabajo cooperativo y la ayuda mutua. Valores y conocimientos que potencian la idea y práctica de una ciudadanía participativa, que además es entendida como algo colectivo, que se construye por todos los sujetos que están desarrollando sus competencias, entre ellas las digitales.

## 5. DISCUSIÓN

La racionalidad práctica, que mencionábamos en el anterior epígrafe y desde la que pretende hacer circular otro *régimen o discurso de verdad* (Foucault, 1991), se confronta, por un lado, a las resistencias que emergen de una racionalidad técnica de sus compañeros y compañeras como resultado, en parte, de la institucionalización del comportamiento, ya que como señalan Berger y Luckman (1999: 98) «las instituciones se encarnan en la experiencia individual por medio de unos <roles>». Por otro, como resultado también de dicha institucionalización, al capital cultural incorporado, al *habitus* (Bourdieu, 2000) del alumnado, es decir «aquellas disposiciones a actuar, percibir, valorar, sentir y pensar de una cierta manera más que de otra, disposiciones que han sido interiorizadas por el individuo en el curso de su historia» (Gutiérrez, 2002: 70). Disposiciones corporeizadas en el transcurso de su trayectoria escolar, de ahí los problemas y resistencias del alumnado. Resistencias que en varios casos son llevadas al límite, decidiendo «no hacer nada», optando directamente por el suspenso. Disposiciones, que al mismo tiempo, son criticadas directamente por el docente, trasladando y haciendo partícipe al alumnado su idea y posicionamiento, más allá de la práctica metodológica, del acto educativo. Esta crítica forma parte de los actos permanentes de intercambio a través de los cuales se acumula y circula el capital social, «una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuos» (Bourdieu, 2000: 148) en la conformación de aprendizajes en red — docente y discentes —.

En esta confrontación el profesor mantiene una paradójica relación entre autoritarismo-democracia para reconstruir las relaciones de dependencia en relaciones caracterizadas por la autonomía, que posibilite una autoridad democrática que impida su anulación como docente y la alienación del alumnado (Lima, 2004). En definitiva, activa un *dispositivo pedagógico* para producir otro tipo de relación del alumnado consigo mismo. El aula y el entorno virtual son espacios de producción en los que las prácticas pedagógicas establecen, regulan y modifican las relaciones del sujeto consigo mismo, en las que se constituye la experiencia de sí, es decir, «la correlación, en un corte espacio-temporal concreto, entre dominios de saber, tipos de normatividad y formas de subjetivación» (Larrosa, 1995: 290); lo que Foucault (1990: 48) denomina las tecnologías del yo «que permiten a los individuos efectuar por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto grado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad».

Dicha experiencia de sí viene constituida por la relación simbiótica que la propuesta didáctica del profesor mantiene para el desarrollo y adquisición de la competencia digital y la competencia social y ciudadana. Esta última implícita en el aula pero permanentemente presente en el planteamiento de la primera.

Es a través del uso de las TIC, motivadoras para gran parte del alumnado con algunas excepciones, en el ambiente físico del aula y en el entorno virtual, como herramienta, no como fin en sí mismo, como se va constituyendo la experiencia de sí —se ve, se narra, se expresa, se juzga y se domina (Larrosa, 1995)— en relación a la autonomía, la autodeterminación y autorregulación, el trabajo cooperativo entre iguales, la construcción del conocimiento, la toma de decisiones, las relaciones de comunicación, siendo éstas en la red menos jerárquicas, y la adquisición de contenidos relevantes —relevancia y valor que es otorgado por el alumnado por la relación «causal» que realiza el docente, de forma explícita, entre trabajo de aula-trabajo remunerado—.

## 5. REFERENCIAS

- Adell, J. (2010). Educación 2.0. En C. Barba & S. Capella (Eds.), *Ordenadores en las aulas. La clave es la metodología* (pp. 19-33). Barcelona: Graó.
- Almerich, G., Suárez, J.M., Orellana, N., & Díaz, M. (2010). La relación entre la integración de las tecnologías de la información y comunicación y su conocimiento. *Revista de Investigación Educativa*, 28(1), 31-50.
- Apple, M., & Beane, J. A. (1997). *Escuelas Democráticas*. Madrid: Morata.
- Area, M. (2013). Las redes sociales en Internet como espacios para la formación del profesorado. *Razón y Palabra*, 13. Recuperado de <http://www.razonypalabra.org.mx/n63/marea.html>
- Arnot, M. (2009). *Coeducando para una ciudadanía en igualdad*. Madrid: Morata.
- Artero, N. (2011). La interacción como eje de aprendizaje en las redes sociales. *Redes Sociales y Educación*, 224. Consultado el 3 de junio de 2013 en, <http://www.educaweb.com/noticia/2011/01/31/interaccion-como-eje-aprendizaje-redes-sociales-4570/>
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Berger, P., & Luckman, T. (1999). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía*. Barcelona: Graó.
- Bourdieu, P. (2000). Las formas del capital. Capital económico, capital cultural y capital social. En *Poder, derecho y clases sociales* (pp. 131-164). Bilbao: Deseleé de Brouwer.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carreras, J., Sevilla, C., & Urbán, M. (2006). *La Euro-universidad*. Barcelona: Icaria.
- Castañeda, L. (Coord.) (2010). *Aprendizaje con redes sociales. Tejidos educativos para los nuevos entornos*. Sevilla: MAD.
- Castoriadis, C. (1995). La democracia como procedimiento y como régimen. En AA.VV., *La estrategia democrática nella società che cambia* (pp. 15-32). Roma: DataneWS.
- Castoriadis, C. (2005). *Escritos políticos. Antología*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Culver, S., & Jacobson, J. (2012). Alfabetización mediática como método para fomentar la participación cívica. *Comunicar*, 20(39) 73-80.

- De Haro, J. J. (2009). Las redes sociales aplicadas a la práctica docente. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 13. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2934817>
- De Haro, J. J. (2010). *Redes sociales para la educación*. Madrid: Anaya
- Diez, E. (2007). *La globalización neoliberal y sus repercusiones en la educación*. Barcelona: El Roure.
- Domingo-Coscollola, M., & Marquès-Graells, P. (2011). Aulas 2.0 y uso de las TIC en la práctica docente. *Comunicar*, 37, 169-175.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo. Y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1991). *La microfísica del poder*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Gimeno, J., & Pérez, Á. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (2008). Introducción: democracia, educación y política en la pedagogía crítica. En P. McLaren & J. Kincheloe (Eds.), *Pedagogía crítica* (pp. 17-22). Barcelona: Graó.
- Goodman, J. (2008). Educación para una democracia crítica. En AA.VV., *Educación, justicia y democracia en las instituciones educativas* (pp. 109-142). Sevilla: Cooperación Educativa.
- Guarro, A. (2002). Reconstruir la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 337, 57-60.
- Guarro, A. (2005). La transformación democrática de la cultura escolar: una respuesta justa a las necesidades del alumnado de zonas desfavorecidas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 1. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2304478>
- Gutiérrez, Alicia (2002). *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Madrid: Tierradenadie ediciones.
- Hirtt, N. (2001). *Los tres ejes de la mercantilización escolar*. Recuperado de <http://www.stes.es/socio/nico/3ejos.pdf>
- Imbernón, F. (2010). La formación del profesorado y el desarrollo del currículum. En J. Gimeno (Ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 588-603). Madrid: Morata.
- Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación. En J. Larrosa (Ed.), *Escuela, poder y subjetivación* (pp. 257-329). Madrid: La Piqueta.
- Levis, D. (2006). Alfabetos y saberes: La alfabetización digital. *Comunicar*, 26, 78-82.
- Lima, L. (2004). Organización escolar y democracia radical. Paulo Freire y el gobierno democrático en la escuela pública. En L. Lucio-Villegas & P. Aparicio (Eds.), *Educación, democracia y emancipación* (pp. 57-110). Xàtiva, Valencia: Diálogos.
- Martínez, J. B. (2005). *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Morata.
- Martínez, J. B. (2010). El currículum como espacio de participación. La democracia escolar ¿es posible? En J. Gimeno (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 162-179). Madrid: Morata.
- Ribes, X. (2007). La Web 2.0: el valor de los metadatos y de la inteligencia colectiva. Recuperado de <http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/telos/articulo-perspectiva.asp?idarticulo%3D2&rev%3D73.htm>
- Santamaría, F. (2008). Posibilidades pedagógicas. Redes sociales y comunidades educativas. *Revista Telos*, 76. Recuperado de <http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo%3D7&rev%3D76.htm>
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

- Trillo, F. (1994). El profesorado y el desarrollo curricular: tres estilos de hacer escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 228, 70-74.
- Woods, P. (1993). *La escuela por dentro*. Barcelona: Paidós.

Fecha de recepción: 24 de marzo de 2013.  
Fecha de revisión: 25 de marzo de 2013.  
Fecha de aceptación: 24 de febrero de 2014.

## ARTÍCULO 5

- V. Trujillo, F. y Carmona, J. J. (2015). Bilingüismo en el aula de música: una propuesta de enseñanza globalizada. En J. L. Aróstegui (Ed.). *La música en Educación Primaria*. Madrid: Dairea.

# LA MÚSICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Manual de formación del profesorado

José Luis Aróstegui Plaza, editor



## ÍNDICE

### Prólogo

Nicolás Oriol de Alarcón [9]

### Introducción

José Luis Aróstegui Plaza [13]

### Fundamentos pedagógicos [17]

#### 1 *Fundamentos del currículo para la educación musical.*

José Luis Aróstegui Plaza [19]

### La música en Educación Primaria [43]

#### 2 *Educación auditiva y escucha creativa.*

Almudena Ocaña Fernández [45]

#### 3 *Educar y aprender poniendo los sonidos en movimientos: la rítmica Dalcroze.*

María Eugènia Arús Leita [67]

#### 4 *Formación vocal en Educación Primaria*

Albina Cuadrado Fernández [85]

#### 5 *La expresión instrumental*

Ana Laucirica Larrinaga [115]

#### 6 *La canción como recurso educativo en la Educación Primaria.*

María dels Angels Subirats Bayego [135]

#### 7 *Lenguaje musical.*

Manuel Ricardo Vicente Bújez [159]

#### 8 *Desarrollo creativo a través de la música.*

Amaya Epelde Larrañaga [175]

#### 9 *Sonido, música y ordenadores.*

Jesús Tejada Giménez [197]

### La Educación Primaria en la música [221]

#### 10 *Bilingüismo en el Aula de Música: Una propuesta de enseñanza globalizada.*

Fernando Trujillo Sáez y Juan J. Carmona Fernández [223]

#### 11 *Atención a la diversidad en Educación Musical: Orientaciones teórica y metodológicas para su aplicación en el aula.*

Patricia L. Sabbatella Riccardi [247]

#### 12 *Música e inclusión social.*

Elizabeth Burba Pons y José Luis Aróstegui Plaza [279]

- 13 *Educación musical y diversidad cultural.*  
María Luisa Reyes López [301]
- 14 *El concierto como estrategia aglutinadora de la experiencia musical.*  
Julio Hurtado Llopis [321]
- 15 *Enfoque globalizador de la Educación Artística en la Educación Primaria.*  
Begoña Lizaso Azcune [341]

# 10 Bilingüismo en el Aula de Música: Una propuesta de enseñanza globalizada

Fernando Trujillo Sáez  
UNIVERSIDAD DE GRANADA

Juan J. Carmona Fernández  
UNIVERSIDAD DE GRANADA  
CEIP VIRGEN DE LA CABEZA DE CHURRIANA (GRANADA)

Uno de los rasgos fundamentales del tiempo que vivimos es la globalización. Esta *fuera* genera en el aula situaciones y dinámicas de diversidad lingüística y cultural como nunca antes había ocurrido. En este sentido, uno de los resultados del impacto de la globalización en la escuela es la necesidad de estrategias educativas y educadoras que superen el monolingüismo y avancen hacia modelos bilingües y plurilingües. Estos cambios no solo afectan al aula de música como parte integral de la escuela pues, a su vez, la música tiene un importante potencial para promover el bilingüismo.

En este capítulo ofrecemos un marco global de comprensión de fenómeno del bilingüismo y de puesta en práctica de estrategias educativas que puedan servir tanto para la educación musical como para la educación lingüística. Así, la reflexión sobre las competencias básicas como eje de la escuela inclusiva, el aprendizaje basado en tareas y proyectos, el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE), el aprendizaje cooperativo, el uso de las TIC o los mecanismos alternativos de evaluación constituyen las líneas de trabajo de referencia para la promoción del bilingüismo en ambas materias. Finalmente, se ofrece un ejemplo de programación de una secuencia integrada de educación musical y lingüística como propuesta de trabajo en contextos bilingües.

## 1. EDUCACIÓN MUSICAL Y BILINGÜISMO: COMPETENCIA COMUNICATIVA EXPANDIDA

Somos seres comunicativos, nuestro código genético lleva inserta la marca de la comunicación como vía de socialización. Llegamos a ser humanos porque la comunicación nos permite construir culturas y convivir con otros individuos en grupos sociales de diversa índole, tamaño y razón de ser (Geertz, 2001).

Nuestra necesidad de comunicación se ve satisfecha a través de la competencia para usar distintos lenguajes. En cada situación comunicativa en la que un ser humano se ve envuelto, se elige un modo de comunicar a través de uno o más lenguajes que, a su vez, son modulados en distintos registros, tonos, acentos, etc.

Estos distintos lenguajes no representan, además, compartimentos estancos en la mente del individuo. Los idiomas no residen en “habitaciones” separadas del cerebro, sino que el ser humano posee una importante capacidad para el uso plurilingüe de los idiomas y la intercomprensión, entendidos ambos como la habilidad para usar distintas lenguas para la expresión y la comprensión tanto de manera simultánea como de manera consecutiva.

Así, en un mundo globalizado e hiperconectado, es cada vez más frecuente encontrar mensajes que mezclan idiomas, fragmentos de texto que necesitamos leer en una lengua que conocemos (o desconocemos) solo parcialmente y para lo cual tenemos que usar nuestros conocimientos de otras lenguas: por ejemplo, para cualquier hispanohablante es relativamente factible comprender un mensaje en una lengua romance aparentemente desconocida a partir de su conocimiento de otras lenguas romances. De esta manera, fenómenos como el bilingüismo o el *bimusicalismo*<sup>1</sup> (Wong, Roy y Margulis, 2009) hace muchos años que dejaron de ser una excepción (si alguna vez lo fueron) para convertirse en la norma para un amplísimo número de personas en todo el mundo.

Por otro lado, todos los “lenguajes” están interrelacionados: el lenguaje verbal está vinculado con el musical (Patel, 2008) de igual forma que ambos están relacionados con el matemático, por ejemplo. Como explica Lafarga (2008, p. 7):

El código musical y el lingüístico comparten procesos y características básicos, y se imbrican en múltiples formas como en el caso del habla, el canto, la canción, el recitativo, el recitado, la poesía, la prosa, o en las formas y géneros literarios y musicales. Sus diversos componentes acústicos, tímbricos, de intensidad, rítmicos o tonales, se entretajan igualmente en modos diversos en uno y en otro y según los casos. Ambos códigos poseen secuencias evolutivas, en ocasiones compartidas, entrecruzadas, o incluso divergentes, siendo algunos de estos procesos de naturaleza cultural y otros de naturaleza indudablemente genética.

Si bien el pensamiento matemático, musical o verbal sigue cauces diferenciados, el individuo toma prestado elementos de un lenguaje u otro para la expresión de ese pensamiento. Tanto es así que, históricamente, se han utilizado conceptos de uno para la comprensión del otro (*ritmo, tono, frase*, etc. son expresiones utilizadas

---

<sup>1</sup> La hipótesis del *bimusicalismo* de Wong, Roy y Margulis (2009) plantea que la exposición a la música de una cultura dará como resultado una sensibilidad aumentada (en términos de respuesta cognitiva) a la misma, mientras que la exposición a música de dos o más culturas generará mayor sensibilidad a ambas culturas.

para describir tanto el lenguaje verbal como el lenguaje musical), asumiendo el carácter común de los lenguajes al servicio de la comunicación humana.

Esta interrelación de los lenguajes hace que podamos hablar de una *competencia comunicativa expandida*. El individuo, ante una situación comunicativa determinada, elige de entre los recursos a su disposición aquellos que le permiten comunicar con mayor eficacia y satisfacción: unas veces mediante el lenguaje verbal, otras el matemático, el musical, el corporal-cinético, o el plástico. Con frecuencia es el uso combinado de estos lenguajes lo que permite al individuo comunicar con eficacia y satisfacción.

