

Tesis doctoral

**El impacto de la educación musical en la sociedad  
y en la economía del conocimiento:  
Las Comunidades de Aprendizaje en el aula de  
música como estrategia educativa de éxito**

**Antonio Fernández Jiménez**



**UNIVERSIDAD  
DE GRANADA**

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales  
Autor: Antonio Fernández Jiménez  
ISBN: 978-84-1306-392-8  
URI: <http://hdl.handle.net/10481/58326>





Universidad de Granada

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal

TESIS DOCTORAL

PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**EL IMPACTO DE LA EDUCACIÓN MUSICAL  
EN LA SOCIEDAD Y EN LA ECONOMÍA DEL CONOCIMIENTO:  
LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE  
EN EL AULA DE MÚSICA  
COMO ESTRATEGIA EDUCATIVA DE ÉXITO**

Antonio Fernández Jiménez

Director:

José Luis Aróstegui Plaza

Granada, 2019



Ninguna tradición se debe ver nunca como recibida, porque cuando es recibida se convierte en sagrada, sus términos hablan de reverencia, silencio y pasividad. Las sociedades democráticas son ruidosas. Se ocupan de tradiciones que deben ser evaluadas de nuevo críticamente por cada generación. La batalla por aumentar las posibilidades democráticas se tiene que liberar, en un nivel primordial, en la educación (Giroux, 1997, p. 183).



# AGRADECIMIENTOS

---

La realización de una tesis doctoral abarca un periodo de tiempo considerable como para que pasen muchas cosas y aparezcan diferentes personas durante el transcurso. Finalizar este trabajo supone concluir una etapa académica, pero también personal, por lo que merece dejar por escrito unas palabras para concluir y agradecer a todas esas personas que han estado al lado durante todos estos años.

En primer lugar, quiero mostrar mi más sincero y profundo agradecimiento a José Luis Aróstegui Plaza, mi director de tesis, por darme esta oportunidad académica y laboral, por ofrecerme siempre sus consejos, por ser mi mentor durante estos años y por haber sido siempre tan flexible y comprensivo conmigo.

Gracias también a María Cecilia Jorquera Jaramillo, por darme la oportunidad de coescribir mi primer artículo con ella. Porque su profesionalidad, disposición y paciencia me enseñaron lo necesario para este tipo de trabajo.

Gracias a Paul Woodford y Patrick Schmidt por haberme recibido en la Universidad de Ontario Occidental. Pero especialmente a Paul, por hacer mi estancia en la universidad y en la ciudad de London lo más cómoda posible, así como brindarme la ocasión de presentar una pequeña parte de esta tesis en una de sus clases frente a sus alumnos. Gracias a Maxime por su amistad y por invitarme a conocer la vida canadiense. Gracias también a Ramón Flecha y a María Padrós por abrirme las puertas del CREA y facilitarme todos los recursos que pudiera necesitar para iniciar mi investigación.

Gracias a Carlos y a Luis, por dejarme entrar a sus centros y a sus aulas de música para realizar la parte empírica de mi investigación. Sus ganas de formar parte de este proyecto han sido de gran ayuda durante el proceso. Agradecer también a los compañeros del departamento, especialmente a Maite por la ayuda que me brindó durante mi primer año como docente en la universidad. Gracias a aquellos maestros y profesores de música que me hicieron amar la música y querer dedicarme a ella.



Gracias al Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades por concederme la ayuda predoctoral, ya que sin ella no hubiera podido realizar esta tesis doctoral, así como por financiar mi estancia en la UWO. Agradecer a la Universidad de Granada por cofinanciar mi estancia en el CREA. También dar las gracias a la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía por autorizar mi acceso a los centros educativos objeto de estudio de mi investigación.

Gracias a Joaquín y a Antonio, mis amigos en Granada, por abrirme las puertas a una socialización estable en esta ciudad y por ayudarme en ciertos momentos de mi vida personal. Gracias también a todas esas personas que he conocido durante estos años, ya sea en Granada o fuera de ella, porque los que todavía continúan en mi vida saben el cariño que les tengo.

Gracias a Sara, mi compañera de la Séneca, porque vino a Granada a darme fuerzas y todo su cariño aquellos primeros días de esta etapa. Gracias también a mis amigos de Jumilla, a Miguel, Reyes, Josefina, Ana Belén, Lourdes y Anguix, por estar siempre ahí después de tantos años, por los ánimos que me han dado y por su amistad tan sincera.

Y como no, el agradecimiento más fuerte va hacia mi familia en general, tanto a la materna como a la paterna, pero especialmente a mi núcleo familiar. Mi madre siempre me ha repetido ese refrán que dice: “hace más el que quiere que el que puede”. Ella junto con mi padre me han inculcado el esfuerzo como la vía para conseguir todo lo que me propusiera. A mi hermano y a toda mi familia, gracias por el apoyo y consejos que me han dado durante este tiempo.

No podía acabar estos agradecimientos sin mencionar a mi abuelo Antonio, el Charramel, el músico de la familia. Porque siempre ha sido la persona en la que yo más me he fijado, de la que he aprendido y con la que más momentos he pasado. Gracias por inculcarme esta pasión, la música, porque sin todo lo vivido relacionado con ella, yo no sería la misma persona. Gracias por acompañarme en mis primeros pasos en este mundo porque, aunque no vaya a poder presenciar esta culminación, quedará siempre patente que, esta etapa que hoy acabo comenzó una tarde de septiembre de hace muchos años cuando, por primera vez, me llevaba a la escuela de música agarrado de su mano. Gracias.

# FINANCIACIÓN

---

Esta tesis doctoral ha sido realizada gracias a la ayuda predoctoral para la formación de doctores 2015 (ayuda predoctoral 2015), financiada por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, y vinculada al proyecto de I+D+i “El Impacto de la Educación Musical en la Sociedad y en la Economía del Conocimiento” (IMPACTMUS), con referencia EDU2014-58066-P.



# ÍNDICE

---

<b>RESUMEN / ABSTRACT .....</b>	<b>XV</b>
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>1</b>
<b>I. MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>11</b>
1. EL IMPACTO DE LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LA SOCIEDAD Y EN LA ECONOMÍA DEL CONOCIMIENTO. EL PROYECTO <i>IMPACTMUS</i> .....	13
1.1. Antecedentes.....	13
1.2. ¿Qué es Impactmus?.....	19
1.3. Diseño metodológico.....	20
1.4. Resultados.....	24
1.4.1. Cuestionario.....	24
1.4.2. Historias de vida.....	26
1.4.3. Estudios de caso .....	28
2. EL NEOLIBERALISMO COMO ELEMENTO VERTEBRADOR DEL SISTEMA EDUCATIVO ACTUAL.....	35
2.1. La lucha contra el neoliberalismo en educación.....	42
2.2. ¿Es posible un modelo económico y ciudadano en educación? .....	45
2.3. Educar para la Sociedad y la Economía del Conocimiento.....	46
2.3.1. De las asignaturas STEM a las STEAM: hay espacio para el arte .....	49
2.4. La educación musical en la era actual .....	51
3. EL CIUDADANO CRÍTICO Y DEMOCRÁTICO.....	58
3.1. El alumno como ciudadano crítico y democrático .....	59
3.2. El aula escolar como espacio democrático .....	64
3.3. Educación musical crítica.....	68
3.4. El docente de música como pedagogo crítico .....	76
4. <i>COMUNIDADES DE APRENDIZAJE</i> , UN PLANTEAMIENTO EDUCATIVO PARA TODA LA COMUNIDAD.....	81
4.1. Aprendizaje dialógico.....	85
4.2. Comunidad, contexto, entorno.....	88

4.3.	Actuaciones Educativas de Éxito .....	91
4.4.	Tertulias Musicales Dialógicas.....	92
<b>II.</b>	<b>METODOLOGÍA .....</b>	<b>95</b>
1.	LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO.....	97
2.	EL ESTUDIO DE CASO COMO HERRAMIENTA DE INVESTIGACIÓN ...	99
2.1.	Selección de los casos.....	100
2.1.1.	Negociación con los centros educativos.....	101
2.2.	Preguntas de investigación .....	102
3.	RECOGIDA DE LOS DATOS .....	103
3.1.	Herramientas para la recogida de datos .....	103
4.	ANÁLISIS DE LOS DATOS .....	112
5.	TRIANGULACIÓN Y VALIDEZ .....	114
6.	LIMITACIONES EN LA INVESTIGACIÓN.....	117
<b>III.</b>	<b>INFORMES DE INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>119</b>
1.	ESTUDIO DE CASO: “LA MÚSICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA BAJO EL ENFOQUE DEL PROYECTO DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE” .....	121
2.	ESTUDIO DE CASO: “LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE ENTRAN AL AULA DE MÚSICA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA” .....	157
<b>IV.</b>	<b>DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....</b>	<b>195</b>
<b>V.</b>	<b>CONCLUSIONES GENERALES / GENERAL CONCLUSION.....</b>	<b>207</b>
<b>VI.</b>	<b>REFERENCIAS CITADAS .....</b>	<b>223</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>.....</b>	<b>251</b>





# RESUMEN / ABSTRACT

---

## Resumen

En los tiempos que corren hoy en día la educación cada vez más se ve influida por el paradigma neoliberal. Este pensamiento apuesta por dar más poder a los mercados en detrimento del Estado, forjando una sociedad cada vez más individualista y preocupada por consumir bienes, desde productos materiales a servicios como la educación o la sanidad. Así, la educación se convierte en un producto más que ofrecen las empresas privadas para conseguir un beneficio económico a través de su gestión y desarrollo. Esto hace que estas iniciativas privadas fomenten aquellas materias o asignaturas que consideran que repercuten en ese beneficio económico. Esto ha conllevado un declive de la presencia de la educación artística en general, y la educación musical en particular en los currículos escolares obligatorios debido a una perspectiva de evaluación cuantitativa como la que lleva a cabo el informe *PISA*. La naturaleza de las artes difiere de este enfoque, por lo que, no se evalúan y, por tanto, no se recoge la posible contribución que pueda tener esta materia para formar a ciudadanos que sepan afrontar los retos y desafíos que la Sociedad y la Economía del Conocimiento presentan en la actualidad. Tanto una como la otra tienen como pilar base de su desarrollo al Conocimiento. Este aumento del conocimiento, unido al auge de las TIC, está influyendo en la forma de aprender, pues el almacenamiento de información deja de ser considerada como la habilidad principal del aprendizaje para dar paso a otras donde el alumno aprende de una forma activa y utiliza la creatividad. Precisamente esta última es un elemento importante en la Economía del conocimiento, ya que se trata de un aspecto muy demandado por las empresas para llevar a cabo su actividad económica con más impacto que las demás. Todas estas consideraciones van calando en el ámbito de la educación, lo cual se traduce en un planteamiento educativo basado en un modelo empresarial de competencias. Esto influye, en cierta manera, en un modelo donde el campo de las humanidades y de aquello relacionado con el ámbito de lo ciudadano queda relegado a un segundo plano. Por esta razón, se ve necesario realizar un cambio que promueva un enfoque que pueda aunar ambas perspectivas, la económica y la ciudadana o humanística. No obstante, antes resulta apropiado reflexionar acerca de cómo es la ciudadanía de hoy en día, y qué modelo de ciudadano demanda la actual



sociedad democrática regida por las políticas neoliberales. De igual manera, qué papel tiene el aula escolar para formar ciudadanos preparados para esa sociedad y qué modelo de escuela puede hacer frente a estos retos. Para ello, la educación musical, como parte de currículo escolar obligatorio no puede quedar desconectada de la escuela y del resto de la sociedad, pues debería contribuir también a la formación de esos ciudadanos. En este sentido, aparece la importancia del docente de música como el promotor dentro del aula para la formación de ciudadanos comprometidos y críticos con los problemas que afectan a la sociedad de la que forman parte.

Ante esta necesidad de un planteamiento educativo que aporte más importancia al aspecto ciudadano están apareciendo diferentes prácticas educativas que tienen como fin hacer frente a los retos que acontecen a la sociedad actual y volver a una participación más activa e igualitaria por parte de todos los agentes que conforman la comunidad educativa. Unas prácticas que, por otro lado, buscan también ser un modelo apropiado para contribuir a la defensa de la educación musical hoy en día como parte del currículo escolar obligatorio. Un ejemplo se puede encontrar en el proyecto educativo *Comunidades de Aprendizaje (CdA)* y sus *Actuaciones Educativas de Éxito* que están demostrando que se puede atender y conseguir mejoras de forma simultánea tanto en el rendimiento académico como en la convivencia escolar (Includ-ed Project, 2012). Sin embargo, no se han encontrado todavía suficientes referencias al trabajo de la educación musical escolar partiendo del prisma de CdA en su conjunto, más allá de la actuación educativa de éxito de las *Tertulias Musicales Dialógicas* (v. g., Chaib, 2006) o si la educación musical bajo este enfoque puede ser un elemento clave para la defensa de la materia dentro del currículo escolar obligatorio. Por esta razón, esta investigación de tesis doctoral ha realizado dos estudios de caso para conocer e interpretar cómo se trabaja la música en dos centros educativos (uno de Educación Primaria y otro de Educación Secundaria Obligatoria) reconocidos como CdA.

Esta investigación cualitativa se ha realizado bajo el enfoque del estudio de caso teniendo en cuenta el propio contexto que rodea a cada caso y sin ninguna pretensión de generalizar a centros educativos con características similares. Los dos estudios de caso son de tipo instrumental, ya que cada caso ayuda a estudiar el impacto de la educación musical en la CdA como estrategia educativa de éxito. También se trata de un estudio colectivo o multicaseos por la interpretación colectiva que se pueden hacer de unas

mismas preguntas de investigación por los puntos en común que existen entre ambos casos, aunque cada uno de ellos tiene un carácter independiente. Las herramientas para la recogida de evidencias fueron el análisis documental, la observación no participante y la entrevista semiestructurada a alumnado, profesorado y voluntarios de la comunidad para conocer e interpretar cómo se trabaja la asignatura de Música bajo el enfoque de CdA, además del conjunto de la experiencia del Centro para su contextualización.

Los resultados muestran que en estos dos centros se llevan a cabo una serie de actuaciones educativas de éxito y otras dinámicas de aprendizaje que aparecen como buenas prácticas para la enseñanza y el aprendizaje de la música. Además, estas permiten trabajar la música no sólo desde un punto de vista estético y/o de práctica musical, sino también para pensar y reflexionar críticamente con la música con el fin de conectarla con los temas que acontecen al contexto del alumnado. En relación con esto se encontró a un docente de música que actuaba como líder pedagógico para desarrollar prácticas educativas encaminadas a la transformación del contexto basadas en la formación de ciudadanos críticos que participen de una sociedad democrática. Esto se consiguió a través del diálogo y la reflexión. La utilización del *aprendizaje dialógico* junto con otras actuaciones y dinámicas mejoran los resultados en el aula de música, tanto en la asignatura de música en sí misma como en el enfoque de una materia que contribuye a la formación de ciudadanos críticos que participen activamente de la sociedad. A esta mejora hay que sumarle la participación educativa del entorno a través de los recursos humanos y materiales que este proporciona para el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de música. Esto mejora no solo consistió en un aumento de los aprendizajes, sino también en el hecho de que se percibió un cambio de actitud en positivo hacia la asignatura, incluso por parte del alumnado que cursaba enseñanzas musicales de manera extraescolar. Este cambio también se vio reflejado sobre el docente de música, que pasa de ser el profesor comodín para organizar el concierto de Navidad a ser considerado por las familias como la clave del desarrollo del proyecto de CdA en el centro por su papel de coordinador del mismo y porque actúa como nexo entre la escuela y la comunidad. En relación a esto se observó que esa posición clave del docente permite y facilita que se desarrollen actividades musicales en todos los eventos curriculares que se realizan a nivel de centro. Por otro lado, también se observó como en ambos centros existe la oposición de ciertos profesores hacia el proyecto de CdA, principalmente por la participación educativa de la comunidad dentro

del aula, actuación que es consecuencia de la propia filosofía del proyecto como es la apertura del espacio escolar al entorno. Esta posición estuvo ligada, en uno de los centros, al rechazo a expresar su opinión a alguien ajeno al claustro de profesores.

Como conclusión destaca que todas las actuaciones educativas de éxito y dinámicas de aprendizaje que se llevan a cabo en el centro escolar influyen en lo que ocurre dentro de él, así como en el aula de música, tomando especial relevancia el aprendizaje dialógico, la participación educativa de toda la comunidad, la organización democrática del aula y el aprovechamiento de los recursos del entorno. La forma de trabajar la música bajo el enfoque de CdA no solo se basa en el campo de lo musical, sino también en un desarrollo de habilidades y estrategias para trabajar el ámbito ciudadano y, de esta manera, construir un espacio en el que la música contribuya a formar ciudadanos críticos comprometidos con el contexto y capaces de hacer frente a los retos que la sociedad actual presenta. Para llevar a cabo esta tarea se necesita un docente de música que actúe como pedagogo crítico que conecta la música con el entorno, teniendo presente los temas que influyen en este espacio. Así, y con la ayuda del diálogo y la reflexión, el alumnado podrá construir el conocimiento y transformar el contexto. Además, este planteamiento educativo-musical pretende constituirse como un nuevo argumento en defensa de la educación musical dentro del currículo escolar obligatorio en España para que la música quede totalmente conectada con la escuela y pueda colaborar en la formación de personas que sean capaces de afrontar los desafíos de la sociedad de ahora. De este modo, podría equilibrarse la balanza hacia un planteamiento educativo orientado no solo en el ámbito económico sino también en el ciudadano, en el que la educación artística y la educación musical tendrían un papel relevante para formar personas con sentido de ciudadanía activa y democrática con el fin de participar activamente en la transformación y mejora del contexto.

## **Abstract**

In today's world, education is increasingly influenced by the neoliberal paradigm. This thought assumes more power to the markets to the detriment of the State, forging a society increasingly individualistic and concerned with consuming goods, from material products to services such as education or health. Thus, education becomes one more product offered by private companies to achieve economic benefit through its management and development. This means that these private initiatives promote those school subjects which they consider having an impact on that economic benefit. This has led to a decline in the presence of Arts Education in general, and Music Education in particular in the compulsory school curricula due to a quantitative assessment perspective such as that carried out by the *PISA* report. The nature of the arts differs from this approach, therefore not evaluated and, consequently, a possible contribution that this subject may have to educating citizens who are capable of responding to challenges that the Knowledge-based Society and Economy present today. These two regard knowledge as the basis of their development. An increase in knowledge, together with the rise of ICT clearly influence the learning approach, since the storage of information is no longer considered the main skill where the student learns in an active way and uses creativity. It is precisely the latter that is an important element of the Knowledge-based Economy, as it is an aspect that is in great demand by companies in order to carry out their economic activity with an impact much greater than the others. All these considerations permeate the field of education, which translates into an educational approach based on a business model of competencies. This influence instigates an approach in which the Humanities and any related aspects of citizenship are relegated to a second level. For this reason, it is necessary to make a change that promotes an approach which can combine both perspectives. However, first, it is appropriate to reflect on what citizenship is like today, and what model of citizenship is demanded by today's democratic society governed by neoliberal policies. Similarly, what role the school classroom has in forming citizens prepared for that society and what model of school can face these challenges. To this end, music education, as a part of the compulsory school curriculum, cannot be disconnected from the school and the rest of society, since it should also contribute to the education of these citizens. In this sense, the importance of the music teacher as a promoter of education focused on civic sensitivity and awareness becomes apparent.

Faced with the need for an educational approach that gives more importance to the citizen aspect, different educational initiatives are appearing those days whose main aim is to face challenges happening in today's society and return to a more active and equal participation by all agents who constitute the educational community. These practices, on the other hand, also intend to become a model to contribute to the defense of music education today as part of the compulsory school curriculum. An example can be found in the educational project *Learning Communities* (CdA in Spanish) and its *Successful Educational Actions* that demonstrate that it is possible to simultaneously address and achieve improvements in both academic performance and school coexistence (Included Project, 2012). However, we have not yet found enough references to application of school music education in compliance with the CdA as a whole, beyond the successful educational action of the *Dialogical Music Talks* (e.g., Chaib, 2006) or whether music education following this approach can be a key element in defence of the subject within the compulsory school curriculum. Therefore, this doctoral thesis research has conducted two case studies to understand and interpret how music is applied in two schools (one of Primary Education and the other of Compulsory Secondary Education) recognised as *Learning Communities* schools.

This qualitative research has been conducted in accordance with the case study perspective considering particular context and without any attempt to generalize about schools with similar characteristics. The two case studies are instrumental in nature, as each of them helps to analyse the impact of music education in the *Learning Communities* as a successful educational strategy. It is also a collective study or multi-case study due to the collective interpretation that can be made of the same research questions as there are points in common which exist between both cases, although each one of them has an independent character. The tools applied to assemble evidence were documentary analysis, non-participating observation and semi-structured interviews with students, teachers and community volunteers to learn and then interpret how the subject of Music is taught according to the *Learning Communities*, as well as the entire experience of that school for its contextualisation.

The results show that in these two schools a series of successful educational actions and other learning actions are carried out which appear as good initiatives for teaching and learning music. In addition, they allow music educators to teach music not only from an

aesthetic and/or musical point of view, but also to think and reflect critically on music in order to connect it with the themes that occur in the context of the students. In relation to this, a music teacher was observed who visibly demonstrated a strong awareness of civic values, sensitivity and context-based. This was achieved through dialogue and reflection. The use of fair *dialogical learning* with other actions improves the results in the music classroom, both in the subject of music itself and in the approach to a subject that contributes to the formation of critical and pro-active citizens. A further progress was participation of members of a community with educational purposes facilitating interaction between the school and the community. This change was also reflected on the music teacher, who transformed from being simply a teacher to organize a Christmas concert to gaining position and considered by families as the key to the development of the *Learning Communities* project in the school. This transformation was due to their role as a project coordinator and because he acts as a link between the school and the community. In relation to this, it was observed that this key position allows and facilitates the development of musical activities in all curricular events held at the school. Nevertheless, it was noted that some teachers openly opposed to the *Learning Communities* project mainly because of the educational participation of the community, an action that is a consequence of the philosophy of the project itself, such as opening of the school space to the local community. This position was linked, in one of the schools, to the refusal to express their opinion to someone who is not a member of the school faculty.