Desde esta perspectiva, conceptos educativos como *bilingüismo* o *bimusicalismo* representan el intento por parte del individuo de desarrollar su competencia comunicativa para responder a la diversidad de lenguajes que le rodean. A través de los diferentes procesos de alfabetización (alfabetización verbal, musical, mediática, etc.), el individuo añade a su equipaje comunicativo nuevos recursos que le permitirán, en un futuro más o menos cercano, resolver nuevas situaciones comunicativas. En resumen, una *competencia comunicativa expandida* es la herramienta más eficaz con la que podemos dotarnos para vivir en la sociedad multilingüe y mediática y la *alfabetización multimodal* (Sewell y Denton, 2011) o las *alfabetizaciones múltiples*<sup>2</sup> (Nelson y Zobairi, 1999; Hansen, 2009; Jewett, 2011) son una obligación para una escuela que quiera dar respuesta a esta sociedad del Siglo XXI.

## 2. ELEMENTOS PARA LA ENSEÑANZA DEL SIGLO XXI DE LA MÚSICA Y DE LOS IDIOMAS

### 2.1. Las competencias básicas como eje vertebrador de la enseñanza

#### 2.1.1. Competencias Básicas para una escuela inclusiva: Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), interculturalidad

La aparición en 2006 de la expresión “competencias básicas” en la definición de currículo de la Ley Orgánica de Educación genera un cambio sustancial en cuál es la meta del aprendizaje escolar y, en consecuencia, cómo debe entenderse la enseñanza. Las competencias básicas introducen en el sistema la imperiosa necesidad de repensar la educación para ir mucho más allá de la memorización de contenidos expuestos en clase o a través de un libro de texto.

---

<sup>2</sup> El concepto de alfabetización, que tradicionalmente hacía referencia a la incorporación a la lectoescritura, se utiliza hoy para cubrir también el espacio de la competencia digital y el uso de las tecnologías de la información. En este sentido, la alfabetización multimodal hace referencia al dominio de los diferentes canales y modos de comunicación posibles mientras que las alfabetizaciones múltiples enfatiza el acceso a una diversidad de discursos y soportes, independientes o conectados entre sí.

Las competencias básicas implican resolver problemas y plantear en clase situaciones conflictivas en las cuales sea necesario buscar recursos, negociar, plantear soluciones, desarrollarlas, valorar la actuación propia y ajena, encontrar alternativas. Más que un aprendizaje memorístico, el desarrollo de las competencias básicas requiere un *aprendizaje situado*, fuertemente contextualizado, vinculado con problemas de la vida cotidiana de los estudiantes: por utilizar un símil clarificador, con las competencias básicas en educación hemos pasado de jugar al solitario con una baraja de cartas a estar dentro de un videojuego, en el cual aprender las reglas de funcionamiento o los comandos de control es parte del propio proceso de resolución de problemas, de obtención de puntos o de realización de logros para pasar de un nivel a otro.

Además, las competencias básicas son para todo el mundo. En primer lugar, el desarrollo de las competencias básicas es un derecho de todo el alumnado. Se entienden las competencias básicas como aquellos aprendizajes imprescindibles para la vida en sociedad y que, además, puede que difícilmente sean alcanzables fuera de la institución escolar; por ello, todo el alumnado ha de desarrollar satisfactoriamente sus competencias básicas para la participación activa en la vida adulta, independientemente de su origen socioeconómico, sus distintas capacidades, su origen cultural o el dominio de una lengua materna u otra.

En segundo lugar, “las competencias básicas son para todo el mundo” en el sentido de que todo el profesorado es responsable de todas las competencias básicas. Frente a un modelo de escuela fragmentada en la cual un docente solo se hacía responsable de una materia y de unos contenidos de manera excluyente, las competencias básicas vienen a recordarnos que durante la escolarización obligatoria todo el profesorado es responsable de todas las competencias básicas: el profesorado de educación musical es tan responsable de la comunicativa como el profesorado de lengua castellana lo es de la cultural y artística de su alumnado. Cada docente tiene una contribución que realizar a cada una de las competencias básicas de su alumnado a partir de su propia especialidad o de la materia que le corresponde impartir según el proyecto educativo y la organización de su centro.

En este sentido, las competencias básicas son la pieza clave para la construcción de la escuela inclusiva, también en un doble sentido: por un lado, representan la meta para todo el alumnado sin exclusiones; por otro se desarrollan a través del trabajo cooperativo de todo el alumnado junto a todo el equipo docente, unidos para alcanzar una misma meta.

### **2.1.2. Enseñanza para la emancipación: la voz del alumnado a través de la música y los idiomas**

La clave para desarrollar el currículo, no solo de música, está en la posibilidad de que el alumnado sea y se sienta implicado en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para conseguir un currículo, además de significativo, participativo para el alumnado, es fundamental desarrollar un currículo democrático que permita al profesorado la articulación entre los diferentes modelos de currículo. Una educación democrática supone la pérdida del actual estatus del profesorado, lo que para una parte de este supone un problema al no estar dispuesto a compartir su autoridad ni a ceder parte del control del proceso educativo al alumnado.

Tradicionalmente el profesor es el actor principal que desarrolla toda la acción en el día a día en el aula. El alumnado no suele tener derecho a pedir un cambio en la metodología de las clases, a participar en la evaluación ni en otras claves del currículo. Es de vital importancia que el alumnado, el protagonista de toda la acción educativa, tome las riendas de su propio proceso de aprendizaje y participe de manera activa, real y democrática en los conocimientos que son realmente importantes e interesantes para él.

Para ello, sin duda, es especialmente importante la negociación, otro concepto básico junto a la participación, la democracia y el diálogo: son los pilares claves de nuestra actividad docente. El proceso de negociación nos permite poder tratar de incorporar a nuestro currículo una variedad de contenidos, especialmente en el campo de la educación musical, puesto que el abanico de posibilidades y de músicas es más amplio. No hay una sola música, sino que cada cultura posee su propia identidad tanto cultural como musical. Por tanto, es el aula de música bilingüe donde confluyen diferentes culturas, músicas e idiomas. De ahí que enriquezca el ámbito de posibilidades, por mucho que la negociación sea una cuestión ardua al implicar diferentes valores, intereses y puntos de vista enfrentados, que pueden pertenecer a culturas varias.

Un ejemplo de cómo promover la emancipación del alumnado desde la participación activa, colaborativa y cooperativa, con un papel en donde ellos y ellas son los verdaderos protagonistas de la historia, es el Proyecto LÓVA (La Ópera, un Vehículo de Aprendizaje). En este proyecto todas las áreas (lengua, música, inglés...) se van integrando en una sola: la compañía.

Es un proyecto educativo en el que una clase (25-30 alumnos/as) se convierte en una compañía de ópera y durante un curso escolar completo crea, desde cero, una ópera o breve pieza de teatro musical. Los niños y niñas de la compañía escriben el libreto, diseñan la escenografía, componen la música, confeccionan el vestuario, realizan la campaña de prensa, fabrican la utilería, crean la iluminación, etc. El objetivo de LÓVA es el desarrollo cognitivo, social y emocional de niños y niñas. Principalmente experimentado en primaria, el proyecto puede adaptarse a otros contextos y etapas educativas.

El grupo se divide el trabajo por equipos: escritores, compositores, escenógrafos, intérpretes, regidores, figurinistas y así hasta completar las profesiones propias de una compañía profesional, incluyendo una directora o director de la producción. El objetivo es educar a través de la creación, por parte de los

alumnos, de una ópera. La ópera, como género, es el gran referente integrador de un gran número de disciplinas y a la vez la metáfora del gran reto que los alumnos van a superar. La pieza final no es el objetivo del proyecto, sino una parte importante del mismo: Suele tener una duración de media hora y contar con algunas canciones intercaladas en la acción teatral. Durante las representaciones, los niños son los únicos responsables del espectáculo y los adultos (profesores, colaboradores, madres y padres) se sientan entre el público. La función corre enteramente a cargo de la compañía<sup>3</sup>.

He aquí un ejemplo de proyecto integrado donde pueden conjugarse perfectamente música e idiomas, en principio el castellano pero, por qué no, también otras lenguas. Y concretamente el uso de ese plural hace referencia específica a los diferentes idiomas que se hablan en un aula (árabe, inglés, francés, rumano... ) o a los que suelen encontrarse en la ópera (italiano, alemán...). De ahí que el trabajo cooperativo entre todos y todas puede ser el vehículo de la integración, además de romper con las desigualdades existentes.

Como señala Sarmiento (2012), en LÓVA, el fruto del proceso es el aprendizaje, no la ópera. La ópera es un centro gravitatorio que permite vertebrar múltiples aprendizajes, pero lo que cuentan son las experiencias, los conocimientos, las revelaciones, los significados, los cambios que cada estudiante se lleve consigo. Entre todas estas cosas, la ópera, es decir, la función, tiene la importancia que cada alumno o alumna decide asignarle. Un trabajo con fines educativos no tiene nada que ver con la producción de bienes de consumo.

## 2.2. Situaciones de aprendizaje basadas en tareas y proyectos

Para la puesta en práctica de los principios enunciados en el punto anterior es fundamental replantear la actividad en el aula y abandonar la “enseñanza transmisiva” en beneficio de una enseñanza basada en tareas y proyectos, caracterizada por basarse en el alumnado, en el cual se atienden o se tienen en cuenta sus intereses así como se les involucra o se insta a su implicación. Además, la enseñanza basada en proyectos favorece la integración del currículo (con diferentes grados posibles de integración), el aprendizaje como efecto de un proceso de investigación, el desarrollo profesional del profesorado, la inclusión de la diversidad, el rechazo de la rutina y la monotonía y una perspectiva democrática de la educación (Pozuelos y Rodríguez Miranda, 2008).

Por otro lado, aunque con frecuencia se habla de la enseñanza basada en tareas y proyectos como de *innovación educativa*, en realidad no estamos ante una opción metodológica ni novedosa ni extraña en nuestro sistema educativo. Entre

---

<sup>3</sup> Información obtenida de la web [www.proyectolova.es](http://www.proyectolova.es) [Consultado el 25/05/12].

muchas otras experiencias reales, podríamos hablar de cómo los estudiantes analizan el consumo energético de su escuela y proponen estrategias de reducción del consumo y del gasto, como cuentan López-Goñi y Aldaz (2010); cómo los chicos y chicas de cuarto de ESO hacen creación artística a partir de sus proyectos de investigación en las materias de lengua castellana y música, como describen Folch y Raventós (2010); el proyecto de apadrinamiento de La Muralla de Mataró por los estudiantes del Instituto Alexandre Satorras de esa localidad, narrado por Illa (2010); el proyecto de investigación y grabación de un documental en torno a la figura de Blas Infante por parte de todo un tercer ciclo de Educación Primaria, como se narra en Ariza y Trujillo (2011); o el proyecto de investigación sociológica en torno a las migraciones y los prejuicios de la sociedad receptora descrito en Trujillo (2011).

De manera más concreta, en educación musical los proyectos son también frecuentes<sup>4</sup>. Así, por ejemplo, Llopis (2011) nos explica cómo en el IES Violant de Casalduch de Benicasim (Castellón) tratan el problema del fracaso escolar a través de la representación del musical *Érik, història d'un fracàs*. Como resultado de este proyecto:

En el musical, el alumnado «hace música», adquiere la responsabilidad de formar parte de un grupo, vive la experiencia artística y valora el trabajo bien hecho. Durante el montaje, el alumnado que ha cantado o interpretado con un instrumento ha necesitado seguir el proceso de escuchar reiteradamente las partes que debía interpretar para llegar a conocerlas, reconocerlas, identificar sus elementos y apropiárselas; y el alumnado que ha bailado ha debido hacer lo mismo con los patrones de movimiento ajustados a la música. [Además,] en la experiencia realizada, al alumnado se le responsabiliza de la acción de aprender de memoria textos que tienen cierta dificultad, escritos en diferentes registros y que contienen gran variedad de vocabulario que no suelen utilizar en su lenguaje coloquial. También aparece una relación entre el contexto social, el tipo de lenguaje empleado y el estilo musical utilizado. [Finalmente,] al tratarse de una actividad de participación colectiva, al alumnado se le ha dado la oportunidad de coordinar sus propias acciones con las de los otros integrantes del grupo, responsabilizándose en la consecución de un resultado común<sup>5</sup>.

Por otro lado, Majó (2010) sintetiza una serie de fases para el desarrollo de cualquier proyecto interdisciplinario como el que se podría enseñar para una secuencia de educación musical y educación lingüística, y que se muestra en la tabla 1:

---

<sup>4</sup> Para mayor información sobre enseñanza por proyectos en educación musical, véase el capítulo de la profesora Lizaso en este mismo libro.

<sup>5</sup> Información obtenida en <http://erikelmusical.blogspot.com/> [recuperado el 28-4-2012].

Fase 1. Elección del tema, campo o producto a investigar, elaborar o repensar y recogida de conocimientos previos del alumnado.	<p>Qué queremos saber.</p> <p>Qué sabemos del tema.</p> <p>Qué queremos construir.</p> <p>Qué necesitamos saber para construir.</p>
Fase 2	<p>Confección del guión de trabajo.</p> <p>Planificación, organización y temporalización.</p> <p>Planteamiento de la situación problema.</p>
Fase 3	<p>Búsqueda y aportación de información.</p> <p>Confección del dossier o del producto.</p> <p>Concreción de acciones para incidir en el entorno.</p>
Fase 4	<p>Concienciación: qué se ha hecho y qué se ha aprendido.</p> <p>Llevar a cabo las acciones para incidir en el entorno.</p> <p>Valoración de nuevas perspectivas.</p>

Tabla 1: Fases para el desarrollo de un proyecto multidisciplinario (en Majó, 2010, p. 7).

Al mismo tiempo, Majó (ibíd., p. 7) también nos recuerda que un proyecto interdisciplinar “se encuentra siempre en construcción y puede ser modificado según los *inputs* que recibe por parte de las personas que intervienen en él o procedentes del contexto que rodea a sus participantes”. Los docentes trabajamos en movimiento.

### 2.3. La comunicación como espacio de socialización

#### 2.3.1. Aprendizaje dentro de la escuela

Entendiendo el aula, y la escuela en sí, como un espacio donde el alumnado se relaciona, se comunica, se socializa, etc.... Es de vital importancia para el desarrollo integral en la formación del alumnado, el que aprenda que la comunicación es un espacio donde a la vez que está compartiendo mensajes, también le está siendo de gran ayuda para su socialización en la escuela.

La idea de bilingüismo está bajo los brazos del concepto y práctica CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), que en español se conoce como AICLE (*Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas*), que supone la enseñanza de las

materias del currículo (matemáticas, ciencias, música, plástica...) a través de una lengua extranjera (o la revisión de su enseñanza en relación con la propia lengua de instrucción de la escuela). De este modo se consigue enseñar al alumnado no solo la asignatura en sí, sino también la lengua meta a través de los contenidos que se están desarrollando de la misma<sup>6</sup>.

El concepto AICLE se aplica tanto en el contexto del bilingüismo social (lenguas y hablantes que conviven en un mismo territorio) como en los casos de la enseñanza de una lengua extranjera en el currículo, como es el caso de la mayoría de las experiencias de bilingüismo promovido por las administraciones para el aprendizaje del inglés, francés, alemán o portugués. Este enfoque ha sido fomentado desde el Consejo Europeo como complemento ideal del desarrollo de proyectos como el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y el Portfolio Europeo de las Lenguas (2002) y, en este sentido, el aprendizaje de idiomas entra dentro del contexto del fomento de la formación permanente o, en inglés, *Life Long Learning*.

Nuestra experiencia investigadora y educativa nos llevan a encontrar las siguientes ventajas que proporciona el aprendizaje de idiomas a través de los contenidos:

- Incremento de la motivación, ya que la lengua se usa para cumplir propósitos reales.
- Introducción al alumnado en el más amplio contexto cultural de la lengua extranjera.
- Desarrollo de una actitud positiva (una actitud de “puedo hacer”) en referencia al aprendizaje de las lenguas.
- Desarrollo en el alumnado de intereses y actitudes multilingües.
- Preparación del alumnado para estudios y trabajos complementarios.

Para el profesorado, el enfoque AICLE ofrece un buen número de desafíos o retos que requieren un replanteamiento de las destrezas y conocimientos tradicionales del lenguaje del profesor, de las prácticas educativas y de los recursos utilizados en la clase. No se deben subestimar las dificultades que conlleva la implementación de una propuesta de AICLE, entre otras, la disponibilidad de los recursos necesarios: aulas, profesorado, recursos materiales, audiovisuales...

Las bases de la metodología AICLE es que los contenidos de las áreas se enseñan y se aprenden en una lengua que no es la lengua materna de los estudiantes, es decir se utiliza la lengua extranjera. Los puntos clave que apoyan el uso AICLE en el aula son:

---

<sup>6</sup> Véase Lorenzo, Trujillo y Vez (2011), para un análisis más detallado de las modalidades de enseñanza AICLE.