To conclude, all successful educational actions and learning actions conducted in the school influence what happens within it, as well as in the music room. Special emphasis should be put on dialogical learning, the educational participation of the whole community, democratic organization of the classroom and the use of the context-relative resources. The way of teaching music following the *Learning Communities* perspective translates into not merely the subject of music, but also the overall development of skills and strategies to educate future citizens. Thus, to build a space in which music contributes to shaping critical and pro-active citizens committed to the context and capable of responding to the challenges that today's society presents. In order to execute this task, a music teacher is needed to act as a critical educator who connects music with the environment and is mindful of topics that influence this setting. In the same manner, and with help of dialogue and reflection, students will be able to build knowledge and

transform the society. Furthermore, this educational-musical approach aims to become a new argument in defence of music education within the compulsory school curriculum in Spain so that music can interact with the community and the specific context. By doing so, the balance between the Economic model and the Citizen one, can be reached. If that is achieved, arts education and music education would play a relevant role in shaping people with a sense of active and democratic citizenship in order to transform and greatly improve the society.







# INTRODUCCIÓN

---



**P**lasmar por escrito las ideas que tenemos en la cabeza, a veces, resulta una tarea complicada y que requiere de una reflexión previa y profunda. De igual manera ocurre cuando vas a tomar una decisión tan importante que puede cambiar tu vida profesional y personal como puede ser el embarcarse en la realización de una tesis doctoral. Tarea que, sin lugar a duda, intuía que se trataría de una actividad que impregnaría todos (o casi todos) los aspectos de mi vida.

Diferentes elementos coincidieron en un otoño de hace unos años, cuya combinación entre ellos supuso finalmente el comienzo de una etapa que, con estas palabras que ahora escribo, empieza a culminarse. Y así es como comenzó mi andadura en la realización de esta tesis doctoral, con reflexión y valentía. Mucha de esta última necesité para formar parte de un proyecto de I+D+i, denominado *El Impacto de la Educación Musical en la Sociedad y en la Economía del Conocimiento*. Un proyecto ambicioso que se planteaba generar conocimiento a partir de datos provenientes de investigación con la finalidad de determinar el impacto que la educación musical en las enseñanzas obligatorias ha tenido en el territorio nacional español en la última década (2000-2010), así como también documentar la posible contribución para que el sistema educativo y los jóvenes que se forman en él afronten los retos de la sociedad y de la economía del conocimiento.

Tras conocer los objetivos y metas que se planteaba *Impactmus* (que así es el acrónimo del proyecto), me resultó interesante desarrollar mi tesis doctoral en la línea de aportar a este proyecto para esa posible contribución a que la educación en España pueda formar a personas que hacen frente a los desafíos de la sociedad y economía del conocimiento. De esta manera, y gracias a la ayuda predoctoral recibida por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades<sup>1</sup> del Gobierno de España pude comenzar mi andadura en el campo de la investigación en educación musical. Dicha ayuda predoctoral era parte del proyecto *Impactmus* (EDU2014-58066-P). Esto me permitió contar con una financiación económica para realizar la presente tesis doctoral, la cual, por tanto, forma parte también del mencionado proyecto.

---

<sup>1</sup>Denominado en 2015 (año de concesión de la ayuda predoctoral) como Ministerio de Economía y Competitividad.

Tengo que reconocer que empezar esta nueva etapa profesional no fue nada sencillo. Por un lado, los cambios personales que supone mudarte a una ciudad donde nunca antes había estado, en cuestión de unas horas dejas atrás una antigua vida para comenzar una nueva con entusiasmo, curiosidad, pero también con incertidumbre. Por otro lado, mi desvinculación con el mundo de la música desde un punto de vista académico o profesional desde hacía unos años. Sentía inseguridad, pero a la vez mucha ilusión por embarcarme otra vez en algo relacionado con la música. Por tanto, una vez dado el paso, la cuestión ahora estaba en decidir en qué aspecto de la educación musical me centraría para realizar mi investigación. Quería que, dentro del objeto de estudio marcado por el proyecto de investigación al que estaba ligada mi tesis doctoral, fuera un tema que no se quedara únicamente en lo estrictamente musical, sino que tocara otros aspectos más relacionados con el ámbito de la educación en general.

En este sentido, supe del proyecto educativo *Comunidades de Aprendizaje (CdA)*, del cual yo no conocía nada al respecto. Decidí “tirarme a la piscina” y conocer de qué iba ese proyecto. Tras leer y leer descubrí que se trata de un planteamiento educativo que cuenta con unas prácticas educativas que tienen como fin hacer frente a esos retos que la sociedad actual se encuentra. Uno de los pilares de CdA es la participación de toda la comunidad educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado (dentro y fuera del aula) a través del *aprendizaje dialógico* (aprendizaje basado en el diálogo). Todos estos elementos contribuyen a una participación más activa e igualitaria por parte de todos los agentes que conforman la comunidad educativa, así como a busca formar ciudadanos críticos que reflexionen y mejoren el entorno que les rodea. Unas prácticas que, por otro lado, buscan también ser un modelo apropiado para contribuir a la defensa de la educación musical hoy en día. Un ejemplo en este sentido se puede encontrar en las *Tertulias Musicales Dialógicas*, las cuales se constituyen como una actuación educativa de éxito del proyecto CdA.

Debo confesar que, debido a mi propia experiencia escolar en las diferentes etapas educativas y de aprendizaje musical, me resultaba bastante curioso e intrigante que los procesos de enseñanza-aprendizaje estuvieran basados en el diálogo, pero todavía más que un padre, que una madre o que cualquier vecino del barrio, donde se encontraba el centro educativo, pudiera entrar en el aula y participar de forma activa del aprendizaje de los alumnos. No obstante, parece bastante lógico que, la escuela como parte del

contexto pueda ser un espacio donde cualquier persona que forme parte de él pueda participar de alguna u otra manera, al igual que resulta singular cómo el diálogo ha estado casi ausente en la escuela tradicional, a pesar de ser una manera de comunicarnos que utilizamos en nuestro día a día con nuestra familia, con nuestros amigos y conocidos, en el trabajo y en otros tanto lugares y situaciones. Sin embargo, no somos conscientes del diálogo como una herramienta también para el aprendizaje. Dialogar nos ayuda a establecer relaciones entre las personas que nos rodean, con las que convivimos, pero que parece que hemos olvidado en esta sociedad tan individualizada. De esta manera, todas estas ideas me abrieron un mundo nuevo de concebir la educación en general, y la educación musical en particular. Diré que esta nueva perspectiva para la educación musical despertó en mí una curiosidad ante un nuevo reto, ante un nuevo punto de vista, no sólo en el ámbito académico, sino también en el aspecto personal. Siento que mi manera de pensar y mi forma de tratar ciertos temas de la actualidad han cambiado con respecto a la etapa previa a comenzar este trabajo de estudio, tanto por el trasfondo teórico aprendido como por el procedimiento de razonamiento que conlleva el proceso de elaboración de una tesis doctoral.

Quizás algunas de las personas que estén leyendo esta introducción puedan prontamente rebatirme que de CdA ya se ha investigado y publicado mucho, lo cual es totalmente cierto (v. g., Díez-Palomar y Flecha, 2010; Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002; Flecha, 2009; Valls, 2000), aunque, primero, puedo decir que esta tesis doctoral no versa estrictamente sobre CdA y, segundo, que la contribución de la música al éxito de las CdA no ha sido estudiada, al menos con la especificidad que se hace en esta tesis. Esta investigación pretende dar respuesta al hecho de que no se encuentran todavía referencias suficientes al trabajo de la educación musical escolar bajo el enfoque de CdA en su conjunto, más allá de la actuación educativa de éxito de las Tertulias Musicales Dialógicas (v. g., Chaib, 2006). Falta una visión de conjunto que aporte conocimiento sobre la manera en que influye la asignatura de música en la educación obligatoria en el desarrollo de una CdA, es decir, cómo está influyendo la educación musical escolar al éxito de las CdA. Por otro lado, es pertinente saber también si el proyecto educativo de las CdA puede mejorar el rendimiento académico en el aula de música como sí que lo hace en otras asignaturas del currículo (Includ-ed project, 2008a; Includ-ed project, 2008b; véase también Díez-Palomar y Flecha, 2010). Así, esta investigación pretende ser un trabajo científico que muestre y permita comprender cómo

se realiza la educación musical en las enseñanzas obligatorias en dos centros reconocidos como CdA.

La investigación de esta tesis doctoral se ha realizado en dos aulas de música de un Centro de Primaria y otro de Secundaria Obligatoria, ambas insertas dentro del programa de CdA en la Comunidad Autónoma de Andalucía. En particular, el interés recae en saber cómo la música forma parte de un proyecto educativo que intenta dar respuesta a las necesidades que la sociedad se encuentra actualmente, así como que también intenta devolver la participación a los ciudadanos y a las sociedades. Así, los propósitos de esta investigación son, por un lado, hacer una investigación evaluativa sobre la contribución de la música al proyecto de CdA y, por otro, contribuir al debate sobre la educación para la ciudadanía y la economía del conocimiento que se necesita ofrecer en los centros escolares en la actualidad y en los años venideros. Porque, aunque el enfoque latente en la actualidad para la mayoría de los estados occidentales sea el de currículos escolares basados en la economía del conocimiento, no se puede olvidar lo recogido en la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 1990) donde no se hace distinción entre un aprendizaje económico, científico o cultural (donde quedaría incluido el artístico también) sino en la necesidad que tiene el ser humano por aprender. Entre esta necesidad deben contemplarse valores como la solidaridad, el respeto o la justicia, entre otros, para desarrollar una vida en común de participación activa y de transformación del contexto para la mejora, en la que todas las asignaturas pueden y deben favorecer, pero que la música y el arte en general pueden propiciar en mayor medida.

De este modo, se presenta la oportunidad de mostrar la necesidad de que la música forme parte del currículo escolar obligatorio. De siempre ha sido una materia que ha necesitado defenderse ante la reducción de su peso en el currículo e incluso hasta su casi desaparición por completo del mismo. La defensa de la educación musical escolar siempre ha venido de la mano de docentes de música bienintencionados, pero sin una base científica, por lo que sus argumentos se trataban de ocurrencias que no ayudaban a su causa (Bresler, 2003). Con esta tesis pretendo contribuir al esfuerzo de muchos investigadores de cambiar la orientación de esta *defensa* de esta materia dentro del currículo, pero partiendo de evidencias científicas que muestren, si lo hay, el éxito

educativo de la música en la escuela, tal como se hace con las CdA que cuenta con unos resultados que provienen de la investigación científica (Includ-ed project, 2012), entre otros proyectos de investigación educativa.

En definitiva, con este trabajo me propongo un tercer propósito: contribuir a establecer una nueva visión en la defensa de la asignatura que esté adaptada a esta sociedad actual caracterizada por ser cambiante y globalizada que vaya más allá de los estereotipos al uso y de las ocurrencias bienintencionadas de músicos y educadores, para que los argumentos aportados estén basados en datos provenientes de la investigación empírica. Porque si la sociedad ha cambiado y las necesidades de sus ciudadanos también, no podemos seguir con un discurso que, aunque tenga aún hoy en día cierta validez y vigencia, no da respuesta a las necesidades actuales de la escuela ni de las reformas escolares de los últimos años. Esto deja al descubierto la viabilidad de establecer un modelo que incluya la perspectiva tanto económica (de la Economía del Conocimiento) como ciudadana (la de la sociedad del conocimiento). En este último ámbito es donde el proyecto de CdA presenta una forma de organizar el contexto escolar y los aprendizajes de manera que se establece una conexión activa y recíproca de la escuela con el resto del entorno, poniendo sobre la mesa no sólo la mejora del rendimiento académico, sino también la mejora de la convivencia en el contexto escolar (Aubert, García y Racionero, 2009; Díez-Palomar y Flecha, 2010).

Con este trabajo de investigación pretendo reflexionar sobre estas y otras cuestiones a partir del estudio de dos centros educativos de la Comunidad Autónoma de Andalucía que son reconocidos como CdA y cómo es el trabajo de la música a través de esta perspectiva. Uno de estos dos centros educativos es el Centro de Educación Infantil y Primaria *Las Encinas*<sup>2</sup>, situado en la localidad de Alfacar (Granada), y el otro el Instituto de Educación Secundaria *Carmen de Burgos*, en la localidad de Huércal de Almería (Almería)<sup>3</sup>. Ambos centros están organizados bajo los principios del proyecto educativo de CdA. Para llevar a cabo la investigación, realicé un estudio de caso para cada centro con la finalidad de conocer si el trabajo de la música ayuda al desarrollo de una CdA, pero de igual manera he buscado conocer si la enseñanza-aprendizaje de la

---

2 Anteriormente se denominaba CEIP *Antonio Marín Ocete*, pero en el curso académico 2018/2019 ha sido aprobado el cambio del nombre del centro por CEIP *Las Encinas*.

3 Proporciono los nombres reales de ambos centros escolares con autorización expresa de los mismos. Los nombres de las personas que posteriormente se mencionarán sí han sido modificados.



música desde esta perspectiva ayuda a mejorar los rendimientos académicos en el aula de música, así como de convivencia en el contexto.

Para tales fines, he optado por realizar esta investigación bajo un paradigma de investigación cualitativa para conocer y comprender las realidades estudiadas, descubriendo los hechos y situaciones que la propia investigación va aportando, así como las diferentes personas y factores que influyen en el contexto inmerso de cada uno de los casos estudiados. Por tanto, por la naturaleza cualitativa de esta investigación, no pretendo generalizar ni extrapolar la realidad que se ha estudiado a otros centros de Educación Primaria (EP) o de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) que sean CdA, sino describir e interpretar las dos realidades que se han investigado. Sin embargo, sí que es posible encontrar puntos en común entre ambos centros y profesores que igualmente podrían trasladarse a otros centros escolares no directamente, pero sí de un modo indirecto, lo que es posible por mor de la generalización naturalista (Stake, 1998) que permite transferir conocimientos de unas situaciones a otras, aunque sea en un sentido débil del término *generalización*.

**A** continuación, presento la estructura de este trabajo, la cual consta de cinco capítulos. El primero está dedicado a la fundamentación teórica sobre la que se sustenta este trabajo de investigación, empezando en primer lugar por hablar del proyecto de investigación *Impactmus* y de los principales resultados que se han extraído de este, a modo de contextualización de esta tesis doctoral como parte de tal proyecto. Seguidamente se realiza una revisión bibliográfica del estado de la cuestión de la educación musical como parte del currículo escolar obligatorio en la sociedad actual, así como las diversas fuerzas externas que influyen en la concreción del mismo. También se ha discutido sobre el tipo de ciudadanía requerida en la sociedad actual y cómo la educación musical (con una perspectiva crítica) puede contribuir en la formación de ciudadanos de esta. De igual manera se presenta necesario profundizar en los principios e ideas sobre los que se basa el proyecto de CdA, y toda la literatura que se ha realizado hasta la fecha que muestra los diversos resultados provenientes de investigaciones científicas sobre la implantación de este enfoque educativo en numerosos centros educativos de la geografía española. De este modo, se puede conocer todo el universo que forma este proyecto educativo y qué hay investigado hasta el momento sobre la música dentro de este enfoque. En definitiva, pretendo presentar un

marco teórico que sirva para contextualizar la presente investigación. Por otra parte, también he intentado dar respuesta a las cuestiones que iban surgiendo con relación a los principios y/o perspectiva educativa que van implícitos en el proyecto de CdA.

En el segundo capítulo se trata todo lo referente a la metodología de investigación. En este apartado hablo del planteamiento metodológico, así como de las herramientas para la recogida de datos utilizadas para la realización de este estudio. De igual manera, pretendo dejar constancia del paradigma de investigación educativa adoptado para llevar a cabo dicha investigación, pero también para el análisis y discusión de la información obtenida durante todo el proceso. Además, en este capítulo se comentan algunas de las limitaciones encontradas durante la recogida de datos.

En el tercer capítulo abordo el desarrollo de la investigación. Este apartado está formado por los informes de investigación de cada uno de los dos estudios de caso realizados. En cada uno de ellos se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis llevado a cabo.

En el siguiente capítulo se encuentra la discusión de las evidencias encontradas sobre cómo se trabaja la música en cada uno de estos centros reconocidos como CdA por la Administración Educativa y de si ello puede ayudar a formar ciudadanos capaces de afrontar los retos de la actual Sociedad y Economía del Conocimiento. La razón de recoger la discusión de los resultados en un capítulo separado de los informes de investigación recae en que ambos centros escolares estudiados desarrollan el proceso educativo bajo un enfoque y unos principios que parten del proyecto de CdA y de las bases teóricas que le dan sustento, por lo que resulta apropiado realizar un diálogo entre dichos resultados y los principios de CdA. Por otra parte, cabe comentar que, aunque no he pretendido realizar una comparación entre ambos casos estudiados, lo que sencillamente es imposible porque sus contextos son muy diferentes, sí que es posible encontrar puntos en común entre ambos centros y profesores. Por esta razón, realizo la discusión de los resultados de forma conjunta entre un estudio de caso y otro, pero sin realizar comparación alguna entre ellos, porque creo que resulta apropiado e interesante para dar respuesta a uno de los propósitos pretendidos con esta tesis doctoral y comentados anteriormente, como es el de conocer de qué manera se desarrolla la educación musical bajo el enfoque del proyecto de CdA. De este modo, puede resultar

interesante presentar una visión global de cómo la educación musical es trabajada en un centro de estas características, a pesar de que cada centro escolar cuenta con un contexto específico que define todos los procesos educativos que se desarrollan dentro. No obstante, en esta discusión también aparecen comentados, y de forma separada, los resultados propios y únicos de cada estudio de caso, para mostrar la realidad de ese centro educativo.

El quinto capítulo recoge las conclusiones que se han extraído tras el desarrollo de esta investigación. La tesis concluye con la relación de todas las referencias mencionadas en la elaboración de esta tesis doctoral y, a continuación, los anexos.

**P**ara finalizar esta introducción, hay que comentar algunas cuestiones acerca de la redacción de este trabajo como es la utilización de la forma impersonal como figura retórica, salvo en esta parte introductoria y en los informes de investigación de los estudios de caso, en donde se emplea la primera persona del singular como modo de visibilizar al investigador y, por tanto, su subjetividad. También se ha optado por el uso de un lenguaje que evite el sexismo, pero evitando hablar del “niño y la niña” o “el maestro y la maestra” a fin de facilitar una lectura más ágil. Cuando no he sabido o no ha sido posible encontrar un uso del lenguaje no sexista, he optado por el empleo del género masculino para referirse a ambos sexos sin hacer distinción alguna, siguiendo así las recomendaciones de la RAE (Real Academia Española), a fin de facilitar la lectura. En segundo lugar, se ha optado por modificar el nombre de las personas entrevistadas en ambos estudios de caso, con la finalidad de garantizar el anonimato de las personas que han participado en la investigación. Sin embargo, el nombre de los centros educativos estudiados es el real, puesto que dieron su consentimiento para que así fuera. Cuando en esta parte aparece la letra “I” de investigador, se hace referencia al autor de este trabajo. Por último, comentar que he utilizado la última versión en español (3ª edición) de las normas APA (Asociación Americana de Psicología, por sus siglas en inglés) para indicar todas las citas y referencias que aparecen en esta tesis doctoral.

# I. MARCO TEÓRICO

---



# 1. EL IMPACTO DE LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LA SOCIEDAD Y EN LA ECONOMÍA DEL CONOCIMIENTO. EL PROYECTO *IMPACTMUS*

**E**ste apartado está dedicado a presentar el proyecto de investigación *Impactmus* así como los principales resultados que se han extraído de este, con la finalidad de servir como contextualización de esta tesis doctoral, ya que esta forma parte del citado proyecto. Esta sección supone la primera parte de la fundamentación teórica sobre la que se sustenta la presente investigación.

## 1.1. Antecedentes

**L**a sociedad vive en estos momentos profundos cambios, inserta en un mundo en el que coexisten lo local y lo global, en transición hacia una economía del conocimiento, y con un auge de diversos movimientos sociales y fenómenos de movilidad de personas por razones económicas, académicas o turísticas. La mayoría de estos fenómenos son posibles por la existencia de tecnologías de la información y la comunicación que acercan culturas, al tiempo que contribuyen a perfilar nuevos modelos económicos y permiten a la ciudadanía organizarse autónomamente gracias a las redes sociales. Mientras estos cambios ocurren, otras estructuras permanecen, como son las de los Estados (aunque también la globalización política los esté transformando) y la vigencia, hoy más que nunca, de los principios democráticos de la libertad, la igualdad y la solidaridad en que dichos Estados se fundamentan. A estos y otros retos, algunos también nuevos y otros que permanecen, ha de dar respuesta el sistema educativo. Al igual que la sociedad, la educación está experimentando importantes transformaciones que también abarcan a la educación musical y que fundamentalmente vienen condicionadas por las políticas educativas de reforma que promueven instituciones transnacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) que, en el caso de nuestro país, llegan a través de la Comisión Europea.

Tales políticas de reforma propugnan un modelo curricular en el que la educación es el motor de la economía del conocimiento (Comisión Europea, 2012; Jefatura del Estado, 2013; OCDE, 2012) que al tiempo siga asumiendo la función compensadora de las desigualdades sociales como mecanismo de justicia social que igualmente garantiza el desarrollo económico (OCDE, 2011). En este currículo, lengua, matemáticas y ciencias, a las que hay que añadir otras de corte científico y de ingeniería, parecen estar convirtiéndose en las asignaturas “troncales” del currículo. Estas son denominadas por sus siglas en inglés como *STEM* (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*) (v.g., Comisión Europea, 2012). En otras palabras, la economía del conocimiento parece configurar tanto la estructura del currículo (basado en competencias, la búsqueda de la excelencia y el talento, la innovación y el emprendimiento) y también de sus contenidos.

Estos nuevos principios de los currículos nacionales están recogidos tanto en la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, o LOE (Jefatura del Estado, 2006), como en la actual Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa o LOMCE (Jefatura del Estado, 2013), si bien en la LOE se procuraba un equilibrio entre una formación ciudadana y económica que en la LOMCE no existe. Este cambio de paradigma en las bases del currículo está suponiendo, entre otras circunstancias, un planteamiento del lugar que tiene la educación musical y artística en general dentro del sistema educativo obligatorio. Hasta el momento, poca información se tiene sobre la repercusión que ha tenido la educación musical obligatoria en España, y menos aún sobre las implicaciones de unas nuevas bases curriculares para esta materia.

La música como parte del currículo obligatorio suele presentarse desde una perspectiva filosófica y teórica dedicada a justificar su presencia. Es destacable esta permanente defensa de la música dentro del currículo, en primer lugar, porque esto no sucede con la mayoría de las materias de los currículos escolares y, en segundo, porque esta estrategia de justificación sin base empírica es la más frecuente. En este sentido, Bresler (2003) habla de cuatro etapas de la investigación en educación musical. La primera, desde inicios del siglo XIX, hasta finales de los años cincuenta y sesenta del pasado siglo, estuvo dedicada a justificar por qué la música ha de estar dentro del currículo de enseñanzas obligatorias. En la actualidad, y aunque haya otros focos de atención, la justificación de por qué hay que enseñar música en las escuelas sigue siendo un tema

candente como lo demuestra, por ejemplo, el monográfico<sup>4</sup> coordinado por Lindeman (2005) y presentado por la Alianza Mundial por la Educación Artística en 2014, el cual estuvo dedicado a esta cuestión, es decir, al *equipamiento justificativo* (advocacy kit).

Asimismo, no parece que haya acuerdo sobre el papel que debe jugar la música dentro del sistema escolar obligatorio, lo que podría explicar que desde el mismo surgimiento moderno de la disciplina se haya dedicado tantas energías a justificar cuán beneficiosa es la música escolar. Por supuesto que existe numerosa investigación sobre educación musical, de modo que la cuestión es por qué sigue estando tan presente esta justificación de la música dentro del currículo. Normalmente tales justificaciones vienen desde las llamadas *metodologías musicales activas* construidas a partir de los principios educativos de la Escuela Nueva de finales del siglo XIX y principios del XX que se desarrollan a partir del hecho musical y desde la intuición de buenos músicos preocupados por la formación musical. Sin embargo, la educación de hoy en día no puede basarse en ocurrencias bienintencionadas, sino que ha de basarse en evidencias, en datos provenientes de investigación.

Winner, Goldstein y Vincent-Lancrin (2014), en un informe para la OCDE, estudiaron el impacto de la educación artística partiendo de investigaciones cuantitativas disponibles en bases de datos académicas en diferentes idiomas. Partiendo de la base de que las artes deberían contribuir a la innovación, los estudios analizados determinaron que las artes claramente influyen en el desarrollo de las capacidades generales del individuo (coeficiente de inteligencia, memoria...), siendo los resultados “inconcluyentes” sobre su influencia en la creatividad de los estudiantes y sobre la promoción del pensamiento reflexivo, lo que no significa que ese impacto ni exista ni deje de existir, sino que dicha inconclusión se debe a la “cantidad insuficiente de investigación experimental y también por la dificultad de medir adecuadamente estas capacidades” (p. 256). Esto significa que las actuales herramientas de medición determinan lo que es relevante o no como parte del currículo, da igual que haya unas competencias artísticas dentro de todos los currículos nacionales.

---

<sup>4</sup> <http://ausdance.org.au/news/article/unesco-international-arts-education-week1>



La inserción de la música como parte del currículo escolar en España coincide con el despegue de la investigación en educación musical en este país. Las tesis doctorales en educación musical, de donde provienen la mayoría de las investigaciones en este campo, se han realizado y realizan en Educación Primaria y Secundaria, de la que la revisión realizada por Oriol (2010) da buena muestra. Generalizando, se podría decir que la mayoría de estos trabajos se preocupan por ámbitos concretos de la educación musical, sin que haya líneas consolidadas sobre las consecuencias que la presencia de la música ha tenido sobre los estudiantes y sobre la vida escolar. Por tanto, se encuentra que los antecedentes más directamente relacionados con el objeto de estudio del proyecto de investigación que se trata en este capítulo, el cual ha tratado de conocer el impacto que la educación musical en las enseñanzas obligatorias ha tenido en las últimas décadas, así como documentar su posible contribución para que el sistema educativo y los jóvenes que se forman en él afronten los retos de la sociedad y de la economía del conocimiento, proceden en una buena parte de los miembros de este proyecto.

Con relación a la Educación Primaria, Vilar dirigió de 2009 a 2012 una investigación sobre el estado de la cuestión en el ámbito catalán, precedida por una comunicación previa en el *II Congrés Internacional de Música a Catalunya* (Malagarriga, Valls y Vilar, 2008) en la que se establecían algunos de los antecedentes y de los parámetros a tener en cuenta para el diagnóstico de esta etapa educativa, focalizando su aportación en la repercusión que había supuesto la introducción del especialista de música en Primaria. En relación con las consecuencias de la incorporación del maestro de especialista en educación musical a la escuela Primaria, se destacaban dos aspectos. El primero era el aumento de la cantidad y la diversidad de actividades musicales, algunas de las cuales implicaban al conjunto del centro escolar. El segundo, que percibían que la música en la escuela había dinamizado en gran medida actividades extraescolares de naturaleza musical y había desarrollado un conjunto de elementos complementarios a la tarea del maestro de música (libros de textos y otras publicaciones docentes; nuevos materiales y repertorios en relación la práctica musical; grabaciones; etc.).

En el otro lado de la balanza, planteaban dos problemáticas: por un lado, la constatación de dificultades para integrar la música con el resto de los aprendizajes escolares y, por otro lado, el peligro de que en algunas escuelas su presencia quedase reducida al aula de música y, en definitiva, como algo fuera de la vida escolar y social del alumnado. Estos

aspectos precisamente fueron nucleares en el marco problemático de la tesis doctoral de Casals (2009) quien, de hecho, diseña y pone a prueba un proyecto para darles respuesta y conseguir un impacto a nivel de todo el centro escolar (Casals, 2013). Además, algunos estudios y proyectos financiados de ámbito europeo en que participan miembros de este proyecto se centran en la integración de la música con las otras áreas del currículo como forma de dar respuesta a la compartimentación disciplinar desde la base que una acción educativa holística es mucho más eficaz (Bordons y Casals, 2012).

Excepto por dos informes en el ámbito catalán, uno dentro de un informe evaluativo general del sistema educativo primario (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2007), y otro acerca del equipamiento de las aulas de música (Associació d'Ensenyants de Música de Catalunya, 2006), hay una ausencia casi total de investigaciones o estudios evaluativos, así como la reducida presencia de la temática en las revistas científicas especializadas sobre esta cuestión del impacto de la educación musical escolar. El proyecto de investigación financiado *Quince años de educación musical en la escuela Primaria: Estado de la cuestión*, dirigido por Vilar, que partía del diagnóstico mencionado y pretendía evaluar la situación de la educación musical en las escuelas de Primaria de Cataluña, puede considerarse un estudio piloto para el proyecto *Impactmus* propuesto a nivel nacional. En este proyecto se trabajó en la revisión documental, en el marco didáctico de referencia y en la exploración, mediante técnicas de observación de clases de música en escuelas, de las categorías de análisis para estudios posteriores en profundidad (Casals, Carrillo y Vilar, 2010). Otros resultados previos de los investigadores del proyecto también constituyeron antecedentes importantes para el proyecto:

- El establecimiento de competencias del profesorado de música a partir de una muestra de profesorado de Primaria y Secundaria (C. Carrillo y Vilar, 2012).
- Las prácticas innovadoras del docente de música en el aula (Casals, Ayats y Vilar, 2010; Vidal, Duran y Vilar, 2010; Viladot, Gómez y Malagarriga, 2010),
- Los materiales didácticos (Casals y Viladot, 2010; Pérez y Malagarriga, 2010).
- Las metodologías colaborativas en investigación (Casals, Vilar y Ayats, 2008; Young y Pérez, 2012), enmarcadas en el subgrupo de la UAB –GRUMED Música y Educación– y en línea de algunas tendencias de investigación actuales (McPherson y Welch, 2012; Odena, 2012).

- El impacto de modelo vocal del maestro y de la didáctica del canto en el desarrollo de los niños (Cuadrado, 2013).
- La participación del alumnado en el aula de música de Primaria (Aróstegui, 1998).

En cuanto a los estudios previos a nivel de Secundaria, un estudio que analizó las experiencias de aprendizaje musical en adultos (Rusinek, 2006) mostró una variedad de estrategias que apuntaban al desarrollo de habilidades musicales, pero también muchas que enfatizaban en exceso el conocimiento declarativo sin apoyo procedimental. En un trabajo previo (Rusinek, 2004), ese exceso se había demostrado como problemático pues, al no permitir a los alumnos una asimilación significativa de conceptos musicales, terminaba en frustración y desmotivación. Esos recuerdos se contrastaron con dos estudios de caso. El primero fue realizado en un Instituto de Educación Secundaria (IES) de Madrid en el que la actividad musical resultaba motivadora, pero quedaba circunscrita al aula de música, quedando documentado en el mismo trabajo (Rusinek, 2006). El segundo, realizado en la Comunidad Valenciana, se centró en cómo un profesor de música lograba desarrollar una cultura musical que era el centro de la vida social del IES, y donde un grupo de alumnos con problemas de aprendizaje y conducta, con 130 partes de disciplina y suspendiendo casi todas las asignaturas, decidía involucrarse activamente para participar como sus demás compañeros en los conciertos que allí se realizaban (Rusinek, 2008). Este estudio de caso, en particular, fue parte de un proyecto sobre prácticas inclusivas desarrollado conjuntamente con investigadores de las Universidades de Cambridge Lund y Queensland (Burnard, Dillon, Rusinek y Saether, 2008). Otros trabajos previos de los miembros del equipo se centraron en aspectos que también constituyen antecedentes importantes para el proyecto *Impactmus*:

- La influencia de los medios de comunicación (Lorenzo, Herrera y Cremades, 2011) y de los antecedentes culturales (Cremades, Lorenzo y Herrera, 2010) en los gustos musicales de los adolescentes españoles.
- La influencia del enfoque de los profesores sobre las artes escénicas en el aprendizaje que realizan los alumnos que asisten a conciertos didácticos (Rusinek y Rincón, 2010).
- La construcción de la identidad adolescente a través del canto coral en secundaria (Elorriaga, 2011) y la necesidad de no excluir a quienes están en el

proceso de muda para facilitar su desarrollo vocal y social (Freer y Elorriaga, 2013).

- La interacción entre pares en el aula y el aprendizaje musical a través de la cooperación creativa (Rusinek, 2007).
- El uso que hace de las TIC el profesorado de Educación Secundaria dentro del aula (Guerrero y Aróstegui, 2014).

## 1.2. ¿Qué es *Impactmus*?

**I***mpactmus*, proyecto I+D+i desarrollado entre los años 2015 y 2018, es una investigación planteada desde una perspectiva retrospectiva y al mismo tiempo prospectiva, que ha indagado sobre el impacto de la educación musical escolar en las nuevas generaciones y sobre el papel que ha jugado la música dentro del sistema educativo español. Dicha investigación ha permitido también hacer preguntas a partir de evidencias sobre el papel de la música en el currículo obligatorio en el nuevo marco de las políticas educativas de reforma. A partir de datos empíricos, se ha pretendido evaluar el lugar que la educación musical escolar ha tenido como parte del currículo obligatorio. En otras palabras, y como objetivo general, el proyecto ha generado conocimiento a partir de datos provenientes de la investigación para determinar el impacto que la educación musical en las enseñanzas obligatorias ha tenido en la última década (2000-2010), así como que ha documentado su posible contribución para que el sistema educativo y los jóvenes que se forman en él afronten los retos de la sociedad y de la economía del conocimiento.

Para dar respuesta a este doble propósito, el proyecto ha estudiado la educación musical en Educación Primaria (EP) y en Educación Secundaria Obligatoria (ESO). La educación musical ha estado y en parte sigue estando sujeta a justificar su presencia dentro del currículo en razones filosóficas que arrancan en la Grecia clásica que, aun siendo importantes, en el s. XXI hemos de pasar de las justificaciones a las evidencias de por qué la música debe estar (o no) dentro del sistema educativo de régimen general. Así, este proyecto se sumó a una corriente investigadora que exige análisis, valoraciones y toma de decisiones basados en datos empíricos tanto cuantitativos como cualitativos.

### 1.3. Diseño metodológico

Con tal fin el proyecto contó con un diseño de investigación mixto desarrollado durante el periodo de 2015-2018. El diseño incluyó diferentes estrategias para la recogida y el análisis de los datos, así como para la validación de resultados para una comprensión en profundidad de las experiencias de aprendizaje musical en los diferentes contextos en que se desarrolló (Bresler y Stake, 1992), con técnicas cuantitativas, para que la medición con muestras representativas de agentes implicados en los procesos educativos investigados permitiera valorar el impacto de la educación musical en el conjunto del sistema español. Dentro de las técnicas cualitativas se utilizaron “estrategias de indagación” (Guba y Lincoln, 1994) como la investigación con entrevistas siguiendo los protocolos de análisis inductivo de la Teoría Fundamentada (Corbin y Strauss, 1990), las historias de vida (Moreno, 2002; Bolívar, 2002), la observación selectiva no participante (Ruiz Olabuénaga, 1996) y el estudio de casos múltiple (Stake, 2005). Dentro de las cuantitativas, se utilizaron las encuestas de opinión (Fowler, 2001).

El análisis retrospectivo de la investigación se realizó con entrevistas y su cuantificación fue mediante encuestas. También se realizaron historias de vida, en concreto 18. Se trata de una herramienta metodológica que parte de la importancia de las percepciones e interpretaciones de los hechos a los que se les atribuye significaciones e intencionalidades. Desde una perspectiva comprensiva y global, se trató de comprender sus historias para que, al tiempo que muestran la complejidad de las trayectorias vitales de los sujetos, sitúan de un modo adecuado el lugar que las organizaciones han jugado en el devenir social pues la vida del grupo familiar, étnico, escolar, religioso, político, etc., ejercen diferentes modos de influencia según la percepción subjetiva de cada adulto.

La metodología se complementó con un análisis de la situación actual mediante observaciones en centros de EP y ESO, algunas selectivas–no participantes (Ruiz Olabuénaga, 1996) y otras dentro del contexto de estudios de casos múltiples (Stake, 2005). El estudio de casos (Stake, 1998) es la estrategia preferente para intentar relacionar aquellas percepciones sobre el impacto pasado de la educación musical o sobre el rol de ésta, con lo que estaba pasando en las aulas en el periodo de la recogida

de datos. Así, en cada estudio se utilizaron técnicas de recolección de datos como la observación no participante, las entrevistas y la revisión de materiales. La observación no participante requirió una presencia continuada en el contexto educativo a estudiar, y una mirada que, aunque abierta a situaciones emergentes, en los estudios realizados se tuvo en cuenta la búsqueda de correlación entre las categorías de experiencias encontradas retrospectivamente en las entrevistas y cuantificada en las encuestas, y las situaciones observadas en la actualidad. Las técnicas de entrevista utilizadas (Fontana y Frey, 1994) fueron la entrevista individual semi-estructurada, la entrevista individual abierta o no estructurada, la entrevista grupal y la entrevista estimulada por video (Odena, 2002). La revisión de materiales, tanto sonoros (grabaciones) como escritos (programaciones de aula, documentos de los centros escolares, trabajos de los alumnos, portfolios, etc.) completaron las técnicas de recogida de datos a utilizar para cada estudio. En total, se realizaron diez estudios de caso.

En cuanto al análisis cualitativo, la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 1998) permitió elaborar teorías de manera inductiva, mediante la comparación constante de categorías emergentes de una sucesión de entrevistas a determinados informantes. Estos se seleccionaron por un proceso de “muestreo teórico”, que no es representativo estadísticamente de ninguna población, sino que es representativo conceptualmente al buscar la “máxima variación” de posibilidades o perspectivas que se puedan dar para determinada situación. Así, cuando determinadas categorías aparecían de manera recurrente y no proporcionaban nuevo conocimiento, se consideraba que se habían “saturado”, por lo que se buscaron diferentes tipos de informantes que pudieran aportar nuevas categorías. De este modo, el muestreo teórico acabó cuando ya no se encontraron informantes que pudieran aportar nuevas categorías para la elaboración de la teoría. Como apoyo para el análisis de datos cualitativos se usó sistemáticamente el programa *Atlas.ti* (Muñoz Justicia y Sahagún-Padilla, 2011), ya que permitió la organización de grandes volúmenes de datos textuales, sonoros y visuales de manera eficaz, la asignación y comparación de categorías de análisis, la organización en familias de códigos, el establecimiento de relaciones lógicas entre categorías, y, sobre todo, el análisis de un corpus de datos extenso por equipos numerosos de investigación mediante la confección de “diccionarios de códigos” compartidos (McQueen y Cutler, 1998).

Con respecto al análisis cuantitativo, su uso se integró en un esquema mixto, que sirvió para contrastar los resultados obtenidos (Bericat, 1998). En el proyecto se pretendió una relación lógica entre métodos cualitativos y cuantitativos (Cohen, Manion y Morrison, 2011). El diseño cuantitativo se centró en un estudio ex post facto de tipo explicativo, el cual estuvo destinado a establecer las causas del fenómeno estudiado (Rodríguez y Valdeoriola, 2009). Así, en primer lugar, se identificó y cuantificó la población destinataria a la que fue dirigido el estudio en cada uno de los subproyectos propuestos. Una vez determinada la dimensión de la población a la que se ha encuestado, se estableció el tipo de muestreo más apropiado. Para que la muestra seleccionada fuera representativa de la población estudiada se empleó el muestreo probabilístico, concretamente, el muestreo aleatorio simple, al mismo tiempo que, teniendo en cuenta el tipo de muestreo utilizado, se calculó el tamaño de la muestra (Casal y Mateu, 2003).

Para el diseño del cuestionario se consideraron las respuestas previas que dieron un grupo de individuos a un cuestionario inicial con preguntas abiertas referentes a sus opiniones sobre la educación musical que recibieron en EP y ESO. Esta información se contrastó con los contenidos musicales que se han ido desarrollando en el aula de música en de ambas etapas educativas según el currículo de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo o LOGSE (Jefatura del Estado, 1990) y de la LOE (Jefatura del Estado, 2006).

De esta manera, el cuestionario contó con un bloque de quince ítems, recogiendo así una serie de actividades en torno a dichos contenidos. A los ítems de este bloque, los participantes respondieron según una escala tipo *Likert* de 6 puntos, en el que el 0 significa que no han realizado la actividad; 1 nada; 2 poco; 3 algo, 4 bastante y 5 mucho. Otro bloque de preguntas se centró en medir el impacto que los aprendizajes musicales aportaron al desarrollo académico, personal y profesional de los participantes (once ítems), respondiendo a una escala tipo *Likert* de 5 puntos, en la que 1 significaba nada y 5 mucho. El cuestionario también contó con variables independientes, que se tradujeron en un apartado que preguntaba a los participantes datos sociodemográficos (edad, sexo, lugar de escolarización, nivel de estudios, formación musical, situación profesional actual y nivel de ingresos económicos), con el fin de contextualizar la muestra objeto de estudio.

Tras su elaboración, el cuestionario fue sometido a la validez de contenido, a través de la técnica del juicio de expertos, mediante el cual doce especialistas e investigadores en educación musical discutieron la idoneidad de los ítems, y verificaron la calidad de su contenido y su redacción para conformar el cuestionario final. Por otra parte, se midieron las propiedades psicométricas de los cuestionarios elaborados para garantizar su validez y fiabilidad (Bisquerra, 2004).

La muestra de los participantes en el cuestionario fue de 2000 sujetos, 1000 mujeres (50%) y 1000 hombres (50%), cuyas edades estaban comprendidas entre los 22 y los 32 años. La mayoría de estos participantes indicaron que su nivel era de estar en posesión de un Grado/Licenciatura. En cuanto a la formación musical, los participantes indicaron que, mayoritariamente, no tenían ninguna, salvo la formación recibida en el colegio o en el instituto de educación secundaria. Con respecto a la situación profesional, el 65% de los participantes estaban trabajando. Los datos obtenidos de cada una de las muestras participantes se registraron y analizaron con el programa estadístico *IBM SPSS Statistics* versión 20.0. Dependiendo de los datos obtenidos y en función de las características de la muestra, se realizaron análisis paramétricos o no paramétricos. En todas estas técnicas se informó a los participantes de las características y objetivos de la investigación, y se les garantizó por escrito un completo anonimato en el proceso de investigación, por respeto a su privacidad e integridad personal, y a la vez para conseguir una reflexión independiente en sus respuestas. Para los procedimientos de la investigación, los integrantes de los subproyectos se adscribieron a los lineamientos éticos propuestos por la *British Educational Research Association* (2010).

La corroboración de las interpretaciones realizadas mediante técnicas cualitativas de análisis se realizaron mediante procesos de “triangulación” (Flick, 1992) sistemática: de informantes (tomando en cuenta a diversos agentes implicados en el proceso educativo, como profesores, alumnos o padres); de métodos de recogida de datos (contrastando entrevistas, observaciones y revisión de materiales); de observantes (utilizando la co-observación con otros investigadores y, eventualmente, agentes implicados como miembros de equipos directivos o inspectores); y de teorías (contrastando las interpretaciones de datos cualitativos con los resultados de técnicas cuantitativas). Además de reuniones periódicas para el análisis conjunto de datos recomendadas para la investigación en equipos (Wasser y Bresler, 1996), se contó con la participación activa



de una investigadora de prestigio profesora en la Universidad de Exeter (Reino Unido), que proporcionó una crítica metodológica y una revisión de nuestras interpretaciones desde puntos de vista necesariamente distintos por provenir de culturas pedagógicas y curriculares diferentes. Esta misma investigadora estuvo a cargo de garantizar la calidad de todo el proceso de investigación mediante una evaluación externa del proyecto. La evaluación se realizó a lo largo del periodo de desarrollo del proyecto. Se analizó el contexto, la programación de las acciones, el proceso y el producto siguiendo la estructuración del modelo CIPP (Stufflebeam y Shinkfield, 2007) para proporcionar elementos para su mejora durante el proceso y poder valorar lo realizado por el proyecto.

## **1.4. Resultados**

**E**l proyecto fue desarrollado por un equipo interdisciplinar de 22 de investigadores, con una mayoría de especialistas en educación musical, y con una representación geográfica diversa dentro de España. A continuación, se presenta una sinopsis de los resultados obtenidos, tanto de la parte cuantitativa (cuestionario) como de la cualitativa (historias de vida y estudios de caso).