- El conocimiento del lenguaje se convierte en el medio de los contenidos de aprendizaje.
- La lengua se integra en un currículo más amplio.
- Aprender es mejorar a través del aumento de la motivación y el aprendizaje de la lengua está visto en su contexto natural. Cuando los y las estudiantes están interesados en un tema concreto, están más motivados para adquirir el lenguaje necesario para poder comunicarse.
- El aprendizaje se basa en una forma natural de la adquisición de la lengua antes que forzar su aprendizaje.
- La lengua es vista en situaciones de la vida real en las cuales los estudiantes pueden adquirir el lenguaje.
- El aprendizaje se contempla en un marco temporal a largo plazo. Los estudiantes adquieren un dominio académico avanzado del idioma después de 6 o 7 años dentro de un buen programa bilingüe.
- La fluidez es más importante que la precisión y los errores son una parte natural del aprendizaje de la lengua. Los estudiantes desarrollan la fluidez en inglés usando el idioma para comunicarse sobre un abanico de propósitos.
- Leer y escribir son habilidades esenciales pero es igualmente importante la integración de las destrezas escritas —predominantes en nuestro sistema educativo— con las destrezas orales, en muchos casos olvidadas en la escuela.

Todo esto se consigue, de acuerdo con Coyle<sup>7</sup> (1999), mediante la combinación de elementos de una clase AICLE efectiva:

- **Contenidos:** progresión en conocimiento, destrezas y comprensión de elementos específicos de un currículo definido.
- **Comunicación:** utilizar el lenguaje para aprender mientras aprenden a usar la lengua.
- **Cognición:** desarrollo de habilidades de pensamiento que vinculan la formación de conceptos, los conocimientos y la lengua.
- **Cultura:** exposición a perspectivas alternativas y conocimientos compartidos, que intensifican la conciencia de la alteridad y de uno mismo.

---

<sup>7</sup> Consultado en [http://www.bayernbilingual.de/realschule/userfiles/Bilingual\\_konkret/SLR13\\_Coyle.pdf](http://www.bayernbilingual.de/realschule/userfiles/Bilingual_konkret/SLR13_Coyle.pdf) [recuperado el 30/04/2012].

En resumen, en el enfoque AICLE se concretan las cinco estrategias que Isabel Pérez<sup>8</sup> propone para el planteamiento de la realización o búsqueda de tareas que pueden ser efectivas y prácticas para usar en el aula de música:

- Enseñanza centrada en el alumnado.
- Enseñanza flexible y facilitadora.
- Aprendizaje más interactivo y autónomo.
- Uso de múltiples recursos y materiales, especialmente las TIC.  
Aprendizaje enfocado a procesos y tareas.

### 2.3.2. Aprendizaje cooperativo

La enseñanza basada en el aprendizaje cooperativo es un proceso educativo basado en el alumnado, en el que se tienen en cuenta sus intereses, así como su incorporación al proceso en sí que ofrece la posibilidad de desarrollar de un modo eficaz las competencias básicas y el aprendizaje de contenidos. La necesidad de interactuar y comunicarse entre iguales realizando propuestas y tomando decisiones deja la labor del docente como mediador y no como instructor, de ahí la validez de esta perspectiva didáctica frente a la enseñanza directa, tradicionalmente basada en enseñar reglas, procedimientos y habilidades básicas. Como señalan Moral y otros (2010) la enseñanza directa conlleva algunos problemas destacables que no están en la línea del desarrollo de las competencias básicas:

Es poco efectiva cuando los objetivos y materiales de trabajo son abiertos. Su efectividad parece depender de las características de los propios estudiantes pues se observa que hay estudiantes que prefieren un sistema de control personal externo y otros un control interno.

Algunos estudios plantean que no sea un método adecuado con alumnado de alta capacidad o con grandes expectativas e interés por el aprendizaje (lo cual debería llevar a plantearnos su idoneidad para todo el alumnado en una escuela que aspira, realmente, a la excelencia de todos).

Es un método de enseñanza que genera pasividad en el alumnado.

En algunos casos, la instrucción directa puede degenerar en un estilo poco efectivo donde la lección consiste en la charla del profesor, o en un monólogo por parte del profesor, con poca o ninguna interacción con los alumnos (pp. 224-225).

Partiendo de estos argumentos, resultan necesarias alternativas que faciliten la contribución de la mejora de las competencias básicas del alumnado. En este

---

<sup>8</sup> Extraído de la web <http://www.isabelperez.com> [consultado el 28 de abril de 2012].

sentido, el aprendizaje cooperativo es la estructura de gestión del aula más efectiva para garantizar una importante dosis de interacción entre alumnado, docente y recursos educativos (Trujillo, 2012).

Dentro del campo de la educación musical existen investigaciones basadas en el contexto del aprendizaje cooperativo; de este modo Borrás y Gómez (2010) lo señalan como una herramienta de aprendizaje que favorece:

- La interacción en clase, no solo estudiante-docente, sino estudiante-estudiante, repercutiendo positivamente sobre la motivación del grupo en el intercambio de experiencias y en la justificación de ideas.
- El alumnado recibe más retroalimentaciones, comentarios y valoraciones de su trabajo, aumentando la efectividad del tiempo lectivo.
- La variedad de alumnado propicia también el enriquecimiento y la variedad del contenido de la clase, sumando tiempo para otras actividades: creatividad, educación corporal...
- Con la pedagogía de grupo, se reducen los tiempos individualizados para aumentar el tiempo de aprendizaje colectivo.

Como vemos, el enfoque de aprendizaje cooperativo resulta evocador tanto para el aula de educación musical como para un aula dentro del enfoque AICLE, pudiendo transformarse en una herramienta metodológica de altísimo valor pedagógico y didáctico. Es el propio proceso educativo el que sirve de guía al alumnado para establecer sus futuros patrones de aprendizaje, tomando conciencia de las actividades musicales desarrolladas y de las habilidades sociales que han intervenido para el desarrollo de la competencia musical del alumnado.

Para llevar a cabo este tipo de aprendizajes podemos partir de una secuencia didáctica establecida. Por ejemplo la Junta de Andalucía en su portal dedicado a la enseñanza bilingüe (AICLE)<sup>9</sup>, posee un buen número de dichas secuencias que pueden servir de punto de arranque para iniciar el proceso de aprendizaje basado en la docencia bilingüe y que beneficia la realización de un aprendizaje cooperativo entre la comunidad escolar.

#### **2.4. Un uso creativo de las TIC**

Para que la escuela pueda cumplir con su responsabilidad y contribuir eficazmente al desarrollo de las competencias básicas del alumnado es fundamental que se vincule lo que ocurre en el aula con la realidad fuera de ella. Las competencias básicas no son un aprendizaje para la vida futura del estudiante: se necesitan para

<sup>9</sup> <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/aicle/contenidos> [consultado el 10/01/2013].

el presente, aunque cada estudiante, en un proceso de aprendizaje permanente a lo largo de la vida, tendrá que ir reajustándolas y enriqueciéndolas para resolver problemas que a buen seguro diferirán de los actuales.

El apoyo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) al servicio del bilingüismo en el aula de música se puede convertir en una potente herramienta educativa. La enseñanza de la música a través de una segunda lengua debe estar enfocada desde una perspectiva más comunicativa que normativa. Por tanto, apostar por una visión integral en el modo de abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje será tan exitoso como innovador y, para tal fin, las TIC pueden ser una pieza clave. Así, el alumnado adquirirá una visión global, positiva y motivadora de la música y un segundo idioma que favorecerá el aprendizaje mediante el uso creativo de entornos interactivos, multimedia o digitales.

Con la llegada de las herramientas de la web 2.0 las posibilidades se amplían diariamente con la aparición de nuevos elementos que pueden ser altamente efectivos en su incorporación al proceso de enseñanza, especialmente desde el punto de vista de la integración de los contenidos con las lenguas.

A continuación aparecen algunos ejemplos prácticos, ideas, propuestas que se pueden llevar a cabo en el aula de música bilingüe, reforzadas en gran medida por la aportación que la web 2.0 supone en el marco de transformación digital (Carmona e Ibáñez, 2011):

Archivos Sonoros ( <i>podcasts</i> )	Hablamos tanto de la reproducción de archivos existentes, como de la creación de los suyos propios. Es altamente recomendable para trabajar con los idiomas, por no hablar de la música o de la creación de una radio escolar en el centro.
Herramientas de vídeo (Youtube, Ustream)	Facilitan la incorporación de videos grabados por el alumnado con cámaras, móviles, ordenadores... La variedad es amplia: entrevistas, clases, exposiciones, prácticas instrumentales, videos musicales que pueden pasar después a ser compartidos en la red pública, o de forma privada en las redes sociales.
Imágenes (Flickr, Picasa)	Algo simple para subir y compartir fotografías, donde luego familia, docentes y alumnado pueden contribuir al desarrollo de un currículo democrático y participativo. En el contexto bilingüe resulta útil para trabajar las destrezas orales como escritas del alumnado, con aportaciones y vivencias propias que le resultará más significativo hacer un comentario (excursiones, visitas, experiencias lingüísticas o musicales).

Mapas conceptuales (Slideshare, Scribd, Inspiration)	Existen cientos de aplicaciones en la web para compartir archivos de texto, presentaciones o la creación de mapas conceptuales. Posteriormente podrán usarlos para exponer lecciones, trabajos, tanto dentro como fuera del centro escolar.
Espacios colaborativos (Wikis, Blogs, Docs)	Permiten la creación de documentos, individual o colectivamente, sobre contenidos específicos trabajados en clase. A modo de ejemplo, <i>Google Docs</i> permite compartir documentos y poder trabajar sobre ellos a tiempo real; además de chatear con quien se esté trabajando.
Presentaciones y posters interactivos (Glogster, Prezi)	Son plataformas para el aprendizaje colaborativo, donde profesorado y alumnado pueden estar conectados. Destaca la expresión de la creatividad, las habilidades del aula, la aparición de ideas, etc., involucrando al alumnado en actividades divertidas y originales.
Foros y blogs (Blogger, Blogspot, Wordpress, Moodle)	Con cierta facilidad técnica, se pueden crear blogs (tanto de aula como individuales) o usar un “sistema de gestión del aprendizaje” como la plataforma Moodle. También se pueden crear foros para debatir y compartir sobre lo que se esté trabajando.

Tabla 2: Propuestas de actividades que pueden llevarse a cabo en el aula mediante herramientas de la web 2.0 (en Carmona e Ibáñez, 2011, p. 84).

Así pues, la principal vía de desarrollo de las competencias básicas es la realización (en la escuela y desde la escuela) de tareas y proyectos mediante los cuales los y las estudiantes puedan resolver problemas reales vinculados con las distintas materias del currículo. Para el desarrollo de estos proyectos y tareas, las TIC no pueden ser optativas, sino que han de estar integradas necesariamente en el aula: de igual forma que hoy para muchas de las actividades que realizamos en nuestra vida cotidiana utilizamos las TIC (al preparar nuestras vacaciones, compramos un billete de avión, averiguamos el horario de un museo, conocemos las previsiones meteorológicas, participamos en foros con personas que realizaron el mismo viaje anteriormente, etc.), no tiene sentido plantear tareas de aprendizaje en las cuales las TIC estén ausentes.

Por un lado, las TIC ofrece al profesorado recursos de gran valor para el desarrollo de la *competencia comunicativa extendida*. Desde la perspectiva de la educación musical las TIC abren un mundo de posibilidades impensables hace

pocos años: la utilización de un editor de música en línea como *Noteflight* o la utilización de dispositivos móviles para la realización de creaciones musicales son solo dos posibles ejemplos (ambos descritos en la bitácora *EducaconTIC* de María Jesús Camino<sup>10</sup>), además de los que con mayor detalle pueden verse en el capítulo escrito por Jesús Tejada en este mismo libro.

Pero, además, para el aprendizaje de la música en y a través de un idioma diferente a la lengua materna de los estudiantes, las TIC suponen una necesidad en un contexto donde este idioma no sea una lengua de uso habitual: en dos entradas bajo el título de *Recursos Musicales en otros idiomas*<sup>11</sup>, María Jesús Camino recoge decenas de enlaces para trabajar tanto en las lenguas cooficiales de nuestro país (catalán, gallego o vasco) como en inglés o francés, ampliando así el tiempo de contacto y las posibilidades de uso de las lenguas.

Evidentemente, para que la presencia activa de las TIC en el aula sea una realidad, la clave es el uso personal y profesional que cada docente haga de ellas. Los espacios y recursos que el profesorado controla y gestiona en el mundo digital configuran tanto su entorno personal de aprendizaje como su entorno de desarrollo profesional<sup>12</sup>: cuanto más amplios sean ambos entornos, más seguridad tendrá el docente a la hora de moverse en el plano digital.

## 2.5. La evaluación para la regulación del aprendizaje: portafolios, rúbricas y diarios de aprendizaje

Un planteamiento como el aquí descrito de desarrollo de competencias básicas, utilización de tareas y proyectos, enseñanza integrada de contenidos y lenguas extranjeras, aprendizaje cooperativo, democratización del aula y uso intensivo de las TIC, demanda una revisión en profundidad de los mecanismos de evaluación. El examen escrito tradicional, sustentado normalmente en la enseñanza transmitida de los contenidos, no permite recoger la variedad y la profundidad de las experiencias comunicativas que tienen lugar en un aula bilingüe o en un aula de educación musical.

En este sentido, si nuestra propuesta de enseñanza apuesta por la complejidad de la resolución de problemas y proyectos, los mecanismos de evaluación han de estar en consonancia. Genesee y Hamayan (1994) distinguen entre métodos de

---

<sup>10</sup> El uso de *Noteflight* es descrito en la dirección <http://www.educacontic.es/blog/noteflight-la-escritura-musical-2-0> mientras que sobre dispositivos móviles nos habla en <http://www.educacontic.es/blog/creatividad-musical-con-dispositivos-moviles>.

<sup>11</sup> Entradas disponibles en <http://www.educacontic.es/blog/recursos-musicales-en-otros-idiomas-ii-catalan-gallego-y-euskera> y <http://www.educacontic.es/blog/recursos-musicales-en-otros-idiomas-i-ingles-y-frances>, respectivamente.

<sup>12</sup> Se entiende por entorno personal de aprendizaje o entorno de desarrollo profesional aquellas herramientas (por ejemplo, el correo electrónico), servicios (la suscripción a blogs vía RSS) o conexiones (nuestros contactos en *Twitter* o *Facebook*) que nos permiten aprender o desarrollarnos profesionalmente, respectivamente. Aunque ambos son conceptos que se usan en relación con Internet, su sentido trasciende la Red para hacer referencia tanto a entornos virtuales como presenciales.

evaluación y métodos de recogida de datos. Entre los primeros, más centrados en la regulación del aprendizaje, incluyen la observación en el aula, las tutorías, los diarios de los estudiantes y los exámenes o test. Entre los segundos incluyen los portafolios, el diario del docente, las anotaciones de anécdotas y las listas de comprobación<sup>13</sup>. En una publicación posterior, Genessee y Upshur (1996) dividen todos estos métodos en dos grandes grupos: evaluación con exámenes y evaluación sin exámenes, donde incluyen la observación en el aula, los portafolios, las tutorías, los diarios, cuestionarios y entrevistas.

Brown (2004) categoriza los mecanismos de evaluación como tradicionales o alternativos. La evaluación tradicional se centra en el examen como mecanismo de recogida de datos, suele ocurrir en un tiempo y en un lugar determinado y controlado, ofrece una puntuación como realimentación al alumnado, suele tomar como referencia la norma, es *sumativa*, es decir, se centra en la corrección de la respuesta y en el producto, además de favorecer la motivación extrínseca. La evaluación alternativa, por el contrario, es una evaluación continua, vinculada a tareas comunicativas contextualizadas, que tiene como referencia unos criterios de actuación y evaluación, es *formativa*, lo que significa que se centra en el proceso de aprendizaje y promueve la motivación intrínseca (Blanche y Merino, 1989).

Es evidente que la propuesta de trabajo para la educación musical bilingüe ofrecida en este capítulo favorece una evaluación continua e integrada con el proceso de enseñanza y aprendizaje frente a una evaluación puntual y externa a este proceso. Puesto que se apuesta por un enfoque basado en tareas y proyectos, centrado en la participación del estudiante en el discurso y que toma como referencia la actividad en educación musical para la selección de tareas a realizar en el aula, la evaluación entra fundamentalmente dentro del ámbito de una evaluación centrada en la actuación del estudiante en contextos específicos y, por tanto, ligada a la observación de tareas realistas o que simulan la realidad o a pruebas que evalúan aspectos específicos de la actuación en estos contextos.

La evaluación descrita en el párrafo anterior requiere de mecanismos de evaluación que recojan la diversidad de actividades –musicales y lingüísticas– que el estudiante en un contexto de enseñanza bilingüe realiza cotidianamente. Para ello, el mecanismo más adecuado es el uso combinado del portafolio, el diario de aprendizaje y las rúbricas: se crea así una estrategia de evaluación continua, integrada en el proceso de aprendizaje y lo suficientemente flexible para incorporar tantos y tan diversos materiales como el estudiante maneje y produzca a lo largo de su trabajo cotidiano.