### **1.4.1. Cuestionario**

Aunque los resultados de este cuestionario pueden encontrarse detalladamente presentados y discutidos por Cremades (2019)<sup>5</sup>, en este subapartado se exponen los principales resultados y conclusiones extraídas del citado texto.

Los datos muestran que los participantes no han realizado todas las actividades musicales incluidas en el cuestionario, por lo que se reflexiona acerca de si esto se debe a la escasa presencia de la música en el currículo o si es el resultado de una necesaria mejora de la formación inicial de los docentes para que puedan emprender los

---

<sup>5</sup> Los resultados del cuestionario están recogidos en un monográfico que trata los resultados de la parte retrospectiva de la investigación. Esta información puede consultarse en la siguiente referencia: Pérez-Moreno, J. y Carrillo, C. (Eds.). (2019). *El impacto en educación musical: una mirada retrospectiva*. Barcelona: Octaedro.

contenidos musicales que tienen que enseñar en las aulas de música. A pesar de esto, la actividad desarrollada que ha sido calificada como la más satisfactoria está relacionada con la interpretación musical, en concreto, la práctica instrumental con la flauta dulce.

Por otro lado, las evidencias encontradas indican que la educación musical ha tenido un escaso impacto en el desarrollo académico, personal y profesional de los participantes, siendo mejor valoradas las experiencias vividas en la Educación Primaria.

Si se tiene en cuenta el sexo, las mujeres manifiestan mayor interés que los hombres en el desarrollo de actividades de canto en el aula, práctica instrumental con flauta dulce y movimiento y danzas, quizás porque, tradicionalmente, son actividades más asociadas a las mujeres, como es el caso del canto y la danza. Son también las mujeres las que más han valorado la influencia que la educación musical ha podido dejar en sus vidas.

Con respecto al rango de edad, los participantes de 26 a 28 años han indicado en mayor medida que los de 22 a 25 años la participación (cantando y/o tocando) de conciertos de alumnos y en la asistencia a conciertos didácticos en horario escolar. Por otro lado, los participantes de 22 a 25 años se muestran más cercanos que los de 29 a 32 años al afirmar que aprender música en su etapa escolar favoreció su desarrollo académico.

Atendiendo a la formación musical, los resultados muestran que los participantes con estudios musicales son los que se sienten más satisfechos a la hora de realizar actividades de canto, lenguaje musical (teoría y solfeo), audiciones musicales y la participación en conciertos de alumnos. Estos participantes también son los que valoran, en mayor medida, lo que la educación musical en ambas etapas educativas ha podido aportarles para sus vidas.

Finalmente, estos resultados ponen de manifiesto una cierta confluencia con respecto a la realización de actividades musicales con un carácter activo y participativo, como la interpretación musical y vocal, la danza, o los conciertos escolares. Cabe comentar también que, los datos de este cuestionario han mostrado también el valor intrínseco de la música para las personas encuestadas, no encontrándose un claro impacto en torno a la triple dimensión académica, personal y profesional.

Cremades (2019) concluye comentando que la educación musical no sólo tendría que dirigir sus esfuerzos en la construcción de conocimientos musicales, sino también abordar un papel en el desarrollo del individuo aportando aprendizajes para las dimensiones académica, personal y profesional, como pueden ser la emoción, la motivación y la creatividad, necesarios de igual manera para la sociedad actual.

#### **1.4.2. Historias de vida**

En el análisis que Carrillo y Pérez-Moreno (2019) hacen de las historias de vida<sup>6</sup> realizadas en el proyecto llama la atención las complejidades e incongruencias del impacto de la educación musical escolar. Las autoras comentan que algunas historias de vida ponen de manifiesto una visión limitada en relación con los contenidos que abarca el currículo escolar y los trabajados en el aula. De esta manera, se presenta una evaluación sesgada del impacto de la educación musical, ya que no se está realizando sobre un enfoque que incluya todos los contenidos definidos en el currículo escolar de música sino solo sobre los contenidos que finalmente se trabajan en el aula.

Desde un plano diferente, las evidencias encontradas indican una inestabilidad respecto a los recuerdos de los participantes sobre la educación musical cursada durante la escolarización obligatoria. Se refiere a un desequilibrio entre las actividades musicales de interpretación y escucha, y otras que incluyen la creación musical. Como apuntan las autoras, estos datos no son generalizables, pero sí pueden apuntar a cómo se está implementando el currículo escolar de música, es decir, qué cosas se están haciendo, qué aspectos se están dejando de lado y cuáles son las razones al respecto.

Por otro lado, en las historias de vida también se aprecian evidencias sobre la existencia de barreras difusas entre lo escolar y lo extraescolar desde el ámbito de la educación musical, llegando a ser difícil disociar el impacto que aporta un ámbito u otro. Las autoras hablan, en este sentido, de un impacto híbrido. Además, los resultados ponen de manifiesto las tirantezas que pueden surgir con experiencias musicales en contextos reglados y no reglados. Algunas historias de vida presentan una ruptura entre la

---

<sup>6</sup> Los resultados de las historias de vida están recogidos en un monográfico que trata los resultados de la parte retrospectiva de la investigación. Esta información puede consultarse en la siguiente referencia: Pérez-Moreno, J. y Carrillo, C. (Eds.). (2019). *El impacto en educación musical: una mirada retrospectiva*. Barcelona: Octaedro.

experiencia musical realizada en comunidad, fuertemente relacionada con la identidad musical adquirida, frente a experimentar la música en estructuras organizadas por la escuela. Por tanto, se habla de la necesidad de que la educación musical escolar reconozca las experiencias musicales construidas en el entorno de la familia y la sociedad, ya que son propensas a causar un impacto mayor.

La segunda reflexión que cabe hacer de las historias de vida es sobre los tipos de impacto en relación con la educación musical escolar. También en alguna historia de vida, al igual que en el cuestionario, se señala la existencia de un impacto nulo, es decir, que la música cursada en las etapas educativas de EP y ESO no tuvo ninguna consecuencia sobre las personas que cursaron la asignatura de música. Sin embargo, si se tienen en cuenta las experiencias contadas por ciudadanos en las historias de vida, se aprecia un predominio del aspecto personal (sobre todo desde el plano afectivo y emocional) a la hora de delimitar el impacto. Algunas de esas historias de vida hablan de cómo las emociones positivas ligadas a las experiencias musicales en el aula fueron un factor determinante para la elección de su vida profesional, como es la de ser profesor de música. Otras historias de vida cuentan como, tras lo vivido en las experiencias musicales, sus protagonistas han sabido utilizar la música como un recurso para la expresión y la gestión de las propias emociones. También se puede comentar como otras historias de vida muestran la pasión del docente de música por la enseñanza de esta asignatura como un elemento esencial sobre su propio alumnado.

La tercera y última reflexión realizada por las autoras es sobre la medición del impacto en educación musical. La situación actual presenta limitaciones en el alcance de estas evaluaciones, así como la dificultad añadida de medir capacidades relacionadas con el ámbito artístico. Con respecto a qué se debe evaluar, autores como Nierman (2019, como se citó en Carrillo y Pérez-Moreno, 2019) indican que hay que poner la atención sobre el proceso y no en el producto final, ya que este tipo de evaluación permite realizar intervenciones de corte educativo para que el alumnado pueda desarrollar capacidades que le permitan participar de la actividad musical a lo largo de su vida. Para que esto se materialice, es necesario que el enfoque educativo-musical se base en la práctica musical. Sin embargo, se comenta que, en algunas de las historias de vida, se muestran realidades donde la metodología utilizada, principalmente, está basada en la exposición de unos contenidos de forma magistral, con una amplia presencia del libro

de texto y muy poca de la práctica musical. Estas experiencias suelen asociarse a un impacto negativo. Pero, por otro lado, también aparecen experiencias musicales relacionadas con un impacto positivo, las cuales están basadas en la práctica musical activa y significativa.

En relación con una perspectiva metodológica, las autoras hablan de los esfuerzos realizados sobre la medición en educación musical, basándose en la evaluación de resultados cuantificables, pero muy alejado del enfoque, comentado anteriormente, centrado en el proceso, el cual resulta más complejo. Cabe comentar que son pocos los estudios realizados en el ámbito español sobre el impacto de la educación musical más allá de la propia materia. Por esta razón, este proyecto de investigación ha utilizado la metodología biográfico-narrativa, ya que así ha podido indagar en aspectos de impacto que abarcan mucho más que la propia disciplina.

Finalmente, las autoras comentan cómo una evaluación del impacto de la educación musical únicamente en términos cuantitativos presenta una visión escasa y sesgada acerca del efecto real de la materia de música en las etapas educativas obligatorias. La finalidad de las autoras no es presentar esas evidencias para generalizar resultados y manifestar el valor intrínseco de la educación musical, además de su lugar dentro del currículo escolar obligatorio, sino mostrar datos relevantes y perfilar una tendencia que reconoce la naturaleza artística de la música, así como la dimensión personal de su impacto sobre el alumnado.

### **1.4.3. Estudios de caso**

Por último, es el turno de presentar los resultados de la parte prospectiva de la investigación, es decir, los estudios de caso. Para ello, se ha tomado como referencia el texto elaborado por José Luis Aróstegui (en prensa), investigador principal del proyecto *Impactmus*, quien hace una reflexión sobre los datos obtenidos, de los cuales en este subapartado se presentan las principales evidencias y conclusiones. No obstante, para recabar una información más detallada sobre los resultados de esta parte cualitativa del proyecto de investigación debe consultarse el texto original completo<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Los resultados de los estudios de caso están recogidos en un monográfico que trata los resultados de la parte prospectiva de la investigación. Esta información puede consultarse en la siguiente referencia:

Varios de los estudios de casos realizados muestran el valor de la música dentro del centro educativo bajo la puesta en práctica de proyectos educativo-musicales, como es el ejemplo de *LOVA*<sup>8</sup> que vincula a alumnado de EP a una realidad existente más allá del centro educativo como es la ópera. A través del montaje de una ópera, el alumnado adquiere aprendizaje artístico, musical, pero también del resto de áreas de conocimiento relacionadas con diferentes tareas necesarias para el montaje de la ópera. Se trata de una experiencia educativa que toma al alumno como protagonista de su aprendizaje y que pone el centro de interés mucho más en el proceso que en el resultado final. El proyecto pone en valor la parte artística y musical, pero también una serie de habilidades para el desarrollo humano, como es el ámbito socioemocional, debido al trabajo en grupo como en una compañía de ópera, tanto para el montaje de aspectos de la ópera, como en dinámicas para facilitar la cohesión grupal, interacciones de igualdad, el sentido de pertenencia o actitudes prosociales, así como el diálogo como herramienta para el aprendizaje y las interacciones entre los participantes; elementos necesarios para generar un espacio para la convivencia y para desarrollar competencias para el ámbito ciudadano.

Otro ejemplo de centro donde la música tiene un papel destacado dentro de él es el que presenta un estudio de caso que desarrolla un proyecto denominado *Música para crecer*, que se trata también del lema de este centro de EP. El proyecto abarca tanto la etapa de Educación Infantil, en el que se busca desarrollar las capacidades de los alumnos a través de la sensibilización, los proyectos interdisciplinares y el trabajo corporal, como la de EP, en la que además de lo anterior, realiza un trabajo de las competencias para afianzar otros aprendizajes. Esta iniciativa viene apoyada por un proyecto educativo que apuesta por una experiencia pedagógica que intensifique las enseñanzas musicales. Esto permite que en este centro las clases de música sean más de 45 minutos a la semana, contando con un apoyo organizativo y económico por parte de la institución educativa. Otro de los puntos fuertes es el apoyo e implicación de toda la comunidad educativa, que lo ven como una señal de identidad al centro. Se trata de una iniciativa que va más allá de lo que marca el currículum, partiendo de la globalidad y la práctica para llegar a la conceptualización, estimulando la participación en las actividades, lo cual revierte no

---

Aróstegui, J. L. (Ed.). (en prensa). *La educación musical escolar y las demandas del sistema escolar: del arte por amor al arte a la Sociedad y la Economía del Conocimiento*. Barcelona: Octaedro.

<sup>8</sup> La Ópera, un Vehículo de Aprendizaje. Para más información: <https://proyectolova.es/>

sólo en el aprendizaje musical sino también en el desarrollo global de los alumnos. Ejemplos de actividades como interpretar música en grupo lleva a mejorar la cohesión social del grupo, pero también influye entre las relaciones del resto de personas del centro. También se aprecia en los alumnos como se ve incrementada su seguridad, autoestima, autonomía, responsabilidad, así como que desarrollan capacidades que les permite subir a un escenario y aparece el sentimiento de pertenencia a un grupo. Finalmente, se señala que la importancia recae en la duración del proyecto en el tiempo y no en actividades puntuales.

Sin lugar a duda, que el proyecto educativo del centro considere como principio pedagógico fundamental a la música, es un elemento que favorece la muy positiva percepción de la música dentro del hecho educativo en el centro. Es esta la realidad de un centro educativo de EP, donde, además, ponen en práctica una metodología de proyectos de trabajo en el que la música se desarrolla de manera globalizada en otras asignaturas. Bajo esa iniciativa, el alumnado desarrolla el sentido crítico y la responsabilidad para actuar y colaborar con la finalidad de transformar el mundo positivamente. Las noticias y experiencias que generan interés en los alumnos son el punto de partida para trabajar en un aprendizaje que estará basado en el razonamiento, deducción e investigación, y en el que el alumnado es el centro y el protagonista de su propio aprendizaje. Desde esta perspectiva, la música no queda como una asignatura supeditada a otra, sino que goza de autonomía como cualquier otra materia. La integración de la música en otras materias se realiza tras la reflexión de un trabajo colectivo entre docentes, siendo la coordinación el factor más relevante para su desarrollo. Por otro lado, también en este centro, la música cuenta con una mayor presencia en el horario lectivo, lo que permite que en las clases de música se pueda hablar, reflexionar y debatir para contribuir a la formación de ciudadanos, además de interpretar, escuchar y crear música, dando especial relevancia a la composición como medio para el aprendizaje musical.

En la mayoría de los casos se pone de manifiesto como el trabajo de la música en EP y ESO consigue desarrollar y mejorar capacidades del ámbito socioemocional, todas ellas necesarias para la formación de ciudadanos. Además, en uno de los estudios de caso se recalca la actividad musical del coro como un instrumento integrador para trabajar

valores en el alumnado, crecer como personas y, por supuesto, educar musicalmente. Se pueden encontrar dos ejemplos de esto en dos estudios de caso realizados en dos centros de Secundaria en los que la actividad del coro tiene una importancia de especial relevancia en el centro. En uno de ellos, la actividad del coro aparece integrada en la docencia regular de la asignatura de música. Bajo el proyecto *Voces para la convivencia* se introduce el canto coral en el aula de música, mediante estrategias inclusivas que tienen en cuenta de manera proactiva las particularidades de la muda de la voz en los adolescentes varones a la vez que proporcionan a todos los alumnos oportunidades de participación y de gestión democrática de las actividades. El estudio de caso pone de manifiesto el impacto del proyecto sobre la mejora de la convivencia escolar, la autoestima del alumnado y los resultados académicos en el aula de música y la motivación por la música. Además, el alumnado comenta como el coro se ha convertido en una herramienta que les ayuda a superar retos personales como la autogestión, así como para tomar conciencia de los demás y la sociedad. En definitiva, los investigadores del caso mencionan al proyecto como un emprendimiento educativo para resolver problemas en el centro, a través de la inclusión educativa con un enfoque centrado en la práctica musical. También indican como el éxito del proyecto y la aceptación por parte del alumnado se debe a la alta valoración que recibe por parte de la comunidad, así como de la estrecha colaboración existente entre el proyecto y el centro en general. Por otro lado, en el segundo ejemplo, el Coro queda estructurado como asignatura optativa en 1º de ESO. Esta y otras dos asignaturas optativas en 4º de ESO han marcado considerablemente la concepción del hecho musical que se tiene en el centro. En cuanto a la asignatura de música, esta se imparte desde un enfoque en el cual el aprendizaje es construido partiendo de la práctica, de lo vivencial, y se hace de forma activa y significativa para el alumnado. Para ello, se indica la importancia del perfil del docente de música, es decir, que sea estable y con personalidad, así como sus decisiones, ya que son elementos que marcan la identidad de la asignatura, su valoración dentro del centro y su grado de importancia dentro del proyecto educativo.

Con relación a la importancia del perfil del docente de música, otro estudio de caso presenta a un maestro de música de EP quien pone al servicio de la enseñanza su biografía (musical), sus habilidades musicales y sus vivencias personales. Estos elementos han aportado al docente un bagaje de experiencias, formación y recursos que, sin duda, han influido en su práctica docente, como, por ejemplo, en la creación de



agrupaciones carnavalescas como la chirigota, teniendo en cuenta también la importancia del contexto para generar las experiencias educativo-musicales, ya que la chirigota es una agrupación músico-coral muy arraigada en la provincia donde está localizado el centro educativo donde se realizó este estudio de caso. La creación de una chirigota, la participación en el proyecto *Cantania*<sup>9</sup>, así como en otras actividades, y la puesta en marcha de un proyecto educativo orientado a solucionar los problemas de convivencia ha supuesto una transformación en el ambiente del centro, que ha pasado de contar con una mala fama debido a que parte de su alumnado provenía de familias con cierta desventaja sociocultural a una situación actual en la que el centro ha recibido premios de convivencia. En esta mejora de la convivencia, se ha visto aumentada la implicación de las familias en los procesos educativos, así como su participación de la vida del centro, generando así una mayor aproximación y comunicación de estas con la directiva del centro. La percepción general que existe es que las familias sienten una mayor aproximación y comunicación con la directiva del centro. Este maestro de música ha supuesto un motor de energía que ha puesto la música en un lugar muy destacado dentro de la vida del centro. Un docente que ha puesto en práctica estrategias como el establecer una conexión con el alumnado, darles a estos la cierta autonomía para que tengan la oportunidad de reflexionar sobre las actividades que realizan (tocar, cantar...), que dialoguen entre ellos, que sean conscientes y protagonistas de su aprendizaje, y reconocer los diferentes estilos de aprendizaje, lo que permite al alumnado saber que hay un espacio para todos y cada uno de ellos. Finalmente, se concluye planteando como la biografía del docente, utilizada en el plano educativo para generar experiencias educativo-musicales motivadoras para el alumnado puede ser un posible ámbito para considerar en la formación inicial y continua del profesorado (de música).

Sin embargo, a pesar de estos ejemplos que ponen de manifiesto la alta percepción de la música como asignatura curricular y la adquisición, por parte del alumnado, de aprendizajes musicales y otros necesarios para su formación de ciudadanos de una sociedad, también se encuentran ejemplos de realidades totalmente contrarias. Uno de los estudios de caso muestra a un centro de EP en el que la música sigue teniendo ese papel único de elemento de diversión y acompañamiento para los eventos especiales del

---

9 Proyecto de Cantata participativa para escolares, dirigido a alumnos entre 8 y 13 años. Para más información: <http://cantaniasevilla.blogspot.com/p/partiturasdescargas.html>

centro educativo, como puede ser la Navidad, por ejemplo. Una percepción en consonancia a la que tiene uno de los maestros de música del centro. Este docente indica que es una asignatura de menor importancia, para que los niños se relajen y se diviertan. Esto así queda demostrado en su práctica docente, la cual está caracterizada por una metodología basada exclusivamente en el libro de texto, un escaso uso de los instrumentos musicales, la no implementación de recursos innovadores, y el no cumplimiento de la programación docente (quedando muchos contenidos curriculares sin impartir), así como un sistema de evaluación regido en realizar una actividad concreta, como puede ser cantar una canción. Se trata de una práctica docente muy diferente a la que este mismo maestro lleva a cabo cuando imparte docencia en la asignatura de matemáticas, en la cual adopta una actitud muy distinta, que lleva al alumnado a percibir la importancia de la asignatura, impartiendo todos los contenidos, realizando una evaluación continua y utilizando en el aula diferentes recursos junto con el libro de texto. Esta situación diferenciada entre asignaturas se acentúa cuando la música queda como la materia susceptible de prestar su espacio horario en repetidas ocasiones para realizar exámenes de estas asignaturas de primer orden. Este es el modelo que se repite también en la docencia de la otra maestra de música del centro que, aunque reconoce la importancia de las tareas de música que pide a su alumnado, en general tiene la misma percepción general sobre la asignatura dentro de la etapa educativa de EP. Esta imagen de la música influye en los alumnos, pues así ellos la perciben como una materia de poco esfuerzo para aprobar. De igual manera, la comunidad educativa, asume este discurso y dirige sus esfuerzos y preocupaciones hacia las asignaturas que serán evaluadas por el informe *PISA* (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes, por sus siglas en inglés).

Finalmente, el autor concluye comentando cómo algunos de los resultados que han aparecido tras la realización de los estudios de caso presentan evidencias de centros en los que la música tiene el potencial de ser una herramienta transformadora, tanto en el ámbito individual como social para adquirir un aprendizaje musical, pero también un aprendizaje que contribuya a formar ciudadanos para la sociedad actual.

Sin embargo, la realidad muestra que los programas de formación de los docentes de música están basados en el concepto romántico de la música en nombre de la música y muy focalizados en modelos didácticos orientados a la enseñanza del contenido musical.

En otras palabras, que la formación de los futuros maestros de música no se adecua a las actuales demandas de las reformas de la escuela, como tampoco en el ámbito social y económico. En este sentido, en uno de los estudios de caso que presenta un centro educativo de EP y ESO, considerado de élite, que concibe la música como un elemento vertebrador del currículum, aparece recogida esta evidencia. Esto hace referencia a la carencia de programas adecuados que conecten la formación del educador con la realidad de la práctica educativa. Por tanto, se hace eco de la importancia de adoptar una percepción de que la música no puede ser tratada como algo independiente del contexto, sino que debe estar conectada a las necesidades reales de la escuela. Por otro lado, el autor también habla de un doble riesgo para el futuro de los programas de formación del profesorado de música. Uno de esos riesgos es ignorar en el currículum escolar los nuevos retos económicos y sociales puede llevar hacia una exclusión de la música como parte del currículum debido a que no da respuesta a los cambios que experimenta la escuela y el alumnado, pero, el segundo riesgo que menciona se refiere al peligro que puede producirse si un centro focaliza toda la atención en los resultados, ya que puede llevar a un planteamiento de experiencias musicales destinadas sólo a satisfacer pruebas de evaluación regidas por las instituciones del ámbito económico. Esto puede ser un riesgo para la educación y la formación del profesorado, ya que no pueden quedar definidos únicamente en términos económicos como si el hecho educativo fuera un proceso de instrucción de alumnos en un contenido en concreto.

En definitiva, los resultados de los estudios de caso dan muestra de la variedad de experiencias musicales que se producen en un aula, siendo el canto coral en sus diversas vertientes una de las que más resalta, tanto para desarrollar conocimientos propiamente musicales como también para generar habilidades que permitan al alumnado mejorar en la convivencia con las personas del entorno. Los resultados también resaltan casos en los que la educación musical está conectada al contexto, y otros en los que parece demandarse ese aspecto. Otra de las evidencias resultantes es cómo la figura del docente de música destaca como elemento principal para realizar experiencias musicales conectadas con el entorno, pero también como el primer eslabón para que la asignatura de música tenga la relevancia que le corresponde dentro del centro educativo y no quede como una materia de segundo orden.

## 2. EL NEOLIBERALISMO COMO ELEMENTO VERTEBRADOR DEL SISTEMA EDUCATIVO ACTUAL

**E**n esta sección se realiza una revisión bibliográfica del estado de la cuestión de la educación musical como parte del currículo escolar obligatorio en la sociedad actual, haciendo hincapié en cómo es entendida la educación desde el enfoque de la Sociedad y la Economía del Conocimiento. De igual manera, se exponen las diversas fuerzas externas que influyen en la concreción de este currículo obligatorio, como es el caso de la influencia de las políticas neoliberales en el ámbito de la educación.

Como ya se ha hablado en el apartado anterior, la sociedad vive en una etapa de profundos cambios, en transición hacia una Sociedad y Economía del Conocimiento debido a las nuevas tecnologías, los fenómenos migratorios y la globalización. Todos estos cambios afectan al conjunto de la sociedad y, en mayor o menor medida, a los currículos escolares en particular (Ávalos, 1999; Marcelo, 2001). En el caso de la educación musical escolar, el cambio más importante que ha traído concretamente la economía del conocimiento es el paso de ser una asignatura obligatoria en las anteriores leyes educativas LOGSE (Jefatura del Estado, 1990) y LOE (Jefatura del Estado, 2006) para pasar a ser una materia optativa condicionada a que cada centro educativo la oferte o no, según la actual LOMCE (Jefatura del Estado, 2013), si bien todo depende de cómo haya quedado finalmente en el Decreto de currículo de cada Comunidad Autónoma (Aróstegui, 2017).

La concepción de la actual Sociedad y Economía del Conocimiento parece sólo demandar un currículo en el que la importancia recaiga sobre las denominadas asignaturas *STEM*, pues son consideradas por diversas instituciones económicas (OCDE, Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional) y políticas (Unión Europea) transnacionales, que hacen igualmente recomendaciones para el ámbito educativo como los conocimientos imprescindibles que una persona tiene que adquirir para poder hacer frente a los desafíos que presenta dicha Economía del Conocimiento (Aróstegui, Louro y Teixeira, 2015; Rusinek y Aróstegui, 2015). En consonancia con este modelo de

currículo se desarrolla cada año el Informe del Programa *PISA* que presenta datos sobre el fracaso escolar de los alumnos de cada país participante de acuerdo con un modelo muy concreto de evaluación, estandarizado y basado exclusivamente en indicadores numéricos. En esta evaluación sólo se tienen en cuenta la lectura, las matemáticas y las ciencias, por considerarse que son éstas las asignaturas susceptibles de ser evaluadas desde un punto de vista cuantitativo y de predecir el éxito escolar, dejando de lado a otras materias, como es el caso de la música, cuya naturaleza difiere sensiblemente de la de esas pruebas evaluativas (Aróstegui, 2016). Para estos y otros autores, la música no se puede evaluar en exclusiva con mediciones cuantificables, pues la naturaleza de la educación musical va más allá de reconocer un intervalo en concreto o la precisión en el ritmo, por ejemplo. Desde esta perspectiva, la música escolar pretende que el niño o niña escuche, perciba, exprese, interprete la música y que, en definitiva, desarrolle su capacidad artística y estética. Este enfoque de educación musical no se puede evaluar desde lo cuantificable, ya que se estaría obviando el contexto, sin conocer todo aquello que ha podido influir.

De esta manera, ese modelo de evaluación basado exclusivamente en lo cuantitativo repercute en el diseño de currículos escolares centrados en la adquisición de competencias y una evaluación educativa a través de estándares. Esta idea de currículo viene dada por las prácticas a cargo de la OCDE de aplicar los mismos criterios del ámbito empresarial a la educación, pues ésta se considera como un servicio más dentro de la sociedad neoliberal (Aróstegui y otros, 2015). Ante esta tendencia, los autores recién citados se preguntan por qué las reformas de las políticas educativas de estas instituciones reducen cada vez más las enseñanzas artísticas en los currículos escolares cuando estos mismos organismos demandan personas más creativas e innovadoras para hacer frente a los desafíos actuales de la Sociedad y la Economía del Conocimiento. Estos autores responden que la música no sólo se debe enseñar por ser un hecho artístico, sino porque contribuye en el desarrollo de las capacidades cognitivas, emocionales, físicas e intelectuales del niño o niña, por lo que la educación musical puede servir para formar ciudadanos con pensamiento crítico que participarán activamente de la sociedad y tendrán que afrontar los numerosos retos que ésta presenta. Sin embargo, a pesar de estas voces en defensa de las enseñanzas artísticas como parte del currículo escolar obligatorio, la realidad es que tanto estas enseñanzas como otras del ámbito humanístico quedan como materias con menor importancia (Aróstegui y

otros, 2015; Rusinek y Aróstegui, 2015; Aróstegui, 2017). Esto no es casualidad, ya que las políticas educativas que adoptan los Estados occidentales siguen unos principios neoliberales, caracterizados por considerar a la educación como un servicio más como cualquier otro, dejar de lado la formación humanística, así como tampoco considerar el contexto social como un factor para tener en cuenta en la educación (Aróstegui, 2004) ni sopesar la función compensadora de desigualdades que tiene esta (Aróstegui, 2017).

Estos principios neoliberales que han impregnado el terreno de la educación proceden del movimiento conocido como *neoliberalismo*, el cual se puede definir como “una ideología política y económica que trabaja para eliminar, hasta donde sea posible, el poder de los gobiernos para influir en los asuntos relacionados con los negocios privados” (Leystina, 2008, p.141). Este movimiento político-económico considera al mercado como el factor que delimita el desarrollo de una nación, en la que se da la situación de que no existe una democracia real, pues se considera a los ciudadanos como meros consumidores. Las posibilidades de los ciudadanos para participar de la sociedad quedan mermadas a las acciones de comprar y vender (Monbiot, 2016). Este mismo autor habla de que el neoliberalismo se ha constituido como una ideología tan interiorizada en la sociedad que la población en general no es consciente de lo que implica, cómo funciona y qué consecuencias tiene. La privatización de los servicios públicos como pueden ser la educación, la sanidad o los servicios sociales es uno de los puntos más característicos porque cuanto más competencia haya del mismo servicio, más libertad existe, así lo entiende esta ideología. El Estado no interviene en el mercado, lo cual influye en la actual situación de que lo público esté en un ocaso constante y acelerado (Narayan, 2016).

Que el neoliberalismo considere a la educación como un servicio más, proyecta sobre ella la misma maquinaria que mueve a la empresa, es decir, obtener beneficios que permitan a la empresa producir más. Por tanto, la exigencia del ámbito empresarial para producir más y que así el engranaje del mercado siga funcionando ha influido al ámbito educativo, de tal manera que los currículos escolares quedan confeccionados como elementos del ámbito empresarial como es el caso de la educación por competencias (Aróstegui y otros, 2015). Este término, el de competencia, comienza a ser delimitado por el proyecto *DeSeCo (Program Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundation)* de la OCDE (1997), el cual habla de la

necesidad de establecer una serie de competencias clave para conseguir una ciudadanía bien formada y que pueda hacer frente a los retos presentes y futuros en diferentes áreas de la vida y de forma variada. Este programa habla de competencia como algo más que un conocimiento, que el sistema educativo español entiende como un “saber hacer” para diversos contextos académicos, sociales y profesionales (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte [MEC], 2015), ya que ante una sociedad que experimenta situaciones complejas, se necesitan personas con una habilidad para hacer frente a tales situaciones.

Para llegar a ese modelo de competencias, la OCDE, en su proyecto *DeSeCo* (1997) recogió un marco conceptual para la concreción de las competencias clave, el cual se quedó dividido en tres categorías: comprender y usar unas herramientas de forma interactiva, comunicarse e interactuar en grupos heterogéneos, y adoptar responsabilidades y actuar de manera autónoma. Esta base sirvió para dar forma a las competencias claves que se refieren a competencias individuales y no colectivas, aunque la interacción de ellas permita alcanzar metas comunes para la sociedad, como es el pensamiento y la acción reflexiva. Años más tarde, y partiendo de lo recogido por la OCDE, el Parlamento Europeo y Consejo (2006) elaboraron una recomendación sobre las competencias claves para el aprendizaje permanente, en el que quedaron recogidas las siguientes ocho competencias clave: comunicación en lengua materna, comunicación en lenguas extranjeras, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de la iniciativa y espíritu de empresa, y conciencia y expresión culturales. Actualmente, las competencias clave recogidas en el sistema educativo español son siete, pues las dos primeras anteriores referente a la comunicación en lenguas quedan unificadas bajo el nombre de “comunicación lingüística” (MEC, 2015).

De entre todas las competencias clave, el documento elaborado por el Parlamento Europeo y Consejo (2006) no se especifica que haya alguna competencia más importante que otra, de hecho, aparece recogido que “cada una de ellas puede contribuir al éxito en la sociedad del conocimiento” (p. 394/13). Sin embargo, hay autores como Díez (2018), que, en su obra sobre neoliberalismo educativo, afirman cómo la competencia clave del sentido de la iniciativa y espíritu de empresa o “competencia emprendedora” es considerada por los gobiernos conservadores de los estados occidentales como la más útil para saber moverse con soltura en la sociedad actual. Este

pensamiento está relacionado con el argumento que expone la propia OCDE en su página web oficial, en la que indica como es el terreno económico y laboral el que predomina en la construcción del modelo de competencias. Además, señala cómo los Estados están mostrando un mayor interés por desarrollar este modelo de competencias, ya que está permitiendo crear una mano de obra adaptada y cualificada, lo cual contribuye a una mayor productividad y competitividad en el mercado, así como a la creación de un entorno innovador regido por la competencia global; no obstante, por otro lado, también comenta las contribuciones que tiene este modelo de competencias para el ámbito que se sale de lo económico y laboral (OCDE, 2018).

Por tanto, el ámbito económico y del trabajo tiene un peso considerable en el modelo de competencias, especialmente bajo la creación de la competencia de sentido de la iniciativa y espíritu de empresa, que en el documento de recomendación del Parlamento Europeo y Consejo (2006) aparecía recogida como “la habilidad de la persona para transformar las ideas en actos. Está relacionado con la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos, así como con la habilidad para planificar y gestionar proyectos con el fin de alcanzar objetivos” (p. 394/17). Sin embargo, Manso y Thoilliez (2015) comentan el cambio de interpretación que ha sufrido esta competencia emprendedora dentro del sistema educativo español, pues en la LOE (Jefatura del Estado, 2006) se concebía en un sentido más amplio, orientada hacia la autonomía personal, frente a la actual LOMCE (Jefatura del Estado, 2013) que realizó una acotación que ha llevado a identificar esta competencia con la creación y puesta en práctica de iniciativas o proyectos.

En cualquier caso, aunque la competencia de sentido de la iniciativa y espíritu de empresa pueda ser una de las más controvertidas según la interpretación que se le dé desde las legislaciones educativas, el modelo en general de educación basada en competencias ha recibido diversas críticas, entre las que destaca la que realizan Aróstegui y otros (2015) al indicar que son unas competencias exactamente iguales sin importar dónde se aplican, es decir, que son independientes del contexto. Por tanto, no pueden servir de la misma manera en un contexto que en otro. Como afirman González Geraldo y Ramos (2012): “un aprendizaje basado en competencias exclusivamente centradas en el ámbito laboral actual sólo pueda ser entendido como un intento de perpetuar un sistema que, a día de hoy, ha demostrado su ineficacia y, por tanto, debería



ser replanteado” (p. 69). Este planteamiento de educación basado en unas competencias que no se adaptan al contexto ha influido en la actual confección de currículos bajo un modelo de evaluación, estandarizado y basado en índices numéricos, como es el ejemplo del Informe *PISA* (Aróstegui y otros, 2015) que sólo tiene en cuenta la lectura, matemáticas y ciencias, pues son consideradas como asignaturas susceptibles de ser evaluadas desde un punto de vista cuantitativo (Rusinek y Aróstegui, 2015; Aróstegui, 2016).

¿Y qué ocurre con las enseñanzas artísticas, cuya naturaleza es distinta de esas pruebas de evaluación cuantitativa? Pues la respuesta es bastante clara, ya que han quedado relegadas del currículo escolar obligatorio al considerarse que tienen poca aplicación al ámbito económico, que es el que se prima desde este enfoque curricular. Así, las políticas neoliberales están repercutiendo sobre la imagen de las artes, que empiezan a ser reflejadas como algo destinado al sector privado (Elliott, Silverman y Bowman, 2016); lo que está desembocando en la eliminación de la escuela obligatoria las enseñanzas artísticas, pues éstas parecen no contribuir a la mejora de los resultados en las asignaturas *STEM* (Leistyna, 2008). Como se apunta, estas políticas están teniendo como consecuencia que las artes queden reflejadas como algo destinado al ámbito privado sólo relevante para aquellas personas que muestren interés por las mismas. En este sentido, Aróstegui (2018) habla de la idea de neoliberalización del sector, ya que los programas educativos actuales vienen de iniciativas del sector privado, donde queda de manifiesto la importancia del interés privado sobre la cuestión educativa, y en los cuales se pone de manifiesto la infravaloración que sufre el ámbito humanístico y social debido a que estas iniciativas buscan la excelencia en un producto que pueda ser comercializado y rentable. Además, esta tendencia educativa neoliberalizadora está influida por el modelo de evaluación basada en mediciones cuantitativas promovidas por instituciones como la OCDE, como ya se comentó anteriormente.

Un ejemplo de la preferencia por la medición cuantitativa en educación, y su repercusión sobre la educación artística, se encuentra en la investigación publicada por la OCDE y realizada por Winner, Goldstein y Vicent-Lancrin (2014), de la cual se derivó que los resultados obtenidos en el ámbito de la música eran inconcluyentes, principalmente, por la escasez de investigaciones experimentales y por la dificultad de medición de estas disciplinas bajo modelos de corte cuantitativo que permitan

comprobar una tendencia generalizada en el tiempo. Esto lleva a pensar lo que autores como Westheimer (2015) apuntan y es que se empieza a dar importancia a lo que se puede medir. Por tanto, en el informe de la OCDE se aprecia cómo no se han tenido en cuenta las investigaciones de tipo cualitativo donde la finalidad no es generalizar y extrapolar unos resultados, sino la descripción e interpretación de una realidad porque en la investigación cualitativa el contexto aparece como un elemento de una importancia relevante sobre los procesos educativos. Sin embargo, el neoliberalismo está creando sujetos que poco o nada tienen en cuenta el contexto que les rodea, sino que sólo piensan en sus propios intereses con la falsa idea de que el beneficio individual servirá para mejorar la sociedad (Díez, 2018). En cambio, la realidad con la que se encuentra el ser humano es bien distinta, pues convive en un contexto con otras personas que son sus iguales y con las que se relaciona en su día porque la sociedad es un espacio donde se interactúa, donde se establecen relaciones unos con otros y donde las personas que la forman trabajan conjuntamente para desarrollo y mejora. En este sentido, Narayan (2016) quien ha realizado una revisión de la obra de John Dewey sobre lo público y sus problemas, pero ahora bajo el enfoque de la globalización, habla de que una sociedad no es un grupo grande de personas, sino que es un espacio donde existe algo más que la mera localización de unos seres humanos. Se refiere a que una sociedad se entiende como tal cuando existe comunicación, emociones, ideas... todas ellas compartidas. No obstante, como apunta Díez (2018), existen actualmente unas sociedades cada vez más abarrotadas de sujetos individuales obligados a mejorarse y aumentar sus capacidades en su trabajo, y cuya responsabilidad recae sobre ellos mismos, lo cual dificulta mantener una sociedad que de verdad funcione como tal, en la cual las personas puedan ser partícipes y constructoras del espacio en el que quieren vivir.

Por tanto, toda esta realidad existente hoy en día referente a la pérdida de una sociedad integrada por personas que comparten ideas e intereses, causada por la dominación absoluta de las políticas neoliberales y la extrapolación de los criterios de la empresa a la vida en general, conlleva a preguntarse si es necesario reivindicar un cambio. En este sentido, aparece el término de *homo sociologicus*, acuñado en 1990 por Hirsch, Michaels y Friedman para plantear la necesidad de apostar por un modelo de ser humano que cumpla unas funciones sociales de participación en la comunidad o en el contexto (como se citó en Aróstegui, 2017). De esta forma, se podrá adoptar una posición de abandono ante el modelo de *homo economicus* (González García, 1998,

como se citó en Aróstegui, 2017) que se mueve únicamente por unos intereses individuales de competitividad.

## **2.1. La lucha contra el neoliberalismo en educación**

**A**nte esta realidad de una sociedad y una educación que está bajo los intereses y designios de las políticas neoliberales, no son pocos los autores que critican esta ideología cargada de egoísmo en la que el Estado lo deja todo en manos del mercado y cuya riqueza depende de los propios intereses individuales de las personas (Horsley, 2015). Esta misma autora habla de cómo el Estado se despreocupa de mejorar la calidad de vida de las personas a través de programas sociales o políticos, pues la tendencia mayoritaria es que sean iniciativas privadas las que se preocupen por el bienestar de la ciudadanía. La crítica de Horsley hace referencia a que debe ser el ente público el que trabaje por mantener el Estado de derecho de las personas, ya que, por otro lado, las iniciativas privadas valoran la adecuación de centrarse en un ámbito en función de si tiene un rendimiento económico o no. Por tanto, se aboga por realizar una crítica al movimiento del neoliberalismo para, de alguna manera, mostrar las verdades y consecuencias que conlleva abrazar esta ideología ya no sólo en los aspectos generales de la vida, sino también en el terreno educativo.

Sin embargo, la tendencia neoliberal en educación ya tiene un peso mayoritario sobre ella y está dando como resultado una vuelta a la escuela tradicional, estandarizada, monocultural, con un sistema de evaluación nacional y que rescata prácticas conservadoras que regulan los contenidos y las reformas educativas (Apple, 2004; Díez Gutiérrez, 2018). Este modelo de educación intenta realizar una homogeneización con la finalidad de que todos los espacios educativos se desarrollen y se evalúen de la misma manera. Por otro lado, el movimiento del neoliberalismo educativo también supone que las iniciativas privadas son las que realizan las inversiones en el terreno educativo, quedando al descubierto que el valor de lo educativo se constata por la contribución que pueda hacer o no al crecimiento económico (Spring, 1998, como se citó en Horsley, 2015). Esto supone un gran peligro para la educación en general, pues está presente el riesgo de que sólo lo que sea rentable y genere beneficios, es decir, que

reverta positivamente sobre el sistema del mercado será susceptible de que obtenga una inversión económica por parte de la entidad privada.

Esta situación de pretender que la educación sea rentable desde el punto de vista económico de una empresa está generando un cambio en el papel de los directores de los centros educativos dentro de la escuela, pues ahora está más orientado a tareas de administración y de promoción del centro (Allsup, 2016; Apple, 2004). Esto pone de manifiesto la realidad que está experimentando la escuela y como la educación ha quedado subyugada a las políticas neoliberales, las cuales están deslegitimando los modelos críticos de enseñanza y aprendizaje, pues quedan los profesionales de la educación más preocupados por conseguir las más altas puntuaciones en las pruebas estandarizadas de evaluación que de constatar que el alumnado verdaderamente ha aprendido y mejorado en su desarrollo (Allsup, 2016). En este sentido, Westheimer (2015) critica cómo este modelo de educación diseñado bajo la influencia de políticas neoliberales centradas en un punto de vista económico y orientado a conseguir las puntuaciones más altas de pruebas estandarizadas de ciertas asignaturas ha dejado fuera del sistema educativo el desarrollo de destrezas y habilidades en igualdad, ciudadanía y participación.

Por tanto, se aprecia una tendencia de eliminar del currículo todo aquello que no entra dentro de las pruebas estandarizadas de evaluación como el informe *PISA*. Ante este hecho que se produce en la mayoría de los sistemas educativos de países occidentales, se debe sumar la influencia de los medios de comunicación. Estos transmiten los mensajes acordes a la cultura que quieren formar en la sociedad, ya que así podrá ser la acción política que desarrollen los lectores, oyentes y/o espectadores, así como su manera de actuar ante las estructuras de poder (Leistyna, 2008). De esta manera, este último autor habla de la pedagogía crítica como una mirada que busque formar ciudadanos críticos, que piensen con profundidad los temas y relaciones de poder que actúan en el contexto en el que se mueven; ya que las pedagogías surgidas de las políticas educativas neoliberales se caracterizan por una carencia de reflexión y pensamiento crítico en el alumnado (Ortega Valencia, 2009). De este modo, se pretende formar a alumnos y alumnas capaces de reflexionar sobre lo que ocurre en su entorno, así como de investigar sobre esos temas de una forma crítica. En definitiva, se busca

una redemocratización de la escuela, en la cual el alumnado se convertirá en una persona que participará en una esfera pública de la que todas las personas forman parte.