El portafolios es el mejor exponente de evaluación alternativa centrada en el estudiante y su proceso de aprendizaje. Un portafolios es una colección materiales utilizados o producidos por el estudiante a lo largo de su proceso de aprendizaje

---

<sup>13</sup> Véase la web <http://evaluacionicobae.blogspot.com> para una introducción a estas estrategias de evaluación.

(Brown y Hudson, 1998); por tanto, es, fundamentalmente, un documento personal recogido por el estudiante con la ayuda (y el asesoramiento) del profesor. Al mismo tiempo, un portafolios puede suponer una selección personal de los resultados de algunas de las tareas realizadas por cada estudiante para documentar e ilustrar sus progresos y sus logros.

El portafolios es una herramienta que se desarrolla en dos fases. Por un lado, los estudiantes pueden manejar un “portafolios de trabajo” cuya principal finalidad es servir de apoyo al proceso de aprendizaje. Este portafolios de trabajo puede incluir planes de acción, diarios de aprendizaje, borradores, comentarios del profesor o los compañeros, reflexiones del estudiante, trabajos entregados u hojas de corrección para evaluar su progreso. Con este portafolios el estudiante puede conservar los resultados de su actividad de manera ordenada, reflexionar sobre su trabajo, considerar si ha alcanzado los objetivos marcados para un período o compartir sus materiales con otros estudiantes.

Cuando el estudiante ha de presentar el resultado de su trabajo, entonces su portafolios se convierte en “portafolios de muestra”. La principal finalidad de este portafolios es documentar los resultados del aprendizaje y tiene tantos posibles usos como situaciones en las que el estudiante deba acreditar su competencia: para ser calificado en una institución escolar, para solicitar el acceso a una institución de educación superior o para mostrar las capacidades lingüísticas a la hora de solicitar un trabajo. En todo caso, dependiendo de la finalidad del portafolios, los estudiantes seleccionan los documentos más relevantes de su portafolios de trabajo y lo entregan para ser revisado.

En la escuela, ambas modalidades de portafolios son pertinentes. El portafolios de trabajo lo mantiene el estudiante durante un período establecido y este se convertirá, tras un proceso de revisión y selección, en portafolios de muestra para que el profesor o profesora lo revise y evalúe. De este modo, el estudiante puede percibir la relación entre su trabajo durante el proceso de aprendizaje y el momento de la evaluación, donde puede mostrar su mejores trabajos y, así, su progreso.

Además, para un uso eficaz del portafolios se deben definir los criterios de evaluación tan claramente como sea posible. En este sentido, el diseño de rúbricas puede ayudar a transmitir con claridad qué se observará en la realización de la tarea y cuáles serán los puntos de referencia que se tomen para la evaluación. Una rúbrica o matriz de evaluación es una tabla de doble entrada donde se describen los criterios y niveles de calidad en la realización de una tarea: en el eje horizontal se indican los distintos niveles de realización y en el eje vertical las distintas fases de la tarea o los ítems que se pretenden observar y evaluar. Así pues, para realizar una rúbrica –y en la red existen algunas páginas, como *RubiStar*<sup>14</sup>, que nos ayudan

---

<sup>14</sup> <http://rubistar.4teachers.org/index.php?lang=es&skin=es>

considerablemente— debemos establecer los elementos que queremos observar durante la realización de la tarea, describir los criterios de evaluación en términos de niveles de realización del elemento a observar y secuenciarlos en una escala de grados de consecución de la tarea.

Así pues, si se dispone de una rúbrica, los estudiantes realizan cada tarea y autoevalúan el resultado a través de la matriz de evaluación o rúbrica. En este sentido, la autoevaluación es un aspecto fundamental del proceso de aprendizaje (Little, 2005): promueve el aprendizaje autónomo, fomenta la implicación del alumnado en el proceso de aprendizaje, aumenta la motivación, posibilita la colaboración del estudiante con el docente en el proceso de evaluación, permite a los estudiantes descubrir sus puntos débiles y carencias y permite a los estudiantes reflexionar sobre su propia actuación y les hace ser conscientes de su progreso, entre otros valores.

Finalmente, el proceso de aprendizaje no se limita a la ejecución de tareas pre-diseñadas sino que es una actividad compleja, llena de matices, vista por cada individuo de manera absolutamente personal. Por ello, complementar el aprendizaje de la música y de las lenguas en un contexto de bilingüismo con la redacción de un diario de aprendizaje no solo nos permite conocer aspectos no explícitos del proceso sino también tener acceso, quizás, a dificultades o logros que escapan a la predefinición de los criterios de evaluación o a los estrechos márgenes de una rúbrica.

### **3. CÓMO PROGRAMAR UNA SECUENCIA DIDÁCTICA INTEGRADA EN EDUCACIÓN MUSICAL Y LINGÜÍSTICA**

Pongamos un ejemplo de diseño de una tarea integrada de educación musical y lengua extranjera. Utilizaremos para ello el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria y haremos la propuesta para el segundo ciclo de Educación Primaria, dentro de la materia de Educación Artística.

Para el diseño de tareas integradas y proyectos el currículo ofrece guías de gran valor, especialmente si contemplamos los “criterios de evaluación” de cada materia como sugerencias de actuaciones, tal y como propone el Grupo iCOBAE, Innovación en Competencias Básicas en Educación<sup>15</sup>. Así, tomaremos el tercer criterio de evaluación de la materia de Educación Artística, tomado del Real Decreto 1513/2006 por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria antes citado:

---

<sup>15</sup> <http://icobae.es>

Utilizar distintos recursos gráficos durante la audición de una pieza musical. Este criterio permite evaluar si son capaces de establecer una relación entre lo que oyen y lo representado en musicogramas o partituras sencillas con distintos tipos de grafías, así como de representar gráficamente (mediante dibujos o utilizando signos gráficos que conocen o inventan) los rasgos característicos de la música escuchada (MEC, 2007, p. 95).

Así pues, este criterio de evaluación marca el producto final de la tarea: realizar un musicograma<sup>16</sup>. Ahora bien, para diseñar la tarea integrada revisamos los criterios de evaluación de otras materias. Entre aquellas que pueden ayudarnos a definir la tarea del musicograma están los siguientes criterios:

Educación Física	7. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo e implicarse en el grupo para la comunicación de ideas, sentimientos y representación de personajes e historias, reales o imaginarias.
Lengua castellana	2. Expresarse de forma oral mediante textos que presenten de manera sencilla y coherente conocimientos, ideas, hechos y vivencias.
Lengua extranjera	<p>1. Participar en interacciones orales dirigidas sobre temas conocidos en situaciones de comunicación predecibles, respetando las normas básicas del intercambio, como escuchar y mirar a quien habla.</p> <p>2. Captar el sentido global, e identificar información específica en textos orales sobre temas familiares y de interés.</p> <p>3. Leer y captar el sentido global y algunas informaciones específicas de textos sencillos sobre temas conocidos y con una finalidad concreta.</p> <p>4. Escribir frases y textos cortos significativos en situaciones cotidianas y escolares a partir de modelos con una finalidad determinada y con un formato establecido, tanto en soporte papel como digital.</p>

Tabla 3: Criterios de evaluación del RD 1513/2006 de distintas materias de posible relación con el musicograma (elaboración de los autores).

Como se puede observar, los criterios de evaluación de Educación Física, Lengua Castellana y Lengua Extranjera son criterios flexibles que permiten ser integrados con el criterio de Educación Artística.

<sup>16</sup> Para conocer más sobre los musicogramas se recomienda la entrada en EducaconTIC de María Jesús Camino: <http://www.educacontic.es/blog/mirando-la-musica-los-musicogramas>.

Para la elaboración del musicograma, el alumnado habrá de realizar audiciones guiadas por este recurso para posteriormente elaborar el suyo propio a través de algún recurso TIC (presentación de diapositivas, imágenes con *PhotoPeach*, etc.). En sus musicogramas los estudiantes habrán de “superponer” varias capas de significación: en primer lugar, la música; en segundo lugar, la representación gráfica; en tercer lugar, imágenes (estáticas o en movimiento) de los propios estudiantes expresando con sus propios cuerpos las ideas o sentimientos que *ven* en la música; en cuarto lugar, un texto (en lengua extranjera y castellano) que acompañe al musicograma.

Además, esta tarea permite un amplio margen de flexibilidad en el diseño: un único musicograma de la clase o varios por grupos; una tarea de una semana o un proyecto de todo un mes; una tarea básicamente en lengua extranjera o una tarea en varios idiomas; una tarea a realizar en el centro educativo o una tarea con un fuerte componente de apoyo de las familias; etc.

En resumen, con esta tarea (y con el planteamiento realizado en este capítulo) la educación musical y el aprendizaje de lenguas representan un reto importante, personal y social, para nuestro alumnado y también una actividad interesante y motivadora. Ésa es nuestra doble tarea: demostrar que es posible aprender música y lenguas a la vez y contribuir a que nuestros estudiantes disfruten de experiencias musicales y lingüísticas de calidad y de impacto en sus vidas.

## Bibliografía citada

**Ariza, M. A., y Trujillo, F.** (2011).

Blas Infante, en el 125 aniversario de su nacimiento: una tarea integrada para el tercer ciclo de Educación Primaria. *Aula de Innovación Educativa*, 199, 45-49.

**Blanche, P. y Merino, B.** (1989).

Self-Assessment of Foreign-Language Skills: Implications for Teachers and Researchers. *Language Learning: A Journal of Applied Linguistics*, 39, 3, 313-340.

**Borrás, F. y Gómez, I.** (2010).

Dos experimentos de aprendizaje cooperativo: clase de instrumento y conjunto instrumental. *Eufonía*, 50, 109-120.

**Brown, H. D.** (2004).

*Language Assessment: Principles and Classroom Practice*. Nueva York: Pearson Education.

**Brown, H. D. y Hudson, T.** (1998).

The Alternatives in Language Assessment. *TESOL Quarterly*, 32, 4, 653-675.

- Carmona, J. e Ibáñez, L. (2011).**  
Pedagogía crítica y Web 2.0: formación del profesorado para la transformar el aula. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (2), 81-95. Disponible en <http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/163/1666>.
- Coyle, D. (1999).**  
*Content and Language Integrated Learning Motivating Learners and Teachers*. Recurso disponible en <http://blocs.xtec.cat/clilpractiques1/files/2008/11/slrcoyle.pdf> [consultado el 30 de abril de 2012].
- Folch, B., y Raventós, J. (2010).**  
Casi todo es música. Una mirada a la interdisciplinariedad desde el área de música. *Aula de Innovación Educativa*, 195, 23-27.
- Geertz, C. (2001).**  
*La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Genesee, F., y Hamayan, E. V. (1994).**  
Classroom-based assessment. En F. Genesee (ed.). *Educating second language children: the whole child, the whole curriculum, the whole community*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Genesee, F., y Upshur, J. A. (1996).**  
*Classroom-based evaluation in second language education*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Hansen, J. (2009).**  
Multiple Literacies in the Content Classroom: High School Students' Connections to U.S. History. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 52 (7), 597-606.
- Illa, J. (2010).**  
El instituto adopta la muralla de Mataró. *Aula de Innovación Educativa*, 195, 28-32.
- Jewett, P. (2011).**  
Multiple literacies gone wild. *The Reading Teacher*, 64 (5), 341-344.
- Lafarga, M. (2008).**  
Principios generales del desarrollo musical y del desarrollo lingüístico. *Eufonía*, 43, 7-18.
- Little, D. (2005).**  
The Common European Framework of Reference and the European Language Portfolio: Involving learners and their judgements in the assessment process, *Language Testing*, 22, 3, 321-336.
- Llopis, E. (2011).**  
Hacer música... para comprometerse con la realidad. *Érik. Eufonía*, 51, 34-43.
- López-Goñi, I., y Aldaz, I. (2010)**  
¿Qué podemos hacer para gastar menos en energía? *Aula de Innovación*

- Educativa*, 195, 19-22.
- Lorenzo, F., Trujillo, F. y Vez, J. M.** (2011).  
*Educación bilingüe: integración de contenidos y segundas lenguas*. Madrid: Síntesis.
- Majó, F.** (2010).  
Por los proyectos interdisciplinares competenciales. *Aula de Innovación Educativa*, 195, 7-11.
- Ministerio de Educación y Ciencia** (2007).  
*Ley Orgánica de Educación (LOE). Enseñanzas mínimas. Educación Primaria*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Nelson, J.A.N. y Zobairi, N.** (1999).  
Multiple literacies: The whole mind at work. *International Journal of Early Childhood*, 31, 2, 82-90.
- Patel, A.D.** (2008).  
Science and music: Talk of the tone. *Nature*, 453, 726-72.
- Pozuelos Estrada, F.J. y Rodríguez Miranda, F. de** (2008).  
Trabajando por proyectos en el aula. Aportaciones de una investigación colaborativa. *Investigación en la escuela*, 66, 5-27.
- Sarmiento, P.** (2012).  
La Ópera, un vehículo de aprendizaje (LÓVA). *Eufonía*, 55, 40-47.
- Sewell, W.C. y Denton, S.** (2011).  
Multimodel literacies in the Secondary English Classroom. *English Journal*, 100 (5), 61-65.
- Trujillo, F.** (2011).  
La competencia digital en el trabajo por tareas. *Aula de Innovación Educativa*, 200, 29-31.
- Trujillo, F.** (2012).  
Enseñanza basada en proyectos: una propuesta eficaz para el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas. *Eufonía*, 55, 7-15.
- Wong, P.C.M., Roy, A.K. y Margulis, E.H.** (2009).  
Bimusicalism: The implicit dual enculturation of cognitive and affective systems. *Music Perception*, 27 (2), 81-88.

## **Anexo I. Propuesta de actividades**

El dominio de lenguas extranjeras es, junto al uso de las TIC o las destrezas interculturales, un componente fundamental de la competencia profesional de un docente de educación musical en un mundo globalizado y complejo. Por ello, te proponemos a continuación una serie de actividades para el desarrollo integral

de tu competencia profesional:

- Introspección. ¿Qué presencia tenían la educación musical y las lenguas extranjeras en tu experiencia de educación obligatoria (Educación Primaria y Secundaria)? ¿Cómo se enseñaban la música y las lenguas extranjeras? ¿Qué relación había entre ambas? ¿Crees que tu experiencia en aquella época fue satisfactoria y te permitió desarrollar tu competencia en lenguas extranjeras y música?
- Reflexión. ¿Cómo definirías tu competencia en lenguas extranjeras? ¿Conoces los niveles de referencia del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas del Consejo de Europa? Mide tu nivel de competencia usando una herramienta como:
  - e-PEL (<https://www.oapee.es/e-pel/>)
  - DIALANG (<http://www.lancs.ac.uk/researchenterprise/dialang/about.htm>).
- Diseño. Tras la lectura del capítulo, te proponemos que diseñes una secuencia didáctica en la cual integres los siguientes elementos:
  - Objetivos, contenidos y criterios de evaluación de educación musical
  - El uso (y aprendizaje) de una lengua extranjera
  - Aplicación de la metodología AICLE
  - Una estructura de aprendizaje cooperativo
  - Un uso creativo de las TIC
  - Una propuesta de evaluación alternativa

## Anexo II. Recursos.

- <http://www.educacontic.es/>  
Uso de las TIC en el aula (véase especialmente el nodo sobre música: <http://www.educacontic.es/search/node/música>).
- <http://icobae.es/>  
Innovación sobre Competencias Básicas en la Educación.
- <http://isabelperez.com>  
Repositorio con gran cantidad de recursos de todas las áreas para el aula bilingüe (véase especialmente la sección CLIL: [http://www.isabelperez.com/clil/clil\\_m\\_5.htm](http://www.isabelperez.com/clil/clil_m_5.htm)).