Sin embargo, la globalización neoliberal está construyendo una sociedad que debe cumplir unos mismos estándares, independientemente de cuál sea el contexto está suponiendo un cambio para la consideración de los servicios públicos por parte de los sistemas de gobierno. En este sentido, Narayan (2016) habla de cómo el intento de crear esta gran sociedad ha influido en el eclipse de lo público, gracias a las políticas de no intervención del neoliberalismo. Un eclipse que ha supuesto que las personas no tengan un verdadero control democrático sobre sus vidas. Por esta razón, se pone sobre la mesa la necesidad de un cambio, de romper con esos hilos de las personas que mueven los mercados porque así se podrá recuperar el ámbito de lo público y, para ello, se necesita contar con unos ciudadanos capaces de reflexionar críticamente acerca de lo que está ocurriendo y cómo trabajar conjuntamente para cambiarlo. Dentro de este discurso se pueden encontrar autores como Elliott y otros (2016), que apuntan que el enfoque neoliberal y la ideología humanista son incompatibles, ya que la primera busca un ser humano eficiente y emprendedor frente a la segunda que está centrada en la colectividad y en una sociedad emancipada.

De esta manera, se aboga por desarrollar un planteamiento educativo que se desvincule de la ideología neoliberal y se constituya como un modelo democrático, inclusivo, que trabaje por formar a ciudadanos críticos, y que esté comprometido por mejorar la sociedad. En otras palabras, un modelo donde las personas dejen de ser clientes de un servicio para colaborar y ser constructores de la escuela que quieren, la cual es un espacio que pertenece a toda la comunidad (Díez, 2018), pues ya se ha visto anteriormente cuáles son los planteamientos educativos que el neoliberalismo educativo desarrolla en las escuelas. Además, en el ámbito de la educación musical, Allsup (2016) indica que, si la música se vincula a las prácticas neoliberales educativas, puede llegar a convertirse en un elemento acultural y subordinado al interés de lo económico.

En este sentido, y ante la influencia del ámbito económico en el terreno de lo educativo y la tendencia de confeccionar currículos escolares centrados principalmente en formar individuos emprendedores, cuyo trabajo revierta sobre el mercado económico, se alzan voces como la de Woodford (2005), quien comenta cómo se trata de currículos

destinados a lo básico, a valores tradicionales, donde la crítica y la reflexión queda fuera, pues tiene el poder de debilitar la autoridad que se quiere ejercer sobre la educación. Esto supone un riesgo para este movimiento neoliberal, ya que puede ver mermada la influencia sobre el tipo de personas que quieren formar. Por tanto, la situación actual presenta a dos planteamientos educativos (uno más centrado en lo económico y otro centrado en un ámbito más humanista y ciudadano) totalmente contrapuestos y, parece que incompatibles, ya que cada uno tiene una manera diferente del tipo de persona que quiere desarrollar y formar para la sociedad actual.

## 2.2. ¿Es posible un modelo económico y ciudadano en educación?

No parece arbitrario, ante estos dos planteamientos tan dispares en su esencia, el hecho de que surjan cuestiones como cuál es el modelo educativo más apropiado para el alumnado o qué tipo de saberes deben formar parte de los currículos escolares. La UNESCO (1990), en la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*, recogía que cualquier persona, independientemente de cuál sea su edad, debe de alcanzar y mantener un nivel aceptable de aprendizaje. En esta declaración no se hace una distinción entre un aprendizaje económico, científico o cultural (incluyéndose en este el artístico), ya que la pretensión es satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje que tienen las personas. Por tanto, la educación aparece como un recurso que une los diferentes componentes que forman parte de la sociedad, esto es, el racional, científico, tecnológico, emocional y cultural; y cuyo equilibrio de todas estas partes es necesario para el correcto desarrollo de la sociedad y la economía del conocimiento (Carrillo, 2005). Esta idea presenta lo que sería un planteamiento educativo a medio camino entre la realidad actual de currículos escolares bajo las consideraciones de la OCDE, y un enfoque más basado en la pedagogía crítica y la participación de la ciudadanía. Desde esta perspectiva, Rusinek y Aróstegui (2015) hablan del derecho que tienen las personas a adquirir una competencia emprendedora, pero también a tener una competencia cívica y no olvidar el legado cultural y artístico de la sociedad. En otras palabras, lo que estos autores están discutiendo es la necesidad de aglutinar ambas perspectivas en un planteamiento educativo que reflexione sobre estas consideraciones para formar a personas tanto en el ámbito ciudadano como en el económico. Si bien es cierto que estas ideas no son nuevas (v.g., Apple, 1987;

Fernández Enguita, 1997; Gimeno y Pérez Gómez, 1994), sí que el fenómeno de la globalización lleva a la necesidad de compatibilizar entre lo ciudadano y lo económico. De hecho, ya existen estrategias que están intentando unir estos dos enfoques, como es el caso de las nuevas entidades de los medios de comunicación, las cuales han abierto un camino en este sentido y han demostrado que es posible que ámbitos como el de los negocios, el arte, la ciencia y la sociedad puedan realizar colaboraciones y trabajar de forma conjunta (Elliott y otros, 2016). Un ejemplo en este sentido se puede encontrar en las iniciativas que están llevando a cabo empresas privadas para fomentar y desarrollar la educación musical en la población joven. Algunas de estas iniciativas son las siguientes: *EMI Music Sound Foundation*<sup>10</sup>, *Spotify for Education*<sup>11</sup>, y *Levi's Music Project*<sup>12</sup>.

Por tanto, se puede apreciar cómo existen iniciativas que incluyen el ámbito artístico y humanístico dentro del mundo de lo económico. Quizás una de las razones pueda ser porque ese aspecto humanístico y artístico es necesario para las personas que desarrollan los proyectos empresariales o económicos. Con relación a esto cabe mencionar como incluso la OCDE, en el citado informe de Winner, Goldstein y Vicent-Lancrin (2014), señala la valoración del arte como patrimonio de la humanidad y como aquello que hace humanos a las personas. De este modo, si el arte es lo que nos humaniza y lo que nos puede dar valor como sociedad, ¿por qué están las enseñanzas artísticas escolares en una situación languideciente en la mayoría de los currículos nacionales?, ¿acaso no pueden quedar dentro del sistema educativo?, ¿no puede la música educar para la Sociedad y la Economía del Conocimiento?

### **2.3. Educar para la Sociedad y la Economía del Conocimiento**

Cómo ya se ha comentado anteriormente, bajo el enfoque de las actuales políticas educativas, la educación artística en general, y la música en particular, quedan cada vez más relegados de los currículos escolares obligatorios. Esto es debido a que los mayores agentes incidiendo en las políticas

---

<sup>10</sup> <http://www.emimusicfoundation.com/>

<sup>11</sup> <http://routenote.com/blog/spotify-for-education-launches-to-promote-music-in-schools-everywhere/>

<sup>12</sup> <http://www.suitsandshirts.es/2016/09/alicia-keys-levis-promueven-la.html>

educativas (como la OCDE y otras instituciones económicas) determinan que no son materias que educan para la Economía del Conocimiento. Pero ¿qué se entiende por economía del conocimiento? En varios informes de la OCDE se recoge que es una economía basada en la producción, distribución y uso del conocimiento y la información (OCDE, 1999 y 2002, como se citó en Trullén, Lladós y Boix, 2002). Se aprecia, por tanto, un cambio de modelo bastante notable, pues la economía de un país o una sociedad ya no funciona únicamente por la materia prima y la energía (factores tradicionales de producción), sino que toma un peso todavía mayor la capacidad de generar y difundir el conocimiento (Carrillo, 2005). De esta manera, el conocimiento queda constituido como el elemento imprescindible para el desarrollo económico de una nación y, por ende, la sociedad adopta esta premisa de tal manera que pasa a definirse como una sociedad movida por el conocimiento. En este sentido, Ayuste, Gros y Valdivieso (2012) definían la sociedad del conocimiento como aquella “en la que el saber desplaza al trabajo, a las materias primas y al capital como fuente más importante de desarrollo económico y de desigualdades sociales” (p. 17). Este desarrollo económico viene definido por un modelo que presenta ciertas rupturas en la producción económica con respecto a la etapa anterior del capitalismo. Estas rupturas consisten en tres aspectos: en primer lugar, una aceleración en la producción de conocimiento de forma exponencial en cualquier ámbito del saber, lo que supone mayores avances tecnológicos en periodos de tiempo más breves, así como que la información disponible también aumenta lo que permite un acceso a ella mucho más fácil y barato; en segundo lugar, la innovación se constituye como la actividad dominante en un contexto tan competitivo que busca la mejora del producto para que no se quede obsoleto. Esta innovación tiene un origen diversificado, ya que, aunque suele proceder de la investigación y el desarrollo, cada vez más puede surgir de un usuario que conoce la materia en sí. El último aspecto hace referencia a la transformación de los instrumentos del saber, pues debido a las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) se ha permitido el acceso a tiempo real y desde cualquier lugar a una masiva cantidad de información, así como a interrelaciones creativas entre los creadores del producto y sus consumidores, entre otras cuestiones (David y Foray, 2002, como se citó en Aróstegui, 2017). Este aumento del conocimiento, la innovación y la digitalización propias de la economía del conocimiento tiene consecuencias en la forma de aprender, pues ahora la memoria pasa a un segundo plano por la facilidad de acceso a la información en tiempo real. Del mismo modo se potencia más el aprender a aprender como una estrategia para



saber adaptarse a situaciones nuevas que conllevan cambios (Aróstegui, 2017). De esta manera, y en lo que respecta a las TIC, estas no tienen que ser un fin en sí mismas, sino ser utilizadas como un recurso para adaptarse a los cambios que la propia sociedad del conocimiento presenta. Así, las TIC podrán actuar verdaderamente como un medio o estrategia para conseguir unos objetivos educativos.

No puede quedar de lado el fin último de la educación, que es formar a una ciudadanía que desarrolle la capacidad de reflexionar y actuar de una forma crítica; pues el conocimiento ya no es objetivo ni reside en los expertos, sino que es subjetivo y se construye de forma colaborativa y dinámica con toda la ciudadanía; pasando así de una concepción de sociedad del conocimiento a una democracia del conocimiento (Ayuste, Gros y Valdivieso, 2012). Esta idea de generación del conocimiento mediante las relaciones entre personas está relacionada con la *Teoría del Conectivismo*, de Siemens (2004) quien constataba que el conocimiento se produce gracias a la conectividad entre individuos y con sus recursos. Por tanto, aparece un modelo de sociedad basado en el valor del conocimiento y la manera de acceder a él, que pasa por ser más horizontal y en la que las personas que la forman interactúan entre ellas. Esto hace que para acceder a ese conocimiento y sacar provecho de este, se necesita de una serie de estrategias genéricas que permitan gestionar la gran cantidad de información y discernir aquella que no puede ser útil para la finalidad propuesta (Ayuste y otros, 2012; Innerarity, 2011). Como dijo Gardner (2011) se necesitan de estrategias que permitan sintetizar, abreviar, organizar la información, priorizar qué es importante y qué no, comunicarlo a los demás. Este tipo de habilidades resultarían muy valiosas para el alumnado, ya que le permitirían gestionar toda la gran cantidad de información a la que pueden acceder gracias a las TIC. Ante esa gran oferta de datos, el quehacer del docente debe ser repensado e ir destinado hacia un perfil más orientador o facilitador de recursos que permitan al alumnado analizar y criticar esa información; porque la educación ha cambiado, pues esta ya no está basada en la transmisión y acumulación de conocimientos y saberes, sino que se orienta más hacia la puesta en práctica de un modelo pedagógico que fomente en el alumnado la acción de generar el propio conocimiento, así como también de que sean creativos, que reflexionen y hagan crítica y que cooperen de forma horizontal para compartir el conocimiento con el resto de las personas (Lema, 2001). En este cambio de paradigma de la educación, en el que el alumno va dejando de ser un sujeto pasivo para ser consciente de su propio aprendizaje,

Gardner (2011) apunta que el proceso educativo debería combinar el almacenamiento de nueva información (más relacionado con la población juvenil) con la capacidad de evaluación, reflexión y crítica (que puede estar más asociada a las personas mayores).

Otro aspecto esencial para esta sociedad del conocimiento es la creatividad. Creatividad y talento, son elementos vitales para la empresa (Florida, 2010), de ahí que resulte notable la paradoja existente cuando ciertas instituciones y organismos internacionales buscan impulsar las capacidades creativas en el ámbito empresarial, pero, sin embargo, finalmente las enseñanzas artísticas son infravaloradas y desplazadas cada vez más de los currículos escolares obligatorios (Aróstegui y otros, 2015). En cualquier caso, ni la educación en general, ni la educación artística en particular pueden quedar a expensas de satisfacer únicamente las necesidades del mundo empresarial y las políticas educativas neoliberales, sino que, como se comentó anteriormente, el fin último de la educación debe ser la formación de ciudadanos críticos que actúan y participan activamente de la sociedad. De este modo, la educación artística puede constituirse como una materia dentro del currículo escolar obligatorio porque también puede contribuir a la formación del ciudadano que tiene que afrontar los desafíos que la sociedad y economía del conocimiento presentan en la actualidad.

### **2.3.1. De las asignaturas STEM a las STEAM: hay espacio para el arte**

La creciente influencia de un modelo de currículo escolar basado en las asignaturas STEM, ha supuesto aceptar la racionalidad económica neoliberal en el ámbito de la educación. Esto ha derivado en un declive de las asignaturas de corte humanístico dentro de los currículos escolares obligatorios. En este sentido, Aróstegui, Perales y Bautista (2019) señalan que:

la formación científica de los estudiantes se ha venido realizando a costa de la educación en las demás facetas propias del ser humano, en particular la artística, con las consiguientes repercusiones sobre el aprendizaje de los estudiantes en términos de dejar de ofrecerles una visión completa e integral del mundo (p. 462).

Para acabar con esa situación de decadencia de la formación artística, y humanística en general, surge ahora una nueva perspectiva que incluye el arte como parte de esa

formación necesaria para la Economía del Conocimiento. Se trata del concepto de asignaturas *STEAM* (Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics, por sus siglas en inglés). Este planteamiento incluye a las artes como una estrategia para desarrollar una formación mucho más completa para una sociedad en la que se necesitarán no sólo científicos, ingenieros y técnicos, sino también artistas, humanistas y profesionales de las ciencias sociales para conocer y comprender las interpretaciones del comportamiento del ser humano. La inclusión de las artes en esta propuesta educativa permite que tanto estas como las humanidades empiecen a formar parte del núcleo del desarrollo del currículo escolar. (Hartley, 2017, como se citó en Aróstegui y otros, 2019). Esta propuesta educativa está abriendo las parcelas de conocimiento de cada asignatura escolar, incluyendo ahora también las artes, para establecer puentes entre unas y otras que lleven hacia una interdisciplinariedad plena.

Bajo este enfoque de apertura de fronteras entre esas materias, el arte es tratado como una herramienta pedagógica para que el alumnado reflexione sobre su propia práctica y la de sus iguales, así como un medio para actuar cívicamente en el entorno. En este sentido, la empatía es entendida como el elemento que permite cambiar hacia un paradigma de modelo organizativo para construir experiencias más significativas entre sus miembros, donde la imaginación y la creatividad fluye frente a organizaciones percibidas como meros lugares donde se elaboran o producen artefactos (Radziwill, Benton y Moellers, 2015). En esta misma línea, Cunningham (2014) reflexiona acerca de una educación completa en la que se incluyan las artes no sólo con el fin de tener una utilidad para el aspecto económico, sino como estrategia para ayudar a desarrollar la imaginación y la creatividad; pues ambas son necesarias para fomentar el pensamiento creativo en científicos e ingenieros, así como para crear un mundo más comprometido desde el ámbito ciudadano. Es más, el modelo de las asignaturas *STEAM* está dando resultados positivos como forma de trabajar la interdisciplinariedad en diferentes contextos, dando a conocer el potencial de estas para luchar en favor de la justicia social (Guyotte, Sochacka, Costantino, Walther y Kellam, 2014).

## 2.4. La educación musical en la era actual

A pesar de emergencia de las competencias STEAM dentro de los discursos educativos, la realidad es que la educación artística, en general, y la música, en particular, siguen estando en una situación de desventaja con el resto de las asignaturas, como pueden ser Lengua y Matemáticas, debido a las recomendaciones de organismos como la OCDE. Por tanto, continúa siendo una realidad el engranaje de políticas educativas que surgen de la supremacía de una ideología que impregna todos los aspectos de la vida, como son el económico, social y cultural. Hay que preguntarse cómo es la educación musical que se realiza actualmente en las aulas escolares y cuál debería ser su papel para que pueda dar respuesta a los retos y desafíos que presentan la Sociedad y la Economía del Conocimiento.

Antes de hablar de educación musical, cabe reflexionar sobre cómo es la música en los tiempos que corren actualmente, sin entrar en cuestiones técnicas ni estéticas. Aróstegui (2008) realiza una clara exposición de cómo la hegemonía plena por parte de la música *culta*<sup>13</sup> (haciendo referencia al mundo occidental) en la época del Romanticismo, la cual se caracterizaba por poseer el valor absoluto de lo artístico, ha cambiado hacia el relativismo propio de la actual sociedad posmoderna. Este último movimiento ha propiciado la pérdida de objetividad de la música *culta*, teniendo esta que acompañarse de prácticas de difusión más propias de otros estilos musicales como puedan ser el pop, rock, reggae, heavy metal u otros tipos de música *ligera*<sup>14</sup> para llegar al gran público. Aróstegui indica también que la música *culta* ha presentado un modelo externo para el oyente, pero también para la persona que interpreta la pieza musical, la cual necesita unas capacidades técnicas específicas para poder imitar la creación musical que el compositor ha escrito; sin embargo, ahora el significado de una obra artística aparece cuando se produce una interacción entre el oyente y la música, entre el arte y los valores sociales. Esto está relacionado con la idea que Small (1988) comenta sobre cómo las personas utilizan el arte como recurso para explorar y conocer el entorno. Por tanto, se aprecia como el arte, y la música, ya no son concebidas como experiencias externas del ser humano que contempla o escucha una obra artística, sino que toma sentido cuando

---

<sup>13</sup> Término que hace referencia a los estilos musicales agrupados como clásicos, como el Renacimiento, Barroco, Clasicismo, Romanticismo, entre otros.

<sup>14</sup> Término utilizado para referirse a los géneros de la música popular, como el pop, rock, hip hop, rap, jazz, blues, reggaeton, entre otros.

busca la interacción con la persona que ve o que escucha una obra de arte. Leonard Bernstein decía que una creación artística promovía preguntas, por lo que el significado que tenga será el resultado de las idas y venidas entre sus posibles respuestas (como se citó en Aróstegui, 2008). En definitiva, este autor habla de que en el momento actual se busca una pretensión de romper con la racionalidad de la música *culta* e incorporar la emoción, ya que conecta más directamente con el oyente, facilitando la comprensión de la música en situaciones y contextos más específicos. Esta perspectiva da paso a una diversidad tanto en los escenarios donde puede llegar la música como en los diferentes estilos musicales que pueden entrar a formar parte de la experiencia musical y su vertiente educativa. En el ámbito de la educación musical, esto resulta muy complicado de realizar cuando las clases de música se centran en el aprendizaje del lenguaje musical y el contexto de aprendizaje del alumnado queda separado de lo que acontece en el aula de música. Desde este modelo tradicional de educación musical, el aprendizaje musical experiencial para el alumnado recae en la influencia que ejercen los medios de comunicación y el grupo cultural con el que el alumno se siente identificado, ya que en el aula solo se suele producir un aprendizaje musical académico (Aróstegui, 2008). Esto lleva a que el alumnado perciba una mayor conexión con la música que se le ofrece desde fuera del contexto escolar que desde dentro, debido a que en el aula se ha dejado de lado el aspecto emocional y conectado con el entorno del alumno. Precisamente este problema es uno de los que Angel-Alvarado (2018) identifica como factores que influyen en la crisis de la educación musical relacionada con la decadencia de la institución educativa. El autor se hace eco del auge de la música comercial (que englobaría a los diversos estilos de música ligera comentados anteriormente) dentro de la asignatura y su dificultad para incluirse dentro del aula de música, lo que le lleva a señalar esa complejidad que tiene la asignatura de música para estar adaptada a las demandas sociales del contexto del alumnado.

De este modo, cuando la sociedad percibe que el alumnado se siente más identificado con el aprendizaje musical que se realiza en el entorno, junto a su grupo de iguales o por la influencia de los medios de comunicación, surgen voces que cuestionan el papel de la música dentro del currículo escolar obligatorio. Para contrarrestar estas voces y presentar una defensa de la educación musical, la mayoría de los argumentos han venido de comentarios ocurrentes de músicos y educadores musicales (Bresler, 2003), pero también de personalidades de otros ámbitos como la filosofía o la cultura (Rodríguez-

Quiles, 2003); todos ellos de forma bienintencionada, aunque con ningún peso científico que los amparara. Muchas de esas propuestas se trataban de recetas educativo-musicales que no provenían de la investigación, sin una reflexión previa y que carecían de validez ante las instituciones que influyen en las reformas educativas y en la legislación educativa. Por esta razón se apuesta por producir una reflexión del valor de la música para la educación, y esto se traduce en pensar en el contenido, pero también en la metodología y en qué contexto, etc. (Bowman, 2010). En este sentido, Hemsy (2011) afirma que se necesita revitalizar la pedagogía de la música para estar acorde con las necesidades de la sociedad actual y de los alumnos. Por tanto, se presentan argumentos que indican que la educación musical, al igual que otros ámbitos de conocimiento de la educación, debe partir de la reflexión, el análisis y la investigación.

De esta forma, ante el reto de aportar argumentos que muestren la necesidad de mantener la educación artística (incluyendo la música) dentro del currículo escolar, numerosos investigadores han realizado diversos estudios para encontrar las claves que debería tener una educación artística (música incluida) de calidad en el ámbito escolar. Seidel, Tishman, Winner, Hetland y Palmer (2009) encontraron los siguientes objetivos:

1. La educación artística debería fomentar amplias disposiciones y aptitudes, especialmente la capacidad de pensar de manera creativa y la capacidad de establecer conexiones.
2. La educación artística debería enseñar destrezas y técnicas artísticas sin hacerlas primarias.
3. La educación artística debe desarrollar la conciencia estética.
4. Las prácticas artísticas deben proporcionar medios para lograr la comprensión del mundo.
5. La educación artística debe proporcionar una manera para que los estudiantes se involucren en asuntos comunitarios, cívicos y sociales.
6. La educación artística debe proporcionar un lugar para que los estudiantes se expresen.
7. La educación artística debe ayudar a los estudiantes a desarrollarse como individuos.

Los argumentos que proporcionan estos autores presentan la música como una materia escolar que, bajo un planteamiento educativo adecuado, estaría formando a ciudadanos

con habilidades necesarias para moverse con soltura y hacer frente a los retos que la actual sociedad del conocimiento. Esto quiere decir que en el siglo XXI son requeridas personas que colaboren, que sean flexibles, que imaginen y que innoven; capacidades que las artes son propensas a desarrollar en las personas de forma individual y colectiva (Yo-Yo, 2013, como se citó en Stefanakis, 2013). Por esta razón, la tendencia actual de los proyectos de investigación a nivel macro, como puede ser en el ámbito europeo, es de realizar estudios interdisciplinarios, es decir, que converjan e interactúen diversas áreas de conocimiento para tratar el objeto de estudio desde diferentes enfoques. En este sentido, trabajar la música desde la interdisciplinariedad para desarrollar en todas las áreas del currículo escolar se postula como una perspectiva para tener en cuenta, así como la constante innovación del profesor de música para su práctica docente (v.g., Humberstone, 2014); porque, según Longueira (2012), la música como materia obligatoria en el currículo escolar puede servir para que desde la experiencia artística musical cada alumno o alumna pueda construir una experiencia de valor para su propia vida y para su formación integral. Por otro lado, y en una línea más orientada a que la música sea el fin a conseguir en sí mismo, Hallan y Bautista (2012) comentan que los estudiantes necesitan una educación musical que los lleve hacia un amor por la música y el desarrollo de habilidades cognitivas que les servirá para cualquier actividad musical que realicen en años posteriores.

Sin embargo, desde otro punto de vista, Woodford (2005) habla de que la educación musical en el currículo no debe ser defendida por el mero hecho de ser un arte ni como preparación para cursar estudios musicales, sino porque es un recurso para transformar la sociedad. En este sentido, Rusinek y Aróstegui (2015) en su disertación sobre las políticas de reforma educativa y las políticas de formación de maestros de música, hablan de la necesidad de fomentar aspectos como la creatividad musical, el pensamiento y la conciencia crítica, haciendo además la reivindicación de desarrollar una educación musical en la que se incluya tanto el contenido musical como los temas sociales y políticos de la sociedad, pues no se pueden olvidar las reformas educativas actuales. En definitiva, aparece reflejada la premisa de que se necesita en la escuela una educación musical que camine al compás de los cambios producidos en la sociedad actual y que ayude afrontar los desafíos que tanto la sociedad como la economía del conocimiento presentan.

En esta tendencia de considerar la influencia del contexto y los cambios que se producen en él y como puede reflejarse sobre el currículo escolar de música, Aróstegui (2008) recoge que la educación musical debe tratar el ámbito estético de la música, pero también el respeto por la diversidad de estilos musicales, la creación musical, y la apreciación del patrimonio musical propio para conseguir que sea en las escuelas donde se realice la verdadera educación artística alejada de las influencias estéticas por parte de los medios de comunicación, ya que la escuela debe proporcionar el amplio número y variado de recursos para que el alumnado sea capaz de reflexionar, analizar y criticar lo que se le presenta. En esta línea, se puede destacar como tanto la actual ley educativa (LOMCE) como la anterior (LOE) recogen como uno de los principios generales para la etapa de EP la adquisición de diversos aprendizajes, entre los que se incluye el sentido estético para conseguir una formación integral del individuo para el desarrollo de su personalidad. Estos aprendizajes están recogidos como una preparación para el alumnado para la siguiente etapa educativa, la ESO, en la cual ambas leyes incluyen el conocimiento artístico como un todo formado por otros conocimientos y aprendizajes que permiten a los estudiantes ser formados para poder ejercer como ciudadanos de pleno de derecho. Dentro de ese conocimiento artístico aparece la experiencia musical, entendida por Kushner (2008), como una actividad que proporciona al alumno la libertad para emitir juicios de valor, puesto que siendo consciente de los procesos educativos podrá desarrollar habilidades de un sujeto activo que es constructor de su propio aprendizaje.

Este aprendizaje, en el caso del ámbito musical, no puede quedar anclado sólo en el lenguaje musical o en el hacer música, sino también en el pensar de forma crítica a través de la música para formar a ciudadanos críticos que den soluciones a los problemas que surgen en el contexto social (Woodford, 2005) porque la educación musical no puede olvidar la influencia del contexto social que envuelve a la escuela (Aróstegui, 2004) ni quedar atrás y mirar para otro lado ante los desafíos que acontecen en la sociedad de nuestros días, como pueden ser temas de género, homofobia, inmigración, inclusión social, convivencia, atención a las desigualdades, o cualquier otro que se produzca en el entorno que rodea a la escuela y al alumnado. Son asuntos que conciernen a toda la sociedad y no a unos pocos, es una cuestión de justicia social. En otras culturas que no forman parte de lo que conocemos como el mundo occidental, no consideran la música como un objeto, sino que está siempre ligada a una actividad



social para el grupo, tribu o comunidad (Casals, 2017). De este modo, la música ejerce un valor como elemento que aporta identidad a un grupo social, sean sus experiencias musicales como objeto o como medio para una actividad social. Esta idea lleva a pensar que la educación en general, y la educación musical en particular debería de lograr en primera instancia el desarrollo de la identidad de la persona, la cual debe estar basada en la integridad y un carácter moral para la participación en una sociedad democrática (Woodford, 2005). En este sentido, Elliott y otros (2016) indican que las artes tienen un gran poder para dar forma al carácter, a la identidad de una persona, y de fortalecer el sentimiento de pertenencia a un grupo.

Sin embargo, a pesar de estos nuevos planteamientos para la educación musical, la materia escolar parece no haber cambiado mucho en los últimos tiempos, pues como critica Bowman (2009), sigue preocupada por hacer lo que siempre se ha realizado, pero de una forma más eficiente, y continúa enseñando técnica como actividad principal mientras que muy poco se habla de valores. Este mismo autor, además, comenta que la educación musical poco se preocupa por conocer la intención por la cual se hacen esas prácticas de enseñanza más técnica en el aula de música, por ejemplo, o hacia qué fines llevan las mismas. Por tanto, esta dinámica de no reflexión no ha ayudado en la aportación de argumentos que justifiquen el valor de la música dentro el currículo escolar, ya que esos testimonios no han surgido de fase de autocrítica en la que el profesional de la educación musical reflexiona acerca de qué es lo que puede estar haciendo mal en la materia de música (Bowman, 2009). De este modo, la reflexión y la crítica, así como el diálogo entre los distintos protagonistas del proceso educativo, aparecen como estrategias necesarias para la identificación de necesidades en el desarrollo de la asignatura de música en el ámbito escolar, entre las que puede estar esa demanda de adaptar el contexto escolar musical al entorno musical del alumno, así como a considerar el contexto y los temas que lo conforman como un factor que influye sobre el proceso educativo. En este sentido, Allsup (2016) habla de la necesidad de una educación musical que permita actuar en escenarios cambiantes y que sepa adaptarse a los cambios; así como que permita constituirse como un espacio en el cual el significado y el aprendizaje pueden ser construidos mediante la reflexión (Benedict y Schmidt, 2012) para contribuir en la formación de un alumnado crítico que pueda participar como ciudadano activo en la sociedad actual.

En definitiva, se observa cómo la música es un ámbito de conocimiento que siempre ha estado (y está) en constante defensa de su legitimidad para estar dentro del currículo escolar obligatorio, lo que ha supuesto, como indica Benedict (2006) que la educación musical se haya quedado desligada de un proceso de transformación, pues todos los esfuerzos han ido encaminados a esa defensa de la disciplina. Por tanto, ese diálogo y esa reflexión de las que se hablaba anteriormente, se establecen como necesarios también dentro del ámbito de la educación musical, pues no debe obviarse que esta materia no puede quedar anclada en el pasado, sino que debe prestar atención a lo que ocurre en el contexto y dar respuesta a las necesidades que tanto las reformas escolares como la Sociedad y la Economía del Conocimiento presentan, ya que son estas las que dan forma a la escuela del presente.

### 3. EL CIUDADANO CRÍTICO Y DEMOCRÁTICO

**E**n este tercer subapartado de fundamentación teórica se discute sobre el tipo de ciudadanía requerida en la sociedad actual y cómo la educación musical, desde el enfoque de una perspectiva crítica, puede contribuir en la formación de ciudadanos que participen activamente del espacio social en el que se encuentran inmersos y en el cual se establecen interacciones entre sus miembros.

Como ya se ha visto en el capítulo anterior, la educación atraviesa un periodo complejo en el que existe una dualidad de planteamientos educativos que son extremos entre lo ciudadano y lo económico, pero que están destinados a entenderse y converger juntos para recorrer el camino del progreso, según apuntan diversos autores (v.g., Fernández Enguita, 1997; Rusinek y Aróstegui, 2015). La actual Sociedad y Economía del Conocimiento así parecen demandar personas desarrolladas en ambos ámbitos.

El enfoque ciudadano en educación está volviendo a tomar fuerza ante la pérdida del modelo de vida en colectividad entre personas que conviven y colaboran para conseguir unos objetivos comunes que mejorarán a todo el grupo, debido a la supremacía de la ideología individualista neoliberal sobre todos los aspectos de la vida de las personas. Se pretende, por tanto, romper los hilos de las políticas neoliberales que manejan a los ciudadanos, para que estos recuperen sus voces y acciones para mejorar la sociedad con la participación horizontal de todos sus implicados. De hecho, se percibe cómo los agentes sociales y la ciudadanía están transformando la realidad del contexto frente a las dificultades que tienen las instituciones para resolver los problemas que afectan a la sociedad (García Yeste, Lastikka y Petreñas, 2013).

Esta lucha contra las desigualdades no es nueva, siempre ha existido y, en educación, al menos desde la creación de la escuela pública obligatoria a finales del s. XIX. Paulo Freire (1970) es uno de los padres de la pedagogía crítica que sienta las bases de este movimiento que apuesta por una educación liberadora, que permita la transformación del contexto social que provoca desigualdades sociales. Para ello, Freire propone conectar la escuela con los problemas que hay en cada contexto, valiéndose de la reflexión y el diálogo para que el alumno se convierta en una persona liberada,

emancipada y que pueda actuar para mejorar la sociedad de la que forma parte. De esta manera, este autor reflexiona sobre un modelo de ciudadano crítico que cuestiona y reflexiona acerca de los temas que influyen en el contexto, lo que le lleva a conocer cuáles son las causas y cuáles pueden ser las posibles soluciones de los problemas sociales. En otras palabras, se habla de una persona comprometida con su entorno, que participa y que, mediante la reflexión y el diálogo, pueda ser un ciudadano emancipado. Esta idea de ciudadano crítico se encuadra dentro de un espacio democrático, tal y como Dewey (1997) entendía la democracia, esto es, como un estilo de vida que impregna todas las experiencias de la persona.

### **3.1. El alumno como ciudadano crítico y democrático**

**E**l desarrollo de una ciudadanía crítica es uno de los grandes desafíos de los sistemas educativos de la mayoría de los países occidentales. La realidad de los sistemas educativos de estos países viene dada por las políticas neoliberales de una nueva derecha que elabora currículos dirigidos al control basados en valores tradicionales, dejando fuera la crítica pues se considera como un elemento que debilita la autoridad que se quiere ejercitar sobre la educación para formar el tipo de personas que consideran para esta sociedad (Woodford, 2005). Estas políticas poco se preocupan de una ciudadanía solidaria y comprometida, pues lo que fomentan es la competitividad entre personas y las actividades que generen un beneficio económico. Por tanto, aparece con más fuerza la idea del ciudadano individualista, que reside en un mismo espacio con otros individuos, pero entre los cuales no existen más interacciones que las que se producen en el mercado; es decir, no se produce una convivencia real entre personas, entendida como aquella en la que existe una responsabilidad compartida orientada a la acción para la mejora de la sociedad (Tourrián, 2007). Pero vivir en sociedad se refiere a poner en práctica una convivencia, esto es, compartir e interactuar con otras personas con las que se comparten objetivos y propósitos comunes para el grupo.

Ante esta situación de una educación regida por una ideología neoliberal, que la considera como un servicio más, decidiendo cuáles deben ser sus contenidos en función de la capacidad de ofrecer un rendimiento económico positivo, entra en escena la

pedagogía crítica como un enfoque rompedor con la perspectiva neoliberal. Con este modelo crítico se pretende desarrollar una educación orientada en formar a un alumnado crítico, consciente de los problemas de su entorno para que contribuya en la transformación del contexto para su mejora. Con este planteamiento crítico, lo político no está apartado del ámbito educativo, sino que entra dentro de los muros de la escuela para que forme parte del hecho educativo, por lo que permite que el alumnado esté conectado con el contexto y los problemas sociales. El conocimiento político se entiende como “tener un conocimiento realista de los conflictos existentes y estar preparado para buscar soluciones y tomar decisiones relevantes respecto de los principales problemas económicos y sociales del momento” (Crick, 1999, como se citó en Haste, 2017, p. 88). Para obtener ese conocimiento, Westheimer (2015) indica cómo aprender sobre ciudadanía requiere conocer las políticas, las relaciones de poder y las acciones que se producen en la sociedad, pues una sociedad informada podrá reconocer cuáles son los problemas que están afectando a la misma, sus causas, los obstáculos al cambio y, por lo tanto, se podrá actuar consecuentemente para el logro de la justicia social. De esta forma, que lo político entre al aula supone que los procesos de enseñanza-aprendizaje puedan tratar todos esos temas que acontecen en el contexto y que, de alguna manera, influyen en la escuela, permitiéndose así una conexión de ambos espacios, el educativo y el del entorno. Además, este modelo busca que el alumno dialogue, reflexione y critique los acontecimientos que ocurren en el contexto, que conozca por qué suceden y cómo puede reaccionar ante ello. Así, cuando una escuela asume este enfoque educativo significa que se está teniendo en cuenta el contexto, y se está poniendo en práctica el ejercicio de la reflexión sobre el mismo. En este sentido, Ramírez (2008) indica cómo la crítica se convierte en un recurso que permite la construcción del conocimiento por parte del alumno para mejorar la sociedad, ya que el sujeto se enmarca como agente para el cambio social.

No obstante, esta perspectiva crítica cuenta también con ciertas voces que cuestionan algunos postulados de este paradigma por las prácticas utilizadas propias del sistema que critican. Así, Bradley (2015) comenta la paradoja que se produce en las prácticas que lleva a cabo la teoría crítica, la cual utiliza medios que alteran e interrumpen el sistema establecido, de la misma manera que actúa el paradigma supremacista. Un ejemplo de estas prácticas es el uso que hace la teoría crítica de sus propios términos para luchar contra la hegemonía del sistema, pero sin ofrecer una voz a los verdaderos

protagonistas para que sean ellos los que se definan así mismos. Sin embargo, y a pesar de los reproches, este paradigma crítico se postula como una propuesta que contribuye en la formación de ciudadanos que cuestionan lo que el poder establecido delimita y que reflexionan sobre lo que ocurre en su entorno para la transformación de este.

Para esta transformación del contexto a través de la crítica y la reflexión se necesita de un ciudadano que sea democrático, pero ¿qué se entiende por tal? Para tratarlo se partirá de la idea de democracia del filósofo estadounidense de principios del s. XX John Dewey (1997), quien entendía la democracia como una experiencia que impregna todos los aspectos de la vida.

En la obra pedagógica de Dewey se recogen algunas de las ideas principales que dan forma al ciudadano crítico y democrático para la sociedad actual, entre las que destaca el planteamiento de la democracia como la única manera para que el ser humano se desenvuelva libremente. Para ello, se recurre a la reflexión como una estrategia que permite a la persona ser crítica y responsabilizarse de sus actos. Tanto Dewey como Freire consideran la reflexión como una herramienta de gran valor para romper con ese pensamiento impuesto, cuestionarlo y construirlo nuevamente con las experiencias obtenidas. Además, para que la sociedad adquiera ese espíritu crítico, se necesitan tres facetas: apertura de mente; entusiasmo o interés; y responsabilidad ante las consecuencias de las acciones que se toman Guichot (2003). De este modo, tanto el planteamiento de Freire como el de Dewey vienen a decir que no basta con haber adquirido un conocimiento, sino que debe ser reflexionado, interpretado, visto desde otras perspectivas para conocer cómo puede afectar a la realidad del contexto. En esta dirección de tratar con unos ciudadanos que reflexionan sobre el conocimiento adquirido, resulta interesante comentar la reflexión de Haste (2017) sobre la necesidad de concretar qué tipo de ciudadanía se quiere conseguir. Esta autora habla de una sociedad informada en la que las personas tienen conocimientos frente a otra que la denomina como eficaz porque comprende a una ciudadanía que tiene conocimientos y una experiencia práctica, así como que actúan colaborativamente ante los problemas sociales de la comunidad.

En la concepción de ese modelo de ciudadano, lo democrático se constituye como una parte vital del individuo, ya que la democracia es la única vía mediante la cual el

individuo puede desenvolverse en sociedad, para que este consiga su nivel de desarrollo máximo, esto es, que se autorrealice, ya que esto supone un mayor bienestar social (Guichot, 2003). En el planteamiento de Dewey aparece la idea de democracia no sólo como una forma de gobierno, sino como un estilo de vida de la persona, “un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada juntamente” (1997, p. 82). Para conseguir este modelo de democracia, Haste (2017) añade que se necesitan capacidades cognitivas y la emoción como otro ingrediente necesario para que el alumno y, por tanto, el ciudadano, adquiera un compromiso cívico y pueda reaccionar ante los problemas de la sociedad. Ante la idea de un ciudadano democrático, en la que democracia aparece como una forma de vida surgen preguntas como: ¿qué significa democracia como estilo de vida?, ¿cómo es el tipo de ciudadano que vive en democracia?

Una respuesta a estas preguntas la podría dar Dewey cuando expresa que la vida debe estar impregnada de experiencias de democracia para que el individuo pueda desarrollarse como persona democrática (Guichot, 2003). Sin embargo, es preciso indicar que existen diferentes tipos de ciudadano democrático: el personalmente responsable, que cumple las normas; el participativo, que se implica en las actividades comunitarias; y el orientado a la justicia (Haste 2017; Westheimer, 2015; Westheimer y Kahne, 2007). Este último tipo se trata de un ciudadano que cuestiona las estructuras de poder para solucionar los problemas sociales, entendido como un *pensador crítico* que piensa y analiza cómo las políticas actuales influyen en los problemas que afectan al contexto, de la misma manera que su compromiso le lleva a realizar acciones para conseguir medidas más justas que sirvan de solución a esos problemas. Estas tres figuras representan el modelo de ciudadano que participa de una sociedad democrática. En este sentido, Abeles (2012) comenta cómo tradicionalmente se ha entendido que participar y comprometerse con la democracia es sólo votar en unas elecciones; sin embargo, ahora la participación en la ciudadanía va encaminada hacia un compromiso con la responsabilidad social (Haste, 2017). Para conseguir este compromiso y, por tanto, ese modelo de ciudadano que reflexiona y realiza una crítica sobre las situaciones que se producen en el contexto, se tiene que recurrir a la educación, al desarrollo del ámbito ciudadano en la escuela.

Continuando con este discurso, Díez (2018) justifica la importancia de fomentar el ámbito ciudadano en el currículo escolar porque “la educación es un proyecto de

desarrollo de las personas como ciudadanos y ciudadanas partícipes activamente en el proyecto político, económico y cultural de la sociedad en la que viven. Es un proyecto para la democracia y la ciudadanía” (p. 84). En otras palabras, se demanda un proyecto educativo que fomente una serie de habilidades y destrezas que el alumnado pueda utilizar para su participación activa de la sociedad. ¿Y cómo se podría concretar esta formación para el ámbito ciudadano? Haste (2017) plantea cuatro categorías: comprensión y conocimiento de lo cívico; habilidades cívicas; motivación por lo cívico; y acción cívica. Ante esta formación para el espacio de lo ciudadano, Westheimer (2015) comenta que no se trata de un aprendizaje para desarrollar habilidades que no tengan en cuenta el contexto ni tampoco un significado social, sino de formar ciudadanos que sean capaces de pensar y actuar éticamente porque, como indica Freire (1970), la educación es una herramienta para conseguir la liberación de la persona, conseguir la emancipación y utilizar el conocimiento para la transformación de la sociedad. Sin embargo, esto no se puede conseguir si la reflexión, el diálogo y la crítica quedan fuera del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que son dinámicas que permiten que el alumnado piense y se cuestione las cosas, lo que facilita que pueda conocer información de diferentes fuentes y no ser manipulado por las estructuras de poder que dominan los discursos mediáticos.

En el desarrollo de una ciudadanía crítica y democrática, ¿qué papel puede tener el arte? En el intento de dar una respuesta a esta pregunta, destacan varios autores que hablan de la educación artística como una materia que puede colaborar en la formación de ciudadanos críticos, como es el caso de Woodford (2019) quien afirma que las humanidades y las artes son materias consideradas como esenciales para fomentar ciudadanos con conocimientos y comprometidos para contribuir al bienestar intelectual, cultural y económico de un país. En este sentido, y en el ámbito específico de la educación musical, este enfoque se concreta bajo un planteamiento pedagógico musical centrado no sólo en lo estético musical ni en la práctica musical, sino también en fomentar un pensamiento musical crítico sobre los temas que ocurren en el contexto (Woodford, 2005), del cual se hablará más detalladamente en el subapartado 3.3.

Otro ejemplo del papel que puede tener el arte en el desarrollo de una ciudadanía crítica y democrática es la obra sobre ciudadanía artística de Elliott y otros (2016), en la que se expone un modelo de arte a través del cual se pretende conseguir formar a un ciudadano



socialmente responsable y constructivo para ayudar a hacer un mundo mejor, más justo y equitativo, y orientado a que las personas trabajen para el funcionamiento de la comunidad. Para esto, los autores señalan que la práctica artística debe de concebirse como una forma responsable de implicarse y comprometerse en los problemas sociales y éticos con la finalidad de conseguir un cambio positivo en el contexto.