- <http://blog.bivem.net/> (Biblioteca virtual de Educación Musical).  
Recopilación de enlaces a cargo de Andrea Giráldez, profesora de la Universidad de Valladolid.
- <http://www.educacionmusical.es/>  
Bitácora de Massimo Penesi, asesor en el CEP de Marbella-Coín (Málaga).
- <http://recursostic.educacion.es/artes/mos/version/v1/>  
Portal Temático del Área de Educación Musical para el trabajo integrado con las TIC.
- <http://www.proyectolova.es/>  
Portal del Proyecto LÓVA, La Ópera, un Vehículo de Aprendizaje.
- <http://mariajesusmusica.wordpress.com/>  
Recopilación de recursos musicales a cargo de M<sup>a</sup> Jesús Camino, profesora de música en el IES San Miguel de Meruelo (Cantabria).
- <http://www.bbc.co.uk/schools/gcsebitesize/music/>  
Página de la BBC con clasificación temática de las diferentes áreas de conocimiento, entre ellas la música.
- <http://www.bbc.co.uk/cbbc/music>  
Canal juvenil de la misma cadena con bastantes enlaces, juegos, videos, actividades, etc., relacionadas con la música.
- <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/aicle/contenidos>  
Portal de la Junta de Andalucía donde hay diferentes actividades bilingües para todos los niveles educativos, y organizados en las diferentes áreas del currículo.
- <http://ulises.cepgranada.org/moodle/course/view.php?id=937>  
*Linguared* es un portal creado por el CEP de Granada para el fomento de Plurilingüismo en Andalucía.
- <http://www.teachingmusic.org.uk/>  
Portal británico para todas comunidades musicales, tanto escolares, juveniles... Especialmente interesante la dedicada a primaria y secundaria, con una gran cantidad de recursos musicales en línea.
- <http://www.mtrs.co.uk/>  
Espacio dedicado a recursos para la enseñanza de la música.
- <http://www.teachervision.fen.com/>  
Es una red para el profesorado dónde puede descargar, lecciones, fichas fotocopiables, fotos, etc...
- <http://www.musictechteacher.com/>  
Página dedicada a la enseñanza de la música, utilizando las nuevas tecnologías como teclados electrónicos, MIDI, ordenadores...
- <http://classroom-aid.com/educational-resources/arts-and-music/learning-games-arts-and-music/>  
Una selección de los juegos musicales en línea para la enseñanza en inglés de la música en Primaria.

### III. INTRODUCCIÓN

En este trabajo de investigación presento mi producción y divulgación científica de los últimos años (2010-2015) donde aporté tres artículos en revistas científicas de impacto, uno en una revista de divulgación (Cuadernos de Pedagogía) y un capítulo sobre bilingüismo en la música en Educación Primaria, publicado en la Editorial Dairea, especializada en estudios musicales.

La revista *Profesorado* está indexada en Scopus, siendo su índice de impacto de 0'10 en 2013 (cuarto cuartil) y 0'19 (tercero) en 2014. En IN~RECS ocupa la posición 26 de 132 revistas. Además, se trata de una revista con revisión ciega y comité científico internacional abierto a autores externos a la revista. Indexada en DICE; RED ALyC; ISOC; DOAJ; IRESIE; y Latindex, cumpliendo 35 de los 36 criterios, la 1ª de España que los cumplió. Señalar además como indicio de calidad que este artículo es parte de un monográfico dedicado a la formación del profesorado de música.

La *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (REIFOP) tiene un índice de impacto de 0,072 dentro de las revistas españolas dedicadas a la educación, lo que la colocaba en el puesto 64 de un total de 163 revistas, lo que la coloca en el tercer cuartil (fuente: IN~RECS). Google Scholar Metrics la sitúa en el puesto 54 de un total de 100 revistas españolas, siendo 13 su índice h5.

La *Revista de Investigación Educativa* (RIE) está auspiciada por la Asociación Interuniversitaria de Investigación en Pedagogía (AIDIPE), cuya sede social está en Barcelona. AIDIPE también edita, en formato electrónico, la *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa* (RELIEVE). Está indexada en Scopus, siendo su índice de impacto 0,148 en 2014. En IN~RECS cuyo impacto en 2010 fue 0,56 (3ª Posición ; 1º Cuartil). En RESH (Ciencias de la Educación) ha tenido un impacto entre 2005-2009 de 0,443 (Posición 11) y en opinión de expertos 2009 52,81 (Posición 3). También indexada en ERIH; MIAR;

DICE; ANEP; CIRC; Carhus Plus+; Iresie; y Latindex. Esta revista utiliza Open Journal Systems como gestor de revistas de acceso abierto y un software desarrollado por el proyecto Public Knowledge Project sujeto a la Licencia General Pública de GNU.

En cuanto al capítulo sobre el bilingüismo, su principal indicio de calidad es que el libro está indexado en el *Book Citation Index* de Thomson Reuters, encontrándose, por tanto, referenciado en la *Web of Knowledge*.

Las razón fundamental que me ha inspirado durante todo este proceso de elaboración de la tesis doctoral ha sido la construcción de conocimiento basado en la investigación como un pilar básico en mi labor diaria como docente de Educación Primaria. Las inquietudes que se generan en el aula día tras día tienen su respuesta en la lectura de las aportaciones que la comunidad científica genera en el campo de la educación. Concretamente en mi caso manejo tres elementos educativos que triangulan mi labor docente: música, TIC y bilingüismo, de ahí que me planteara estas temáticas para mi tesis doctoral.

En Educación Musical no es tan fácil como en otros ámbitos educativos encontrar investigaciones centradas en la realidad del aula y tomando en cuenta conceptos ideológicos y teóricos como la participación, la interculturalidad, el bilingüismo y las TIC, materias “transversales” que deben impregnar todo el currículo escolar sin excepción. Existe una amplia literatura científica sobre actividades concretas a realizar en el aula de música respecto a contenidos puramente musicales: canciones, juegos, danzas, improvisaciones, práctica coral, práctica instrumental, lenguaje musical... Sin embargo, no existen demasiadas investigaciones, al menos en comparación con la teoría de la educación en general o incluso con otras didácticas específicas, que comprueben, confirmen y propongan con una cierta veracidad científica actividades, actuaciones, criterios, formas de relacionarse y procedimientos para combinar ambas cosas.

Se trata de ir superando la visión técnica propia de una didáctica específica centrada en el lenguaje musical, la práctica musical y, en definitiva, la

parte más puramente técnica de la música (Rodríguez-Quiles, 2004). Sin rechazar las aportaciones que este tipo de didáctica ha hecho a los métodos de enseñanza (Aróstegui, 2000), se introducen en el aula distintos elementos, ideas, procedimientos y actividades concretas propias de la pedagogía crítica: democracia, participación, negociación, interacción con el entorno (Aróstegui, 2004; Angulo, 1999; Díaz, 2002; Travé, 2003), interculturalidad, atención a la diversidad (Jorquera, 2000), TIC (Aróstegui, 2010; 2014)... procurando dar el difícil salto de la teoría a la práctica en este tipo de posicionamientos, siempre desde el punto de vista de la propia asignatura de música.

Puesto que nos interesa ante todo buscar el sentido y significado profundo que las propias personas implicadas dan a su formación, a sus actuaciones, a la realidad que les rodea, esta investigación seguirá una línea eminentemente cualitativa, buscando no tanto la confirmación de hipótesis como la aclaración de significados, suponiendo una actividad formativa en sí misma para las personas que participen en ella y buscando la transferibilidad que la generalización de los resultados, sugiriendo al tiempo una serie de propuestas para que puedan ser adaptadas o pensadas nuevamente en otros contextos.

Por otro hablando de bilingüismo, debemos aclarar en primer lugar el concepto base la metodología CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) que en español se conoce como AICLE (*Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras*). En esencia este tipo de enfoque propone la enseñanza de las materias comunes (matemáticas, ciencias, música, plástica...) a través de la lengua extranjera, en nuestro caso el inglés. De este modo se consigue enseñar no sólo la asignatura en sí, sino también la lengua extranjera al alumnado a través de los contenidos que se están desarrollando de la misma. AICLE se aplica tanto en el contexto del bilingüismo social como en los casos de la enseñanza del inglés como lengua extranjera que es el caso del sistema educativo andaluz, dentro del marco del *Plan de Fomento del Plurilingüismo*. El enfoque CLIL ha sido fomentado desde el Consejo Europeo como complemento ideal del desarrollo de proyectos como el Marco Común Europeo y el Portfolio Europeo de las Lenguas.

En este sentido, en el contexto del fomento de la formación permanente, la Unión Europea ha lanzado un proyecto de formación del profesorado y creación de recursos llamado ECLIL y resume la importancia educativa del AICLE de la siguiente manera:

Puede proporcionar oportunidades efectivas para que los alumnos utilicen sus nuevas habilidades lingüísticas desde el primer momento, en lugar de aprenderlos ahora para usarlos después. Abre puertas a los idiomas para una gama más amplia de alumnos, la consolidación de auto-confianza en los jóvenes estudiantes y aquellos que no han respondido bien a la enseñanza formal del idioma en la educación general. Proporciona una exposición a la lengua sin necesidad de tiempo extra en el plan de estudios, que puede ser de especial interés en los entornos profesionales.

Según las investigaciones llevadas a cabo en el campo de AICLE, este enfoque metodológico consolida la competencia comunicativa del alumnado en su lengua extranjera. De este mismo modo, fomenta la motivación del alumnado en el aprendizaje de la lengua extranjera al ofrecerle tanto un contexto útil y relevante (el estudio de materias básicas como la historia, las ciencias o la música) como un uso auténtico y natural en una situación comunicativa real. Desde hace varios años con motivo de la introducción del Plan de Fomento del Plurilingüismo, en Andalucía se están desarrollando contenidos de otras materias en inglés, francés y alemán en centros de Educación Primaria y Secundaria.

De acuerdo a lo que dice Do Coyle (1999) una clase CLIL efectiva combina elementos de:

- **Contenidos**: progresión en conocimiento, destrezas y comprensión de elementos específicos de un currículum definido.
- **Comunicación**: utilizar el lenguaje para aprender mientras aprenden a usar la lengua.
- **Cognición**: desarrollo de habilidades de pensamiento que vinculan la formación de conceptos, los conocimientos y la lengua.

- **Culture:** exposición a perspectivas alternativas y conocimientos compartidos, que intensifican la conciencia de la alteridad y de uno mismo.

También hemos de señalar las ventajas que proporciona el aprendizaje de idiomas a través de los contenidos (CLIL):

- Incremento de la motivación ya que la lengua se usa para cumplir propósitos reales.
- Introducción al alumnado en el más amplio contexto cultural de la lengua extranjera.
- Desarrollo de una actitud positiva del “*puedo hacer*” en referencia al aprendizaje de las lenguas.
- Desarrollo en el alumnado de intereses y actitudes multilingües.
- Preparación del alumnado para estudios y trabajos complementarios.

Por otro lado también hemos de señalar las provechosas ventajas que proporciona la metodología CLIL, para el profesorado que se decide a adoptarla:

- El uso de métodos innovadores, materiales y *e-learning*.
- La oportunidad de establecer contactos a través de la red, tanto a nivel individual como institucional; así como la movilidad profesional.
- El desarrollo de buenas prácticas educativas a través de la cooperación entre el profesorado y otros departamentos, instituciones, escuelas o países.
- Más altos niveles de satisfacción y motivación en el trabajo.

Para el profesorado, CLIL ofrece un buen número de desafíos o retos que requieren un replanteamiento de las destrezas y conocimientos tradicionales del lenguaje del profesor, de las prácticas educativas y de los recursos utilizados en la clase. Sin embargo algunos reformistas educativos pueden subestimar las dificultades que conlleva la implementación CLIL, y pueden introducir innovaciones sin garantizar que todo los recursos necesarios estén disponibles: aulas, profesorado, recursos materiales, audiovisuales...

A modo de ejemplo, el profesorado podría no tener un nivel apropiado de la lengua extranjera para la demanda del contexto concreto; el profesorado podría no recibir el reciclaje necesario para llevar a cabo sus nuevos roles con eficacia y tampoco disponer de los recursos de clase adecuados; puede no estar preparado en todas las materias a todos los niveles educativos. A pesar de todas estas dificultades, la doble tendencia hacia la Europeización y la globalización pueden conducir CLIL convirtiéndose en un componente cada vez mayor de los sistemas educativos en todo el mundo.

Implementado todo lo redactado anteriormente con un uso creativo de las TIC, donde no se separen centros de interés, ni parcelas educativas específicas; sino que por el contrario se trabaje en una misma dirección enseñando música usando diferentes lenguas y a través de las TIC como herramienta de trabajo. De ahí se desprende la idea de partir de las investigaciones realizadas para posteriormente incorporarlas y adaptarlas al aula. No se queda lo escrito únicamente en el papel y en la mera publicación; es el aula de música bilingüe quien recibe estas aportaciones para transformarla y propiciar una mejora e innovación educativa.

A continuación expondremos los objetivos, metodología, resultados y conclusiones extraídas de las publicaciones presentadas en esta tesis doctoral.

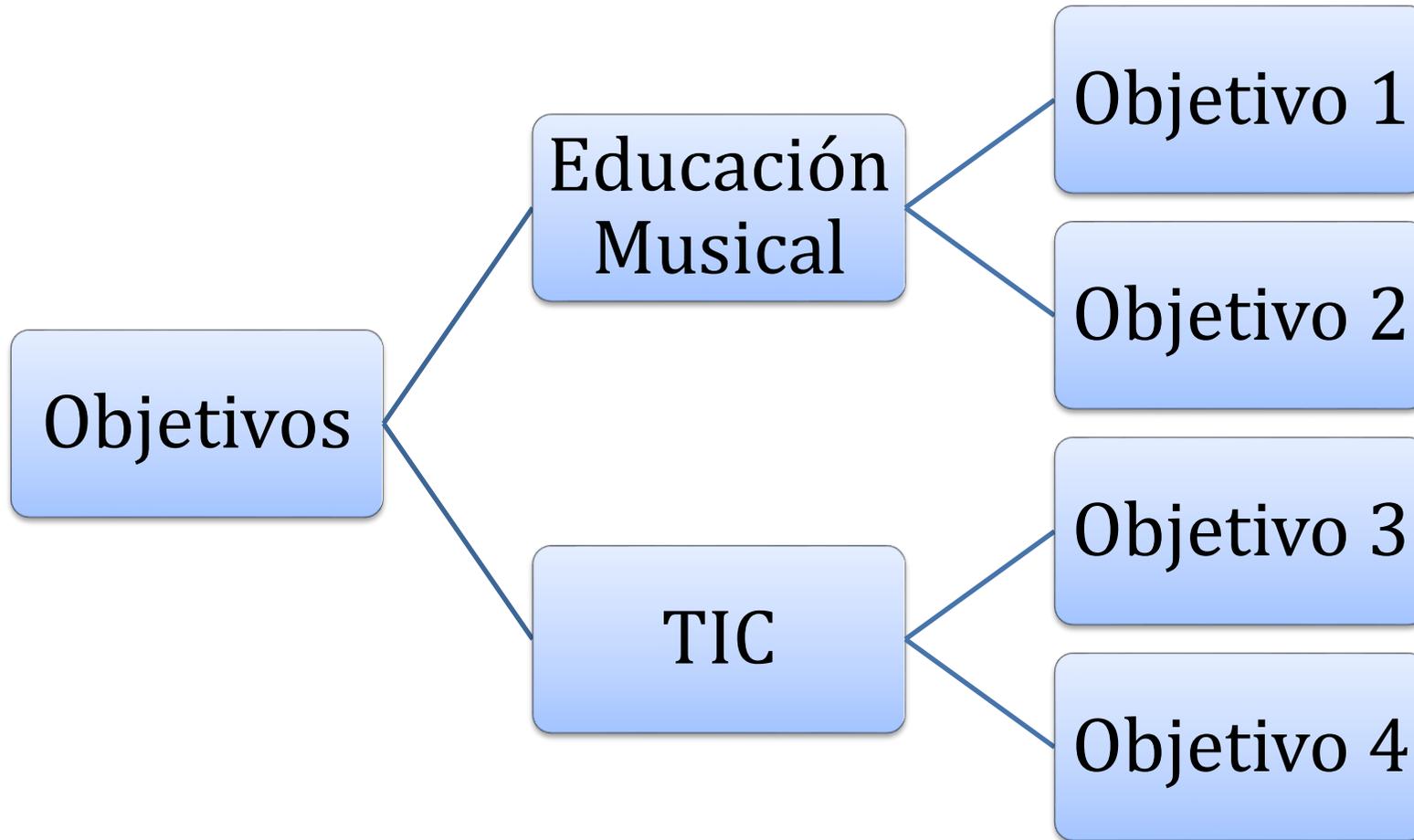
#### IV. OBJETIVOS

En base a lo expuesto en la introducción, los objetivos de la presente tesis son los que se enumeran a continuación:

1. Conocer los elementos clave que integran los planes de estudio de educación musical para el nivel de primaria.
2. Determinar cuál es la orientación del currículo y si su orientación es pedagógica, musical, o ambas.
3. Autoconocimiento-autoevaluación y mejora de las prácticas del profesor de música e investigador-doctorando, desde el punto de vista de su propia historia previa como docente e investigador. Se trata de partir del conocimiento de mí mismo como elemento para deconstruir y posteriormente reconstruir mis principios de actuación pedagógica no articulados como punto de partida para contribuir a aumentar el conocimiento pedagógico de este campo de la educación en el aula de música bilingüe.
4. Valorar cómo a través del uso de las TIC facilita una mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado en el aula y hasta qué punto ha contribuido a una educación intercultural.

La figura siguiente (ver figura 1) muestra los objetivos contenidos en esta Tesis Doctoral:

Figura 1. Objetivos de la Tesis Doctoral



Debido a la estructura de la tesis como compendio de publicaciones, los objetivos se han desarrollado a través de las publicaciones presentadas. En la tabla siguiente (ver Tabla I) se enmarcan los objetivos dentro de las diferentes publicaciones y otras partes de la tesis en referencia a sus logros:

*Tabla I. Objetivos y partes de la tesis donde se enmarca cada uno de ellos*

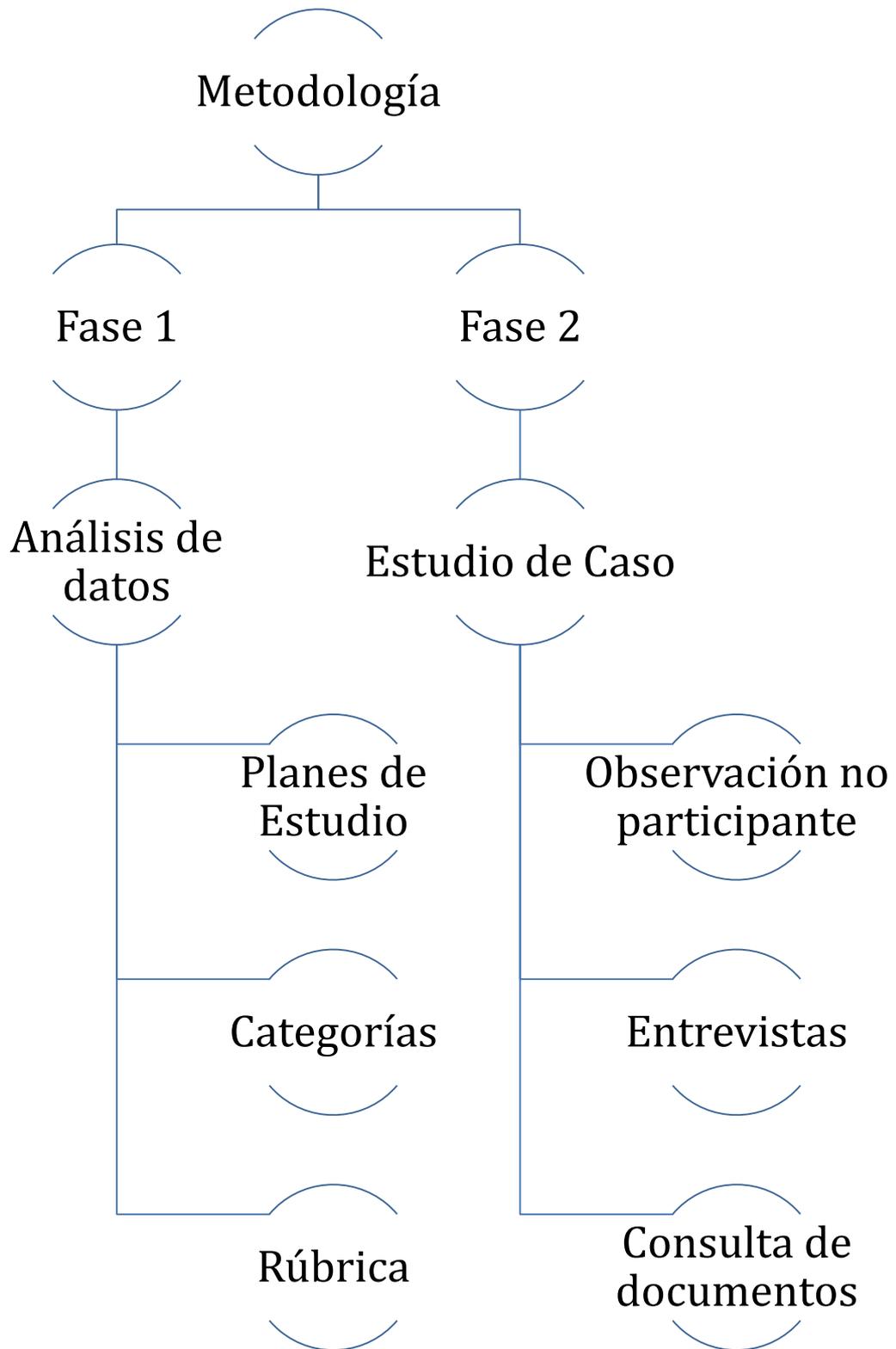
<b>Objetivos</b>	Partes de la Tesis Doctoral
Objetivo 1	<i>Artículo 1</i>
Objetivo 2	<i>Artículo 1</i>
Objetivo 3	<i>Artículo 2 y 5</i>
Objetivo 4	<i>Artículo 3 y 4</i>

## V. METODOLOGÍA

En la presente Tesis Doctoral se ha adoptado un diseño metodológico flexible y dinámico. Dicho diseño ha postulado que la investigación se desarrolle en dos fases, que están a su vez enlazadas con los objetivos y han evolucionado cronológicamente con las publicaciones presentadas, respectivamente.

En términos metodológicos, se utilizan diferentes métodos de investigación. Se han usado varias técnicas para la recogida y posterior análisis de datos. La figura siguiente (ver Figura 2) resume el diseño metodológico utilizado en la investigación de los diferentes artículos:

Figura 2. Diseño metodológico de la Tesis Doctoral



A continuación se detallan los dos diseños metodológicos usados en esta Tesis Doctoral.

**Artículo 1. Formación del profesorado de Música en Europa Meridional: Chipre, Grecia, Malta y Portugal.**

Para llevar a cabo el análisis se realizó una búsqueda de planes de estudio con base en la información proporcionada por la Base de Datos de Programas de Formación del Profesorado en Educación Musical en Europa y América Latina, tal y como se describió en el informe preliminar. Asimismo, se obtuvo información adicional de otras bases de datos y de responsables de las instituciones en las que se imparten estos estudios.

De la lista de instituciones que aparecen en la base de datos, se contactó a los coordinadores o directores de estos programas a fin de verificar si se trataba de planes de estudio de educación musical para el nivel de primaria y solicitar la información documental del plan de estudios. Aunque en algunos casos esta información fue enviada por los responsables de los programas, la gran mayoría de los planes analizados fue obtenida de las páginas de Internet de las universidades o centros que los imparten.

Es importante señalar que los planes de estudio incluidos en el análisis están orientados a la formación de docentes de educación musical en escuelas primarias. No se incluyeron en el análisis los planes de formación de docentes de música o de docentes de educación musical de otros niveles educativos por no estar relacionados con la naturaleza y objetivos del estudio.

Para llevar a cabo dicho análisis se diseñó y utilizó una rúbrica que incluyó 17 categorías: descripción general del programa; énfasis del plan de estudios en la formación del profesorado; orientación del plan de estudios; rango de estudios; duración y estructura de la carrera; número de asignaturas y porcentaje de éstas en el plan; conceptualización musical que rige el plan de

estudios; objetivos del plan de estudios; perfil de ingreso; perfil de egreso; procedimientos de evaluación; secuencia y estructura de las asignaturas; y descripción de las actividades académicas. Tales categorías se seleccionaron de las generales de todo el proyecto ALFA II-0448-A de la Comisión Europea sobre *Evaluación de los Planes de Estudio de Formación de Profesorado de Música en Europa y América Latina* del que formaba parte el análisis de los planes de estudio de Europa Meridional publicado en este artículo, igualmente comentadas en el informe inicial, y los criterios para escoger tales categorías fueron tanto las posibilidades reales de encontrar la información que buscábamos como la complementariedad con las otras herramientas de investigación empleadas.

Las categorías estaban agrupadas en tres secciones principales. La primera incluyó las categorías del uno al siete de la rúbrica y se refiere a la descripción del plan de estudios. La segunda sección incluyó las categorías del ocho al once y se refiere a los objetivos y perfiles curriculares. La tercera y última sección se refiere a la estructura y secuencia de los contenidos del programa e incluyó las categorías del doce al diecisiete de la rúbrica. En el anexo I (ver anexo I) puede verse una copia de la rúbrica.

**Artículo 3. Un profesor que provoca con las TIC: resistencias, seguimientos y controversias.**

**Artículo 4. Profesor y alumnado conectados en una red pública compartida.**

Estas publicaciones están enmarcadas dentro del Proyecto I+D+I *La experiencia ciudadana del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en los nuevos escenarios virtuales y escolares: relaciones e implicaciones* (EDU2010-18-585). En cumplimiento del siguiente objetivo:

**OBJETIVO 2.** Analizar en profundidad identificando los diferentes significados que los alumnos asignan a las experiencias de ciudadanía que se transmiten en los escenarios digital y escolar, así como las posibles relaciones y contradicciones que pueden surgir entre ellos.

Se planifica la realización de varios estudios de caso (observación participante, entrevistas, diario de campo e informes por caso). Con la finalidad de vivir de cerca la realidad de los contextos que se analizan, las interacciones que se producen entre los estudiantes y profesores, recoger las razones, motivaciones, significados y conceptualización que en torno a la ciudadanía construyen cada uno de los agentes que intervienen en el marco escolar, es la causa que nos induce a enfocar la investigación bajo este paradigma de trabajo experiencial que suponen los estudios de casos. Los estudios de casos estarán delimitados por la estructura del centro escolar seleccionado. Se enfocarán específicamente hacia el alumnado, padres y profesorado. Se procurará entrar en todos los contextos formales y no formales, donde puede tener presencia explícita o implícita la experiencia ciudadana en los escenarios escolares (espacios de aula, tiempos de recreo, reuniones del profesorado, reuniones de órganos colegiados, etc) y virtuales (hogar, ciber, biblioteca, sala de juegos,...).

Esta investigación se ha realizado con metodología cualitativa dado que nuestro objetivo era explicar y comprender una realidad concreta. Hicimos una investigación mediante estudios de caso, ya que nuestro interés estaba en describir la vida de un aula, es decir, cómo se trabaja en ella, cómo se interrelacionan, qué aprenden y cómo, descubriendo sus pensamientos, creencias, perspectivas, ideas implícitas y explícitas, valores y motivaciones. Como señala Woods (1993), con esta metodología se trata de hacer todo esto desde dentro del grupo y desde dentro de las perspectivas de los miembros del grupo. Lo que cuenta son sus significados e interpretaciones [...]. Interesa por lo que hay detrás, por el punto de vista del sujeto [...] y la perspectiva con que éste ve a los demás. A partir de esto, [se] puede percibir en las explicaciones, o conductas observadas, pautas susceptibles de sugerir ciertas interpretaciones. (pp. 18-19).

El estudio de caso se ha realizado en un IES, concretamente en un aula de 2º de ESO de un centro público de la ciudad de Almería. El caso ha sido seleccionado por su valor intrínseco, es decir, ha venido dado por el objeto de estudio, ya que “no nos interesa porque con su estudio aprendamos sobre otros

casos o sobre algún problema general, sino porque necesitamos aprender sobre ese caso particular” (Stake, 1998, p. 16). Nuestro interés en el caso estaba en conocer la práctica docente de un profesor de Ciencias Naturales, conocer el uso que hace de las herramientas web 2.0 en la construcción de ciudadanía en entornos reales y virtuales. Es decir, “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular” (Stake, 1998, p. 11). Concretamente nuestro objetivo era conocer y comprender la propuesta didáctica del profesor y su desarrollo en relación a la formación de ciudadanía, utilizando como instrumento las TIC; y no comprobar una hipótesis ni una determinada teoría, sino generar ésta a partir de los propios datos.

El Estudio de Caso se realizó en el curso 2011-2012, durante seis meses, desde la negociación inicial de entrada en el campo a la final del informe de investigación.

Para la comprensión del caso hemos utilizado distintos instrumentos de recogida de información:

a) **Observación no participante.** Ésta ha constituido una de las principales técnicas de recogida de datos, pero no debe entenderse en sentido estricto, ya que formábamos parte del escenario social e interactuábamos de forma no verbal durante la mayor parte del tiempo con el alumnado y el docente. La observación no participante se ha llevado a cabo durante nuestra permanencia en el aula, concretamente el periodo comprendido desde principios de noviembre de 2011 a finales de enero de 2012, asistiendo a ella 2 o 3 veces por semana.

Las observaciones se han realizado en distintos espacios –aula y pasillos-, en los que se han desarrollado las diversas actividades o situaciones, y eran partícipes los sujetos objeto de estudio. Éstas se han ido recogiendo en notas de campo, que han constituido principalmente nuestro Diario de Observación.

b) **Entrevistas.** Son dos los tipos de entrevistas que se han realizado: informales y semiestructuradas en profundidad. Las primeras, conversaciones, algunas de ellas surgidas ocasionalmente, mantenidas con el profesor y alumnado durante el transcurso de las clases, en la entrada y salida de las mismas. Éstas han tenido lugar durante todo el periodo que realizábamos la observación no participante, y fueron recogidas en nuestro diario de observación. Las segundas se realizaron en la última semana de enero y primera de febrero del 2012, cuando ya teníamos una visión más ajustada y una mayor comprensión de todos los aspectos relacionados con el caso, tanto al alumnado como al profesor, procurando en todo momento que fueran flexibles, dinámicas y abiertas, permitiendo así que las personas entrevistadas expresaran libremente sus descripciones de los hechos, sus experiencias, sus valoraciones e interpretaciones. Las entrevistas con el alumnado se realizaron en grupos naturales, un total de cuatro.

c) **Consulta de documentos.** Se han trabajado los blogs del alumnado y la participación del profesor en Twitter; así como el Proyecto Educativo de Centro 2011-2012 y materiales elaborados y facilitados por el profesor: desglose de competencias y contenidos, y criterios de evaluación.

Los datos obtenidos a través de los diferentes instrumentos y fuentes han sido triangulados. La información recogida en el siguiente epígrafe es el resultado de contrastar lo que hemos visto, lo que las personas participantes nos han contado y lo que hemos leído. Los datos han sido analizados a través del método comparativo constante, codificando y analizando simultáneamente las informaciones para desarrollar conceptos, verificarlos, identificando sus propiedades, estableciendo sus interrelaciones e integrándolos en una teoría coherente.

Por último, señalar que el **artículo 2** "*Pedagogía crítica y Web 2.0: formación del profesorado para transformar el aula*"; y el **artículo 5** "*Bilingüismo en el Aula de Música: Una propuesta de enseñanza globalizada*" son dos publicaciones empíricas basadas, en ambos casos, sobre la propia experiencia docente de los autores, tanto en el ámbito universitario como en el escolar.

## VI. RESULTADOS

Los resultados obtenidos se engloban en tres publicaciones basadas en la investigación y dos publicaciones empíricas que aportan consistencia teórica al proceso de la investigación. Durante este periodo las publicaciones han sido alternas, permitiendo reflexionar desde las revisiones bibliográficas hacia la teoría y viceversa, de ahí se ha ido complementando la formación y preparación como investigador.

Queremos hacer aquí un resumen global de las mismas que guíen al lector y que orienten la reflexión dentro de los principales temas en formación del profesorado en educación musical. Lo que nuestros resultados nos plantean son preguntas a las que posteriores trabajos debieran de seguir intentando dar respuesta:

### **Con respecto a la formación del profesorado de música**

Los resultados del análisis de planes de estudio realizado en el primer artículo indican que existen dos modelos en la forma en que los planes de estudio integran la teoría y práctica dentro del documento del plan de estudios. El primer modelo permite que teoría y práctica sean estudiadas en forma paralela todos los años. El segundo enfatiza la necesidad de que los estudiantes aprendan la teoría como prerrequisito para la práctica. Estos resultados son igualmente coherentes con los datos obtenidos mediante los estudios de caso de los que hablaremos en el Informe III elaborado a tal efecto.

### **Con respecto al uso de las TIC en el aula de música**

Con relación a las TIC podemos aportar que el uso de las mismas favorece el entorno de aprendizaje, puesto que el número y la calidad de las herramientas, por no mencionar la facilidad y accesibilidad de las mismas; proporciona una mejora sustancial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como un mayor

desarrollo de las competencias básicas. En nuestra investigación señalamos los resultados que se detallan:

El docente de nuestro estudio realiza una propuesta didáctica desde una racionalidad práctica (Carr y Kemmis, 1988; Gimeno y Pérez Gómez, 1998; Trillo, 1994), alimentada desde un conocimiento generado de la investigación sobre el currículum de su propia práctica y experiencia (Imbernón, 2010), sustentada en la idea de la educación como proceso, en un modelo de aprendizaje en red que busca potenciar la autonomía para el aprendizaje reflexivo del alumnado, para aprender a aprender, incorporando en dicho aprendizaje no solo el contenido, sino el sentido del mismo –el porqué y el para qué- y el cómo, de ahí la comunicación grupal y personal que mantiene con éste. Se percibe y se define a sí mismo como mediador, facilitador y orientador, posicionado desde un enfoque constructivista refleja su compromiso social –por lo público, lo colectivo, lo común- en su modo de concebir la enseñanza, y en su idea de crear una comunidad virtual.