Este planteamiento de ciudadanía artística difiere mucho de la idea convencional proveniente del Romanticismo (vale decir, de la Modernidad): *el arte por amor al arte*, siempre ligada a la persona dotada de talento y en búsqueda únicamente del aspecto estético. En este sentido, en el caso de la música también ha existido este pensamiento de que la música es una actividad únicamente destinada a personas con talento (Elliott, 1995), quedando todavía un resquicio de esa mentalidad en la escuela (aunque con menos frecuencia) cuando los docentes de la escuela primaria sienten inseguridad ante experiencias de enseñanza musical para su alumnado (Jorquera, 2000). Por tanto, el arte en la sociedad occidental ha estado unido a este enfoque de lo artístico, comprometido con el entretenimiento y lo estético, pero no con la ciudadanía. De este modo, se necesita un cambio de perspectiva, es decir, fomentar el desarrollo de ciudadanos artísticos que produzcan arte, pero también que a través de la actividad artística tengan un compromiso y una responsabilidad con la sociedad para hacer frente a los problemas de esta, ya que pueden ser el motor de una transformación en el contexto (Elliott y otros, 2016).

### **3.2. El aula escolar como espacio democrático**

**E**l ejercicio de la ciudadanía crítica, comprometida con los problemas sociales del entorno no se entiende fuera de una sociedad que no sea democrática, lo que significa entenderla como un estilo de vida que está presente en todas las situaciones. Dewey entendía así la democracia:

La democracia, para Dewey, es un arma cargada de futuro, es la principal garantía para la consecución de un bienestar tanto individual como social, a través de la formación de auténticos seres humanos, libres, críticos,

responsables de sus actos y con la mirada puesta en el servicio a la comunidad, a la sociedad (Guichot, 2003, p. 295).

En este sentido, Woodford (2005), gran conocedor de la obra de John Dewey, cuyas investigaciones están relacionadas con la educación democrática y musical, habla acerca del hecho de que la democracia conlleva algo más que un proceso político o ser un sistema de gobierno, sino que se percibe como una forma de vida. El ejercicio de la democracia aparece así como una dinámica que está presente en todas las situaciones y momentos de la vida de las personas. Por tanto, la escuela y cada una de sus aulas son espacios donde también la democracia debe concebirse como parte esencial del ambiente escolar y las experiencias que ahí se producen. Elliott y otros (2016) comentan a este respecto que la institución educativa tiene que ser un referente en cuanto a espacio para la democracia y, por ello, debe permitir unos valores democráticos donde los estudiantes puedan participar en el gobierno, poniendo así las bases para una sociedad que siga en la misma línea. Dentro de esos valores democráticos aparece el diálogo como elemento imprescindible para que exista la democracia (Freire, 1997). Desde este planteamiento, el centro educativo se concibe como una escuela democrática, siendo el diálogo, la discusión y el debate las estrategias necesarias para la formación de ciudadanos críticos y democráticos. Una idea de escuela que parte del concepto de democracia radical de John Dewey, el cual entendía el centro educativo como el único espacio donde mejor se puede vivir o experimentar la democracia de una forma participativa (Traver, Sales y Moliner, 2010).

Por otro lado, Westheimer (2015) comenta que la reflexión y la crítica también son concebidas como herramientas necesarias para que los docentes puedan conocer la percepción que ofrece su aula (no como lugar físico sino como espacio de interacciones para la enseñanza y el aprendizaje). Westheimer realiza esta argumentación para criticar que la mayoría de los maestros y profesores piensan que su práctica docente es democrática, pero posiblemente, en la práctica, puede ser muy semejante a la práctica docente en un aula de un régimen dictatorial, en cuanto a que las interacciones siguen siendo de órdenes que da el profesor y que el alumno acata sin posibilidad de establecer un debate. De este modo, se pone de manifiesto la necesidad de fomentar la reflexión y la crítica como recursos docentes que permitan realizar una mirada crítica del aula con la finalidad de comprobar si se está llevando a cabo una democracia real. Esta actividad

de análisis permite al docente ser consciente de si su aula está funcionando como un espacio democrático completo.

Siguiendo con el pensamiento pedagógico de Dewey (1997), este entendía la escuela como un espacio donde el alumnado se siente parte de la comunidad, participa y contribuye en todo momento. Por tanto, la idea de Dewey ofrece una visión de la escuela como un lugar para experimentar lo que es la democracia desde una forma participativa (Traver y otros, 2010). De esta manera, el aula es entendida como parte de una escuela donde la vida democrática tiene una fuerza que guía la educación de alumnos y alumnas para conseguir un bien común. En otras palabras, se está hablando de un tipo de escuela que apuesta por una manera de vida democrática como principio estrella. Una escuela democrática que dé más importancia a la cooperación y colaboración que a la competitividad (Beane y Apple, 1999) porque si se precisa de que toda la comunidad debería de estar involucrada en las decisiones educativas y promover el juicio y la crítica (Woodford, 2005), entonces el aula escolar debe concebirse como un punto donde se desarrollan libremente principios democráticos como la toma de decisiones conjunta y el compromiso con las políticas que influyen en el contexto a través de la reflexión y la crítica (Westheimer, 2015).

Sin embargo, las diversas políticas educativas de influencia neoliberal han desembocado en una educación orientada a conseguir el éxito individual del alumno. Esto lleva a que se destinen pocos esfuerzos a desarrollar habilidades y actitudes necesarias para participar activamente de la sociedad o, por lo menos, desde un punto de vista de desarrollar acciones para luchar contra los problemas sociales que acontecen en el contexto. De hecho, algunos organismos oficiales recogen esta concepción suave de una educación para la ciudadanía democrática. Es el caso de la *Carta del Consejo de Europa sobre Educación para la Ciudadanía Democrática y Educación en Derechos Humanos* (2010), la cual especifica que:

*La educación para la ciudadanía democrática comprende la educación, formación, sensibilización, información, prácticas y actividades que tienen como objetivo dotar a los alumnos de conocimientos, habilidades y la comprensión y el desarrollo de sus actitudes y comportamientos, darles la posibilidades de ejercer y defender sus derechos democráticos y responsabilidades en la sociedad, darles a conocer la diversidad de*

valores y de desempeñar un papel activo en la vida democrática, con miras a la promoción y protección de la democracia y el imperio de la ley (como se citó en Souto, 2010, p. 27).

En este sentido, se hace referencia a una formación para el ámbito ciudadano que promueva una idea de ciudadanía participativa. Sin embargo, autores como Gutiérrez Gutiérrez (2010) van más allá y señalan que se trata de un modelo de ciudadanía carente de acción colectiva. Apuntan a que un arquetipo de democracia con un carácter únicamente participativo por parte de sus ciudadanos, aunque legítimo, es percibido como ineficaz debido al poder que ejercen las entidades supranacionales que están por encima de los Estados, ya que estas, ayudadas por el sector privado, han creado una sociedad movida por la competencia y han suplantando la vida política. De este modo, Westheimer (2015) apunta que una educación que ayude a forjar un buen carácter de nada puede servir sino va acompañado de fomentar el análisis y el razonamiento crítico. Esto ha puesto en evidencia que hay dos maneras de entender la educación para el desarrollo del ámbito ciudadano en el alumnado. Además, se puede añadir que existe una “tensión intrínseca entre el objetivo de formar ciudadanos que participarán activamente en el mantenimiento del sistema sociopolítico existente y el objetivo de formar ciudadanos que estén preparados para enfrentarse críticamente el *statu quo*” (Haste, 2017, p. 207). Por tanto, es el segundo objetivo el que se entiende para conseguir esa ciudadanía crítica y democrática, esto es, desarrollar un pensamiento independiente que permita reflexionar y analizar de forma crítica los retos a los que se enfrenta la sociedad para buscar acciones que permitan un cambio hacia la mejora. Y es aquí donde la educación musical, desde la perspectiva crítica, entra en juego para aportar un nuevo enfoque a las experiencias musicales que se realizan en las aulas escolares, tal y como se trata en profundidad en el apartado siguiente.

### 3.3. Educación musical crítica

La educación musical ha asumido los postulados de la pedagogía crítica como una de sus corrientes con la finalidad de volver a una concepción de la escuela como un espacio para la democracia y la construcción de la ciudadanía, pues son las políticas neoliberales las que están anulando esta visión democrática de la escuela (Ibáñez, 2014). Este mismo autor, en su investigación sobre la democracia, la participación y la negociación en el aula de música, recoge fielmente la esencia de la pedagogía crítica:

La pedagogía crítica parte de la base de que tanto la democracia como los derechos humanos son incuestionables, son el “mínimo común” sobre el que construir, basándonos en la esperanza, tendiendo puentes entre lo académico y lo social, para la transformación (p. 67).

Partiendo de esta idea, se entiende que la educación debe llevar a cabo su cometido, en primera instancia, desde un enfoque democrático, que impregne todos los aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje que se produce en el aula y en interacción con los agentes del entorno. La relación entre la escuela y la comunidad ha sido promovida fuertemente por parte de la música comunitaria, que entiende que la música en la educación puede transformar la escuela y la sociedad (Woodford, 2005). Por lo tanto, la educación musical no puede quedar al margen de esta perspectiva educativa que pone en valor la interacción recíproca entre ambos escenarios; luchando por recuperar la concepción de la escuela como un espacio para el ejercicio de la democracia y la construcción de la ciudadanía, y que las políticas neoliberales están anulando (Ibáñez, 2014).

Desde esta perspectiva crítica, pero concretamente desde el ámbito de la educación musical, cabe destacar a Theodor W. Adorno (1998), quien fue uno de los primeros autores en tratar la música y la educación musical bajo el prisma de la teoría crítica. El planteamiento educativo-musical de Adorno se basa en la idea de que debe ser un modelo que interactúe con el contexto, que se comprometa socialmente, ya que tanto la educación en general, como la educación musical en particular deben erigirse como una herramienta que prepare a las personas para actuar en el mundo. A su vez, Ibáñez (2014) comenta cómo las ideas de Adorno versan sobre la necesidad de que las obras

musicales respondan al momento histórico en el cual habían sido compuestas y promover una reacción frente a lo establecido, así como que filosofía y música pueden ir de la mano pues ambas desean convertir personas que sean conscientes del mundo en el que viven, tomando posición en la sociedad porque tanto una disciplina como la otra buscan la emancipación de la persona.

Otro de los autores que ha influido en este enfoque de educación musical desde el punto de vista crítico es el pedagogo brasileño Paulo Freire. Sus planteamientos pedagógicos han sido llevados al terreno de la educación musical (Abrahams, 2005, 2008; Chaib, 2006), considerando el aula como un espacio propicio para el diálogo y la reflexión. En esta visión no existen técnicas o métodos específicos ni recursos determinados para trabajar la música, sino que se trata de una forma de entender la educación como un proceso de consenso y de toma de decisiones conjunta entre los diferentes agentes educativos implicados y la transformación de las relaciones sociales que se producen en el aula (Ibáñez, 2014).

De este modo, partiendo del diálogo y la reflexión como pilares para la música dentro del contexto escolar, hay autores que exponen el concepto de *musicalidad críticamente reflexiva* (Gates, 1999, p. 17, como se citó en Abrahams, 2008, p. 319). En este sentido, Woodford (2005) añade que el pensamiento reflexivo es un medio intelectual que tiene el individuo y el grupo para comprometerse con el mundo como un agente de cambio moral y construir un sentido global de la identidad musical. Siguiendo en esta línea, y a modo de concretar el desarrollo de una crítica reflexiva en el aula de música, Abrahams (2008) expone varios principios que darían forma a la pedagogía crítica en educación musical, de los que aquí se pueden destacar los siguientes: que la educación musical amplía la visión de la realidad del alumnado; y que la educación musical tiene capacidad emancipadora a través de actividades significativas y coherentes. Se pone así de manifiesto la idea de que el arte es un medio para que el alumnado focalice y exprese sus pensamientos emancipatorios tras una reflexión crítica previa que los lleve a estar comprometidos como ciudadanos y preparados para ser partícipes de un cambio en positivo del mundo (Elliott y otros, 2016). Esto en educación musical significa normalizar la música *culta* occidental, es decir, dejando de tener el lugar preeminente que tuvo durante la Modernidad, lo cual no significa rechazar esta herencia cultural sino presentar al alumnado las diversas aportaciones musicales que vienen de diferentes

culturas y que todas las personas pueden participar en la creación y reflexión de la música, que para ello tan solo se necesita de diálogo y espíritu crítico (Ibáñez, 2014). De hecho, tal y como indica Allsup (2016), es necesario prestar atención y considerar los estilos musicales que interesan al alumnado, ya que así se puede enriquecer la educación musical para que se abra a nuevas prácticas y contextos.

Esto lleva a pensar que la concepción romántica de “el arte por amor al arte” difícilmente tiene cabida en la sociedad actual, al menos por sí sola, pues necesita estar en un constante devenir con interacciones entre lo artístico y la sociedad, y para ello, la música necesita hacerse y estar en continua práctica para estar ligado a lo cotidiano del alumno (Vilar, 2005). De esta forma se pone de manifiesto cómo la música empieza a ser entendida como una herramienta para afrontar los problemas del entorno y para desarrollar una responsabilidad social, cívica y ética (Elliott, 2012) más que para escapar de la realidad (Woodford, 2016). Para ello se necesita una percepción de la música como una acción, lo cual está relacionado con Small (1999) y su planteamiento de la música como un verbo, esto es, *musicar*. Esta concepción de la música como acción no tiene por qué ser entendido únicamente con un carácter interpretativo, sino que tiene que estar, también, relacionada con el contexto (Elliott, 1995) para, en definitiva, alejarse del paradigma formalista y caminar hacia un enfoque más pragmático que no olvida al entorno y que está centrado en la acción (Cremades, 2008).

Una parte fundamental de la educación musical crítica en la actualidad es el planteamiento educativo-musical de Woodford (2005; 2019) que parte de la concepción que John Dewey tenía sobre democracia y música. Dewey (1997) entendía la democracia como la participación del ciudadano en la formación de valores sociales que fueran comunes para regular la vida de las personas; y, en cuanto a la música, hablaba de ella como una forma de crítica social y cultural (Woodford, 2005). Partiendo de estas ideas, se puede exponer que la manera de entender Woodford la experiencia musical escolar no es como una mera actividad artística para el disfrute y desconexión de la realidad, sino como una herramienta que incluye dimensiones intelectuales, morales, sociales y políticas para desarrollar en el alumnado la convivencia en una sociedad democrática. Schmidt (2008) añade que la educación musical necesita diversas visiones y maneras para reflexionar y comprometerse con el mundo, a través de múltiples posibilidades para el diálogo. Esto se consigue con actividades musicales que

independientemente de que sean de composición, escucha o crítica, deben de tomar una visión más amplia, teniendo en cuenta perspectivas históricas, culturales y políticas, así como la práctica de la ética (Woodford, 2005). De esta manera, la educación musical no sólo tiene que ser pensada para hacer música, en cuanto a crear sonidos, melodías y ritmos, sino también para abrir camino hacia un enfoque en el cual la música puede generar conocimientos en ámbitos diferentes, pero a la vez tan relacionados con el contexto y sus circunstancias actuales (Elliott y Silverman, 2015). En este sentido, Allsup (2016) hace una crítica al método pedagógico-musical basado en la instrucción musical por ser incompatible para trabajar en el aula temas de género, racismo, desigualdades, etc., en definitiva, cuestiones que envuelven el contexto del alumno días tras día; siendo la contextualización de la música un signo de calidad de enseñanza, pues atendiendo a la diversidad se puede contribuir al bienestar general de la sociedad.

Estas ideas dan forma a un planteamiento de enseñanza de la música como *praxis*, es decir, que conlleva una acción reflexiva y práctica sobre lo que ocurre en el contexto (Elliott y otros, 2016). Que la educación musical forme parte y esté relacionada con la vida del alumnado, con su entorno escolar, con los problemas que acontecen en el mismo y que sea parte de la estrategia a seguir para solventarlos es una postura crítica de conexión con la realidad más cercana que envuelve al contexto de la escuela. Sin embargo, la música ha sido siempre presentada como si estuviera divorciada de los problemas del mundo, y se necesita de un pensamiento crítico que tenga en cuenta los aspectos históricos, sociales y políticos para formar a personas que sean conscientes de su inteligencia para defender sus intereses y evitar el control sobre sus vidas musicales y personales (Woodford, 2012; 2016).

Ante el desarrollo de este enfoque crítico en la educación musical, surge la cuestión de cómo es posible llevarlo a cabo dentro de la mayoría de los sistemas educativos actuales cuando en la mayoría de los países occidentales prima una disminución de la música en los currículos escolares obligatorios, dejando al alumnado, de esta manera, frente a una mínima educación musical como parte de la educación, entendiéndola como un servicio público que ofrece el Estado. Esta disminución de la presencia de la música en el currículo escolar conlleva que el poco tiempo que posee el profesorado de música no pueda permitir tratar muchos aspectos de la educación musical. En este sentido, los medios de comunicación adquieren una gran importancia, pues “en la actualidad, la



educación musical está expuesta a estándares sonoros impuestos por los medios de comunicación, que están lejos de posibilitar el desarrollo de manifestaciones humanas como el afecto, el respeto por la vida, la construcción de comunidades fraternas, entre otras” (Martínez, Mesa, Piarpuzán y Mejía, 2015, pp. 51-52). De este modo, la educación musical ha adoptado un papel de subordinación ante los medios de comunicación, los cuales se encargan de difundir las grabaciones musicales que la industria musical considera más adecuadas u óptimas en un momento determinado para ser lanzadas al mercado, es decir, para que el público pueda escucharlas y, por tanto, consumirlas. Esto pone de manifiesto cómo la sociedad está en manos, en cierta manera, de empresas, de un mercado que decide por todas las personas que la forman acerca de qué estilos de musicales deben escuchar y cuándo. En este sentido, y como ya se comentó anteriormente, la música *ligera* cuenta con más difusión por parte de los medios de comunicación que la música *culta*, por lo que tiene una mayor probabilidad de que llegue a más público, llegando a entrar en la escuela y en el aula de música, como no puede ser de otro modo en un currículo musical que abra el abanico a todas las músicas. La música *ligera* como el pop, el rock, hip hop, y sobre todo ahora los estilos emergentes como el reguetón y el *trap*<sup>15</sup> forman parte del contexto que rodea a una parte importante del alumnado; por lo tanto, deberían ser presentados en el aula de música junto con otros géneros como la música *culta* para establecer esa conexión con el entorno, lo que no significa que la educación musical escolar deba asumir un papel meramente reproductor de las preferencias culturales del alumnado, sino partir de ellas para ampliar su horizonte. Sin embargo, no debe dejarse esta tarea como una actividad musical meramente de audición, ya que, como comenta Woodford (2016), si el alumno no reconoce el significado que puede desprenderse del objetivo de aprender esos estilos de música, se está dejando al alumno solo y como un mero consumidor pasivo más que como un ciudadano consciente, preocupado y crítico por lo que significa esa música y qué sentido tiene dentro de una sociedad que ha sufrido cambios.

En relación a esto, Schmidt (2012) reflexiona acerca del cambio que la sociedad ha experimentado, así como también el contexto educativo, el cual se ha visto modificado debido al mayor impacto de la política sobre el terreno de la educación; destacando los importantes cambios culturales producidos por los medios de comunicación y el cambio

---

<sup>15</sup> Subgénero musical del rap que usa, entre otros, sintetizadores y cajas rítmicas, y en el que la medida de los versos o la rima puede ser ignorada, pues lo relevante son los efectos sonoros.

de percepción en el aula como espacio físico para concebirse como una dimensión más amplia que conecta con personas de otros lugares. De esta forma, la concepción del aula y del contexto escolar ha cambiado para abrirse al mundo, lo cual no significa perder la visión de que el contexto escolar de cada escuela tiene unas necesidades específicas, así como las interacciones que se producen entre las personas que forman parte de él. Dicho de otra manera, se refiere a que la formación docente no puede estar centrada solamente en aspectos didácticos, sino que también debe facilitar un espacio para la política, lo cual contribuirá a establecer una formación docente crítica que capacite al docente para poner en relación las necesidades locales o del contexto con otras más de tipo global (Schmidt, 2015). Esta tendencia de dar un mayor peso al ámbito de lo local o del contexto es puesta en práctica como un medio de resistir y retar a la globalización desde abajo para que una educación centrada en contexto pueda ser fomentada con el objetivo de desarrollar acciones orientadas a la participación a través de las familias y otros agentes o instituciones (Schmidt, 2012). De esta manera, y para el campo de la educación, se hace eco de la necesidad de apostar por un currículum más comprensivo e impregnado de política, que conecte la música con la realidad, que considere las influencias de otras disciplinas como la historia, la política, la religión, etc., ya que así el alumnado será capaz de aprender a conocer y entender el mundo desde una perspectiva crítica, como recurso para estar más informado, no manipulado y emancipado, así como para que sea capaz de tomar sus propias decisiones de forma libre (Woodford, 2012).

En definitiva, aparece un planteamiento centrado en conseguir personas críticas y emancipadas que será capaz de realizar acciones para transformar la sociedad de la que participa, trabajar colaborativamente con el resto de los ciudadanos para reaccionar ante la realidad y tratar de cambiarla. Como dice Benedict (2012), la comunidad es el agente capaz de ejercer una responsabilidad social. Es un espacio para la convivencia entre personas, un colectivo que trabaja por un proyecto común y en beneficio para todos y es aquí donde “cobra importancia la capacidad que tenga la escuela de enseñar a los niños a convivir con los demás, a respetar la diversidad y a propiciar la formación de sujetos con sentido democrático y justicia social” (Martínez y otros, 2015, p. 50). Si esta es la tarea de la escuela y, por tanto, de la educación en general y la musical en particular, no pueden quedarse en un segundo plano y obviar la responsabilidad que le atañe en este sentido. La música debería de brindar todos sus recursos para contribuir a la formación

de ciudadanos que ejercen una convivencia enriquecedora y transformadora para el conjunto de la sociedad porque una comunidad movida por unos objetivos comunes y comprometida con la mejora de la sociedad, necesita y tiene la responsabilidad de involucrarse más profundamente y tratar cuestiones relacionadas a lo público y que acontece a todas las personas como es la justicia social. En relación a esto, cuando se habla de justicia social se hace referencia a actuar ante las desigualdades existentes en la actualidad; muchas de estas producidas por el fracaso de la *Modernidad*, “puesto que la promesa de la igualdad se transformó en una utopía” (Martínez y otros, 2015, p. 49). Se pone así de manifiesto que hay dos campos de trabajo respecto a la justicia social: uno pretende la distribución más justa de los recursos y la riqueza, y el otro busca aceptar la diferencia, y reconocer