La red es donde se funden el mundo real y el virtual, quedando reflejado dicho trabajo en los blogs personales del alumnado. La concepción del profesor es usarlo a modo de portafolios personal de aprendizaje, saliendo posteriormente a la luz y haciéndose público su contenido para el resto de la comunidad virtual. Esto no sin una ruptura conflictiva de la inercia metodológica «tradicional» aprendida y, a veces, reivindicada por el alumnado. Así, se observan diferentes reacciones de ajuste por parte de éste, que se ve implicado en la producción colectiva del conocimiento a través de Facebook, Twitter, Google Plus de manera interconectada, donde se fomentan formas de trabajo colectivo más autónomas.

El profesor facilita una red de redes compartida de manera simétrica y horizontal a través de la que se difunden públicamente los resultados del trabajo escolar realizado dentro y fuera de clase y en la que el alumnado se implica en producir conocimiento compartido. Un trabajo en red que permite ir democratizando el aula, ya que el docente intenta deconstruir el micropoder

habitual de ésta para activar la autonomía estudiantil, la participación, la cooperación, la responsabilidad, las decisiones compartidas y la interdependencia positiva. Valores que potencian la idea y práctica de una ciudadanía participativa, que además es entendida como algo colectivo, que se construye por todos los sujetos que están desarrollando sus competencias, entre ellas las digitales.

### **Con respecto al bilingüismo en el aula de música**

Por último, el aprendizaje dentro de un aula bilingüe favorece no solo la mejora de las competencias lingüísticas, sino también el desarrollo global puesto que se utilizan entornos de aprendizaje y herramientas diferentes dependiendo del área en la que se esté desarrollando dicho aprendizaje. Las ventajas que proporciona esta modalidad de aprendizaje a través de los contenidos son:

1. Incremento de la motivación, ya que la lengua se usa para cumplir propósitos reales.
2. Introducción al alumnado en el más amplio contexto cultural de la lengua extranjera.
3. Desarrollo de una actitud positiva (una actitud de “puedo hacer”) en referencia al aprendizaje de las lenguas.
4. Desarrollo en el alumnado de intereses y actitudes multilingües.
5. Preparación del alumnado para estudios y trabajos complementarios.

Resumiendo y englobando todo lo expuesto anteriormente, he aquí un ejemplo significativo de cómo abordar y poner en práctica en el aula música, TIC e idiomas. El punto fuerte está en el desarrollo del proceso y no en el producto final; todos los aprendizajes que van emergiendo resultan vitales para implementar el conocimiento del alumnado, así como sus experiencias personales. En definitiva lo más importante no es la función final, ni el producto que se pueda representar, sino los fines educativos que se están desarrollando y alcanzando durante todo el proceso de producción:

## VII. CONCLUSIONES

Las conclusiones que se desprenden de esta tesis hacen referencia a los tres grandes bloques temáticos que se trabajan durante el periodo de investigación: Educación Musical, TIC y bilingüismo. Conjuntamente constituyen el corpus en el que se desarrolla tanto la labor docente del doctorando, como la investigadora. De ahí la dificultad añadida de que esta tesis contenga una perspectiva personal que muestra que los valores morales y éticos afectan a la práctica docente; pero que una buena combinación de competencias pedagógicas y metodológicas garantizará un aprendizaje satisfactorio de cualquier área disciplinar.

### **Con respecto a la formación del profesorado de música**

Las conclusiones del análisis inicial indican que existen temas críticos que es importante considerar como parte del análisis de los planes de estudio de realizado. Aunque existen diferencias entre los países y dentro de ellos, la cuestión crucial aquí es saber cuáles son las consecuencias del énfasis del currículo en la formación de los egresados, qué ganan y qué pierden los estudiantes que cursan un programa que enfatiza el aspecto pedagógico por sobre el aspecto musical, en qué forma se perciben los estudiantes y cómo esto impacta su desempeño posterior. Es decir, si se perciben como maestros de música que estudian además contenidos de tipo pedagógico. Pero, ¿ven esta formación como complementaria, o como algo que puede favorecer o entorpecer su formación musical?, o ¿se perciben como pedagogos que cursan algunas asignaturas de música? ¿Es la música solo un medio para el desarrollo de otras habilidades, conocimientos o actitudes en los estudiantes? Éstas son preguntas que el análisis de los planes de estudio no puede responder dada la naturaleza de los materiales estudiados y la metodología seguida, y qué sí nos pueden ayudar a responder los estudios de caso.

Lo que sí se puede concluir del análisis de los planes de estudio es que aunque podemos encontrar similitudes en cuanto a la concepción musical de

diferentes países, en general existe una concepción de educación musical relativista dado que los diferentes contextos culturales y geográficos de las regiones en las que se llevan a cabo estos programas tienen diferentes demandas, recursos y limitaciones que influyen en los programas de formación del profesorado.

También la música se percibe como una asignatura “maría” que quita tiempo a las asignaturas instrumentales (lengua, matemáticas e inglés). Sin embargo, cuando el maestro es especialista se corre el riesgo de la reproducción cultural, puesto que ellos se pueden identificar más como músicos (maestros de música) que como maestros generalistas. El resultado, dada la diversidad de valores y formación del profesorado, es que los objetivos de la educación musical y artística difieren considerablemente, dependiendo de si la educación musical es enseñada por especialistas o generalistas (Bresler, 1993).

Futuros estudios podrían examinar cómo el currículum planeado es implementado en las aulas; cómo los maestros integran la teoría con la práctica; cómo la práctica de enseñanza en el aula responde al propósito y orientación teórica del programa; y cómo el apoyo administrativo contribuye al logro de los objetivos curriculares.

### **Con respecto al uso de las TIC en el aula de música**

Respecto al uso de las TIC en el aula, la racionalidad práctica se confronta, por un lado, a las resistencias que emergen de una racionalidad técnica de sus compañeros y compañeras como resultado, en parte, de la institucionalización del comportamiento, ya que como señalan Berger y Luckman (1999, p. 98) “las instituciones se encarnan en la experiencia individual por medio de unos roles”. Por otro, como resultado también de dicha institucionalización, al capital cultural incorporado, al *habitus* (Bourdieu, 2000) del alumnado, es decir “aquellas disposiciones a actuar, percibir, valorar, sentir y pensar de una cierta manera más que de otra, disposiciones que han sido interiorizadas por el individuo en el curso de su historia” (Gutiérrez, 2002, p. 70). Disposiciones corporeizadas en el

transcurso de su trayectoria escolar, de ahí los problemas y resistencias del alumnado. Resistencias que en varios casos son llevadas al límite, decidiendo “no hacer nada”, optando directamente por el suspenso. Disposiciones, que al mismo tiempo, son criticadas directamente por el docente, trasladando y haciendo partícipe al alumnado su idea y posicionamiento, más allá de la práctica metodológica, del acto educativo. Esta crítica forma parte de los actos permanentes de intercambio a través de los cuales se acumula y circula el capital social, “una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuos” (Bourdieu, 2000, p. 148) en la conformación de aprendizajes en red –docente y discentes-.

En esta confrontación el profesor mantiene una paradójica relación entre autoritarismo-democracia para reconstruir las relaciones de dependencia en relaciones caracterizadas por la autonomía, que posibilite una autoridad democrática que impida su anulación como docente y la alienación del alumnado (Lima, 2004). En definitiva, activa un dispositivo pedagógico para producir otro tipo de relación del alumnado consigo mismo. El aula y el entorno virtual son espacios de producción en los que las prácticas pedagógicas establecen, regulan y modifican las relaciones del sujeto consigo mismo, en las que se constituye la experiencia de sí, es decir, “la correlación, en un corte espacio-temporal concreto, entre dominios de saber, tipos de normatividad y formas de subjetivación” (Larrosa, 1995, p. 290); lo que Foucault (1990, p. 48) denomina las tecnologías del yo “que permiten a los individuos efectuar por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto grado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad”.

Dicha experiencia viene constituida por la relación simbiótica que la propuesta didáctica del profesor mantiene para el desarrollo y adquisición de la competencia digital y la competencia social y ciudadana. Esta última implícita en el aula pero permanentemente presente en el planteamiento de la primera.

Es a través del uso de las TIC, motivadoras para gran parte del alumnado con algunas excepciones, en el ambiente físico del aula y en el entorno virtual, como herramienta, no como fin en sí mismo, como se va constituyendo la experiencia de sí –se ve, se narra, se expresa, se juzga y se domina (Larrosa, 1995)- en relación a la autonomía, la autodeterminación y autorregulación, el trabajo cooperativo entre iguales, la construcción del conocimiento, la toma de decisiones, las relaciones de comunicación, siendo éstas en la red menos jerárquicas, y la adquisición de contenidos relevantes –relevancia y valor que es otorgado por el alumnado por la relación «causal» que realiza el docente, de forma explícita, entre trabajo de aula-trabajo remunerado-.

### **Con respecto al bilingüismo en el aula de música**

Enlazando con las ideas explicitadas anteriormente acerca de la música y las TIC, conectamos con la idea del bilingüismo en el aula y la integración de diferentes culturas. La música es un lenguaje universal que puede servir de vehículo de unión entre el currículum y las lenguas; ya que como lengua también, puede usarse como medio de comunicación. Así de este modo, en el aula de música bilingüe convergen tres lenguajes totalmente diferentes, pero a la vez, complementarios: lengua materna, lengua extranjera y el lenguaje musical. Luego son las TIC la poderosa herramienta que permite ser el complemento ideal para poder transportarnos en el momento a cualquier parte del mundo; o poder traer al aula elementos de las culturas y tradiciones que pueden ser buscados instantáneamente a través de internet.

Tras la exposición exhaustiva de los trabajos presentados emana una aparente confrontación entre música y educación, del mismo modo que entre teoría y práctica; entendida la teoría como la esencia de la investigación académica, que por otro lado tiene poca repercusión en la práctica diaria del aula. Además esta brecha entre práctica y teoría posee una adhesión mayor en el campo de la educación musical a causa de la fuerte adhesión que la música tiene en la práctica.

El aula de música bilingüe tiene que contar con las TIC como vehículo de apertura hacia otras culturas, costumbres, músicas, pudiendo y debiendo:

- Contribuir al desarrollo de destrezas interpretativas y estéticas de todos los seres humanos, concretamente aquellas que se desarrollan menos en los contenidos curriculares de las asignaturas instrumentales.
- Desarrollar la habilidad del alumnado para manipular el sonido de los materiales musicales que los rodean.
- Tomar decisiones sin seguir necesariamente a los libros de texto o las directrices del profesorado.
- Cometer errores que ellos mismos puedan solucionar o corregir en la medida de sus posibilidades; dando lugar a un proceso de autoaprendizaje real.
- Promover la creación de espacios verdaderos de creatividad libre, de búsqueda de significados, de toma de decisiones y de expresión artística.

En conclusión, estos argumentos sociales y transformacionales deberían ser administrados con mayor frecuencia para abogar por la música como una parte fundamental de la educación obligatoria y que no quede a la merced de las diferentes leyes educativas. Por eso mismo, nosotros los educadores musicales tenemos la obligación de defenderla partiendo de la investigación rigurosa como base para su defensa. De lo contrario, podemos convertirnos en sus mayores enemigos por no tener claras las directrices sobre cual es el papel que la música debería adoptar en la educación obligatoria. La educación musical no es, o no debería serlo, un ornamento en el currículum escolar quedándose relevada solamente para los eventos o celebraciones académicas.

De ahí que la evaluación y formación continua sea un factor importante en la formación de los maestros y que los hallazgos encontrados lideren el cambio cuando éste sea necesario. Contar con los procedimientos integrados de como se debería haber hecho, mostrará un factor de calidad.

## VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Angulo, M. (1999). La educación musical: nuevas alternativas. *Música y Educación*, 37, 69-77.

Apple, M. y Beane, J.A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.

Aróstegui, J. L. (2000). *Democracia y currículum: la participación del alumnado en el aula de música*. Tesis doctoral, inédita. Universidad de Granada.

Aróstegui, J. L. (ed.) (2004). *The Social Context of Music Education*. Champaign: CIRCE, Universidad de Illinois.

Aróstegui, J.L. (2010). Risks and promises of ICT for music education. *Hellenic Journal of Music, Education, and Culture*, 1(2), 17-32.

Aróstegui, J.L. (2014). *La música en Educación Primaria. Manual para el profesorado*. Madrid: Dairea.

Aróstegui, J.L. y Guerrero, J.L. (2014). El Papel de las TIC en la Mejora de la Calidad Docente en Secundaria: Un Estudio Multicasos. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 4(1), 101-124.

Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters: Bristol.

Baremboim, D y Said, E. W. (2002). *Paralelismos y paradojas*. Barcelona: Círculo de Lectores.

Berger, P. y Luckmann, T. (1999). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bresler, L. (1993). Music in double-blind: Instruction by non-specialist in elementary schools. *Council of Research in Music Education*, 104, 1-13.

Bourdieu, P. (2000). Las formas del capital. Capital económico, capital cultural y capital social. En *Poder, derecho y clases sociales* (pp. 131-164). Bilbao: Deseleé de Brouwer.

Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología*. Buenos Aires: Manantial.

Carmona, J. J. y Jurado, M. (2010). Formación del profesorado de Música en Europa Meridional: Chipre, Grecia, Malta y Portugal. *Revista de Currículum y*

*Formación del Profesorado*, 14(2), 57-65. Disponible en <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev142ART5.pdf>

Carmona, J. J. e Ibañez, L. (2011). Pedagogía crítica y Web 2.0: formación del profesorado para transformar el aula. *REIFOP*, 14 (2), 81-95. Disponible en [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1311954508.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1311954508.pdf)

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.

Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2004). *Plan de fomento del Plurilingüismo: Una Política lingüística para la sociedad andaluza*.

Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2009). *Plan Escuela TIC 2.0*.

Coyle, D. (2001). *Content and Language Integrated Learning Motivating Learners and Teachers*. Disponible en <http://blocs.xtec.cat/clilpractiques1/files/2008/11/slrcoyle.pdf>

Coyle, D. (2013). Listening to learners: an investigation into 'successful learning' across CLIL contexts. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16 (3), 244-266.

Deller, S. y Price, C. (2007). *Teaching Other Subjects Through English*. Oxford: Oxford University Press.

Díaz, M. (2006). *Introducción a la Investigación en Educación Musical*. Madrid: Enclave.

Díaz, S. (2002). Las nuevas músicas en la educación. *Música y Educación*, 51, 29-42.

Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.

Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: El Roure.

Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo. Y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.

Freire, P. (1995). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: S.XXI.

Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. Nueva York: Teachers College Press.

García, T. y Carmona, J. J. (2013). Un profesor que provoca con las TIC: resistencias, seguimientos y controversias. *Cuadernos de Pedagogía*, 440, 42-45. Disponible en <http://www.cuadernosdepedagogia.com>

García, T. y Carmona, J. J. (2014). Profesor y alumnado conectados en una red pública compartida. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 463-478. Disponible en <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.2.171801>

Giráldez, A. (2005). *Internet y educación musical*. Barcelona: Graó.

Gimeno, J. y Pérez, A. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Gutiérrez, A. (2002). *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Madrid: Tierradenadie ediciones.

Gutmann, A. (1987). States and Education. En *Democratic education* (19-47). New Jersey: Princeton University Press.

Habermas, J. (1987). *La teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.

Hernández, P. (2007). "Tendencias de Web 2.0 aplicadas a la educación en línea". No Solo Usabilidad journal (6). Consultado el día 30 de marzo de 2011. Disponible en <http://www.nosolousabilidad.com/articulos/web20.htm>.

Imbernón, F. (2010). La formación del profesorado y el desarrollo del currículum. En J. Gimeno (Ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (588-603). Madrid: Morata.

Jorquera, M. C. (2000). La música y la educación musical en la sociedad contemporánea, *Léeme, Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 6. Disponible en <http://musica.rediris.es/leeme/revista/edmuscont.htm>

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1998). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación. En J. Larrosa (Ed.). *Escuela, poder y subjetivación* (pp. 257-329). Madrid: La Piqueta.

LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Leiva Nicolás, D. (2009). *Aprendizaje colaborativo y web 2.0: el papel de las TIC en el paso de la enseñanza transmisiva al aprendizaje constructivo*. Sevilla: CEP de Castilla de la Cuesta. Disponible en [http://cursos.cepcastilleja.org/uploaddata/1/documentos/nativos\\_digitales/gi/papel\\_tic\\_paso\\_transmisiva\\_aprendizaje\\_colaborativo.pdf](http://cursos.cepcastilleja.org/uploaddata/1/documentos/nativos_digitales/gi/papel_tic_paso_transmisiva_aprendizaje_colaborativo.pdf)

Lima, L. (2004). Organización escolar y democracia radical. Paulo Freire y el gobierno democrático en la escuela pública. En L. Lucio-Villegas y P. Aparicio (Eds.), *Educación, democracia y emancipación* (pp. 57-110). Xàtiva, Valencia: Diálogos.

Llopis, E. (2011). Hacer música... para comprometerse con la realidad. *Érik. Eufonía*, 51, 34-43.

Lorenzo, F., Trujillo, F. y Vez, J. M. (2011). *Educación bilingüe: integración de contenidos de segundas lenguas*. Madrid: Síntesis.

Martín-Lagos Contreras, J. (2004). "La participación en los institutos de secundaria", *Andalucía Educativa*, nº 45, Octubre de 2004, Sevilla: Consejería de Educación.

Martínez Bonafé, A. (2000). "La evaluación en la escuela, un momento para la construcción de la ciudadanía", *Curso: comprender la evaluación...* Baeza: Universidad Internacional de Andalucía.

Martínez Rodríguez, J. B. (coord.) (1998). *Evaluar la participación en los centros educativos*. Madrid: Escuela Española.

Martínez Rodríguez, J. B. (1999). *Negociación del currículum: la relación enseñanza-aprendizaje en el trabajo escolar*. Madrid: La Muralla.

Oriol, N. y Parra, J. (1989). *Expresión Musical en la Educación Básica*. Madrid: Alpuerto.

Ortega, E. (2014). Las tesis por compendio de publicaciones. ¿Innovación del doctorado de España? En: Peris-Ortiz, M. y Sahut, J-M. (Coord.), *Future Challenges for Innovation, Business & Finance. XXIII Conferencia Internacional de la Academia Europea de Dirección y Economía de la Empresa (AEDEM)*, París, 1-2 de septiembre. European Academic Publishers, 314-331.

Paterson, A. y Willis, J. (2011). *English Through Music*. Oxford: Oxford University Press.

Rodríguez García, J.A. (1998). "Investigación Cualitativa en Educación Musical: Un nuevo reto en el contexto educativo español" en I Jornadas de Investigación en Educación Musical. Organizadas por ISME España.

Rodríguez-Quiles, J. A. (2004). Competencias del profesor y experiencias previas del alumno: puntos de encuentro para el cambio en el aula de música, *LEEME, Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 13. Disponible en <http://musica.rediris.es>

Sabattella, P. (2005). Music education training within the European higher education system: The experience in the Andalusian universities. En M. Mans y B. W. Leung (Eds.), *Music in schools for all children: From research to effective practice*. Granada: Universidad de Granada.

Santos Guerra, M. A. (2000). "Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica", *Curso: comprender la evaluación...*, Baeza: Universidad Internacional de Andalucía.

Sarmiento, P. (2012). La Ópera, un vehículo de aprendizaje (LÓVA). *Eufonía*, 55, 40-47.

Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo, cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Small, C. (2003). *Música, Sociedad y Educación*. Madrid: Alianza Música.

Stake. R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Subirats, M.A. (2000). "La investigación en Educación Musical: perspectivas desde el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical y Corporal de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona", *LEEME, Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 5. Disponible en <http://musica.rediris.es>

Travé, G. (2003). Música y problemas sociales. *Cuadernos de pedagogía*, 328, 48-50.

Trillo F. (1994). El profesorado y el desarrollo curricular: tres estilos de hacer escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 228, 70-74.

Trujillo, F. (2011). "CCBB en Granada: #openformacion2.0" - De extranjis. Disponible en <http://deextranjis.blogspot.com/2011/11/ccbb-en-granada-openformacion20.html>

Trujillo, F. (2011). La competencia digital en el trabajo por tareas. *Aula de Innovación Educativa*, 200, 29-31.

Trujillo, F. (2012). Enseñanza basada en proyectos: una propuesta eficaz para el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas. *Eufonía*, 55, 7-15.

Trujillo, F. y Carmona, J. J. (2014). Bilingüismo en el Aula de Música: Una propuesta de enseñanza globalizada. En J. L. Aróstegui (Ed.), *La Música en la Educación Primaria. Manual de Formación del Profesorado* (pp. 223-246). Madrid: Dairea.

Wong, P. C. M., Roy, A. K. y Margulis, E. H. (2009). Bimusicalism: The implicit dual enculturation of cognitive and affective systems. *Music Perception*, 27 (2), 81-88.

Woods, P. (1995). *La escuela por dentro*. Barcelona: Paidós/MEC.

Zabalza, M. A. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Nancea.

Zubiri, X. (1982). "¿QUE ES INVESTIGAR?". Discurso de investidura al premio Ramón y Cajal a la investigación.

# Anexos

Anexo 1. **Rúbrica para el análisis de los planes de estudios de música**

Nombre de la carrera \_\_\_\_\_ Clave del evaluador \_\_\_\_\_

<i>Categoría de análisis:</i>	<b>Descripción del Plan de Estudios</b>			
	<b>Análisis</b> (encierra lo más relevante)			<b>Comentarios</b>
1. Descripción General del Programa	Adecuado  No esta claro  Inadecuado			Indicar si la información acerca del documento está o no, claramente formulada o no. Podemos argumentar que la descripción del programa puede mejorarse.
2. Énfasis del plan de estudios en la formación del profesorado	Educativo  Musical  Ambos			
3. ¿Cómo se plasma este énfasis en el plan de estudios?				
4. Rango de estos estudios:	Universitario  No universitario (escuelas, institutos, etc.)			Indique el nivel o provea mayor información acerca de esto
5. Duración y estructura de la carrera	<i>Nº de Cuatri</i>	<i>Nº de Semes</i>	<i>Nº de Años</i>	f) Número total de créditos, horas una establecidos por el programa  g) Número de horas, u otro sistema). Por ejemplo en Malmö 1 crédito equivale a 1 semana.
a) Número de cuatrimestres / semestres / años o similares de la carrera.	_____	_____	_____	
b) Número de horas por cuatrimestre / semestre / año o similares.	Nº de Hrs. _____	Nº de Hrs. _____	Nº de Hrs. _____	
c) Número de asignaturas previstas por cuatrimestre / semestre / año o similares; seriación, secuencia y ponderación de los contenidos.	Nº de Asig. _____	Nº de Asig. _____	Nº de Asig. _____	
d) Número de horas de clase por asignatura en caso de planes de estudios sin el sistema ECTS.	_____			
e) En caso de incluir en el plan de estudios el sistema ECTS, número de horas presénciales teóricas y prácticas y distribución de horas no presenciales.	_____ presenciales _____ teóricas _____ No presenciales			

	Número    Porcentaje	<b>Comentarios</b>
<p>6. Número de asignaturas y porcentaje éstos en el programa:</p> <p>a. Formación musical (técnico-musicales)</p> <p>b. Formación psicopedagógica específica (didáctico-musical, prácticas, tecnológicas, etc.)</p> <p>c. Formación psicopedagógica general (psicología evolutiva y de la educación, didáctica general, etc.)</p> <p>d. Formación cultural (estética, artes, etc.)</p> <p>e. Otra (educación física, idiomas, etc.)</p> <p>f. El número de créditos establecidos por el programa</p> <p>g. Forma en la que los créditos deberán ser cubiertos (Porcentaje).</p> <p>h. Oportunidades para acreditar materias, si es el caso.</p>	<p>_____    _____</p> <p>_____    _____</p> <p>_____    _____</p> <p>_____    _____</p> <p>_____    _____</p> <p>_____créditos</p> <p>_____Teórica-práctica,</p> <p>_____obligatorio;</p> <p>_____electivo</p> <p>_____ Oportunidades</p>	
<p>7. Forma en que la concepción musical que rige el plan de estudios se refleja en el propósito del programa.</p>	<p>Coherente</p> <p>No coherente</p> <p>Clara</p> <p>No clara</p>	

<i>Categoría de análisis:</i>	<b>Estructura del Plan de Estudios</b>			<b>Comentarios</b>
	<b>Evaluación</b> (encierra lo más relevante)			
<b>8.</b> Los objetivos del Plan de estudios	Existen  No existen	Son claros  No son claros	Son coherentes con el resto del plan  No son coherentes con el resto del plan	
<b>9.</b> El perfil de ingreso en el que se describe los conocimientos, habilidades y valores mínimos para ser admitido.	Existe  No existe	Es claro  No es claro	Es coherente con el resto del plan  No es coherente con el resto del plan	
<b>10.</b> El perfil de egreso en el que se describe los conocimientos, habilidades y valores que se pretenden lograr de manera específica.	Existe  No existe	Es claro  No es claro	Es coherente con el resto del plan  No es coherente con el resto del plan	
<b>11.</b> Procedimientos para evaluar los conocimientos musicales previos. Aplicación o no de pruebas de ingreso (específicas o generales)	Existen  No existen	Son claros  No son claros	Son coherentes con el resto del plan  No son coherentes con el resto del plan	
<b>12.</b> El plan de estudios incluye la secuencia y estructura de las asignaturas	Sí  No	Es clara  No es clara		

<b>13.</b> La descripción de las actividades académicas y los métodos de enseñanza	Existe  No existe	Son claros  No son claros	Son coherentes con el programa  No coherentes con el programa	
<b>14.</b> Las evaluaciones del rendimiento de los alumnos a realizarse para constatar el logro de los objetivos del Plan de estudios	Existen  No existen	Son claras  No son claras	Son coherentes con el programa  No son coherentes con el programa	Incluir esta información si se encuentra en el plan de estudios.
<b>15.</b> Mecanismos para la obtención del título (tesinas, número de créditos por semestre que deben cubrirse, etc.)	Existen  No existen	Son claros  No son claros	Son coherentes con el programa  No son coherentes con el programa	Indicar cuales son:
<b>16.</b> Criterios para la evaluación del plan de estudios	Existen  No existen	Son claros  No son claros	Son coherentes con el programa  No son coherentes con el programa	
<b>17.</b> Otros aspectos relevantes no incluidos anteriormente				

## Anexo 2. Aceptación y renuncia de los coautores de las publicaciones



Universidad de Granada



### **ACEPTACION Y RENUNCIA DE LOS COAUTORES DE LA PUBLICACION**

Publicación/artículo: **FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE MÚSICA EN EUROPA MERIDIONAL; CHIPRE, GRECIA, MALTA Y PORTUGAL.**

Los coautores:

D/D <sup>a</sup> .	MELANIA JURADO FERNÁNDEZ
D/D <sup>a</sup> .	

declaran que:

**ACEPTAN y AUTORIZAN** la utilización de dicha publicación/artículo como parte de la documentación de depósito y defensa de la tesis doctoral de D./D<sup>a</sup>. **Juan José Carmona Fernández** titulada **LAS TIC COMO VEHICULO INTERCULTURAL EN EL AULA DE MÚSICA BILINGÜE,**

**NO HAN UTILIZADO** dicha publicación/artículo como parte de la documentación de depósito y defensa de otra tesis doctoral y/ o **RENUNCIAN** a utilizarlo en una futura tesis doctoral.

En Granada, a 20 de OCTUBRE de 2015

Fdo.: MELANIA JURADO FERNÁNDEZ Fdo.:

Fdo.:

Fdo.:

Fdo.:

Fdo.:



Universidad de Granada



**ACEPTACION Y RENUNCIA DE LOS COAUTORES DE LA PUBLICACION**

PUBLICACIÓN/ARTÍCULO: *PEDAGOGÍA CRÍTICA Y WEB 2.0: FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA TRANSFORMAR LA ESCUELA*

LOS COAUTORES:

D/D <sup>ª</sup> .	LUIS IBAÑEZ LUQUE
D/D <sup>ª</sup> .	

DECLARAN QUE:

ACEPTAN Y AUTORIZAN LA UTILIZACIÓN DE DICHA PUBLICACIÓN/ARTÍCULO COMO PARTE DE LA DOCUMENTACIÓN DE DEPÓSITO Y DEFENSA DE LA TESIS DOCTORAL DE D./D<sup>ª</sup>. JUAN JOSÉ CARMONA FERNÁNDEZ TITULADA *LAS TIC COMO VEHICULO INTERCULTURAL EN EL AULA DE MÚSICA BILINGÜE,*

NO HAN UTILIZADO DICHA PUBLICACIÓN/ARTÍCULO COMO PARTE DE LA DOCUMENTACIÓN DE DEPÓSITO Y DEFENSA DE OTRA TESIS DOCTORAL Y/ O RENUNCIAN A UTILIZARLO EN UNA FUTURA TESIS DOCTORAL.

EN GRANADA, A 20 DE OCTUBRE DE 2015

Fdo.: LUIS IBAÑEZ LUQUE

Fdo.:

Fdo.:

Fdo.:

Fdo.:

Fdo.:



Universidad de Granada



**ACEPTACION Y RENUNCIA DE LOS COAUTORES DE LA PUBLICACION**

PUBLICACIÓN/ARTÍCULO: **UN PROFESOR QUE PROVOCA CON LAS TIC: RESISTENCIAS, SEGUIMIENTOS Y CONTROVERSIAS.**

LOS COAUTORES:

D/D <sup>ª</sup> .	TERESA GARCÍA GÓMEZ
D/D <sup>ª</sup> .	

DECLARAN QUE:

ACEPTAN Y AUTORIZAN LA UTILIZACIÓN DE DICHA PUBLICACIÓN/ARTÍCULO COMO PARTE DE LA DOCUMENTACIÓN DE DEPÓSITO Y DEFENSA DE LA TESIS DOCTORAL DE D./D<sup>ª</sup>. JUAN JOSÉ CARMONA FERNÁNDEZ TITULADA **LAS TIC COMO VEHICULO INTERCULTURAL EN EL AULA DE MÚSICA BILINGÜE,**

NO HAN UTILIZADO DICHA PUBLICACIÓN/ARTÍCULO COMO PARTE DE LA DOCUMENTACIÓN DE DEPÓSITO Y DEFENSA DE OTRA TESIS DOCTORAL Y/ O RENUNCIAN A UTILIZARLO EN UNA FUTURA TESIS DOCTORAL.

EN GRANADA, A 20 DE OCTUBRE DE 2015

Fdo.: TERESA GARCÍA GÓMEZ

Fdo.:

Fdo.:

Fdo.:

Fdo.:

Fdo.:



Universidad de Granada



**ACEPTACION Y RENUNCIA DE LOS COAUTORES DE LA PUBLICACION**

PUBLICACIÓN/ARTÍCULO: **PROFESOR Y ALUMNADO CONECTADOS EN UNA RED PÚBLICA COMPARTIDA**

LOS COAUTORES:

D/D <sup>a</sup> .	TERESA GARCÍA GÓMEZ
D/D <sup>a</sup> .	

DECLARAN QUE:

ACEPTAN Y AUTORIZAN LA UTILIZACIÓN DE DICHA PUBLICACIÓN/ARTÍCULO COMO PARTE DE LA DOCUMENTACIÓN DE DEPÓSITO Y DEFENSA DE LA TESIS DOCTORAL DE D/D<sup>a</sup>. JUAN JOSÉ CARMONA FERNÁNDEZ TITULADA **LAS TIC COMO VEHICULO INTERCULTURAL EN EL AULA DE MÚSICA BILINGÜE,**

NO HAN UTILIZADO DICHA PUBLICACIÓN/ARTÍCULO COMO PARTE DE LA DOCUMENTACIÓN DE DEPÓSITO Y DEFENSA DE OTRA TESIS DOCTORAL Y/ O RENUNCIAN A UTILIZARLO EN UNA FUTURA TESIS DOCTORAL.

EN GRANADA, A 20 DE OCTUBRE DE 2015

Fdo.: TERESA GARCÍA GÓMEZ

Fdo.:

Fdo.:

Fdo.:

Fdo.:

Fdo.:



Universidad de Granada



**ACEPTACION Y RENUNCIA DE LOS COAUTORES DE LA PUBLICACION**

PUBLICACIÓN/ARTÍCULO: **BILINGÜISMO EN EL AULA DE MÚSICA: UNA PROPUESTA DE ENSEÑANZA GLOBALIZADA**

LOS COAUTORES:

D/D <sup>ª</sup> .	FERNANDO TRUJILLO SÁEZ
D/D <sup>ª</sup> .	

DECLARAN QUE:

ACEPTAN Y AUTORIZAN LA UTILIZACIÓN DE DICHA PUBLICACIÓN/ARTÍCULO COMO PARTE DE LA DOCUMENTACIÓN DE DEPÓSITO Y DEFENSA DE LA TESIS DOCTORAL DE D/D<sup>ª</sup>. JUAN JOSÉ CARMONA FERNÁNDEZ TITULADA **LAS TIC COMO VEHICULO INTERCULTURAL EN EL AULA DE MÚSICA BILINGÜE,**

NO HAN UTILIZADO DICHA PUBLICACIÓN/ARTÍCULO COMO PARTE DE LA DOCUMENTACIÓN DE DEPÓSITO Y DEFENSA DE OTRA TESIS DOCTORAL Y/ O RENUNCIAN A UTILIZARLO EN UNA FUTURA TESIS DOCTORAL.

EN GRANADA, A 20 DE OCTUBRE DE 2015

Fdo.: FERNANDO TRUJILLO SÁEZ

Fdo.:

Fdo.:

Fdo.:

Fdo.:

Fdo.: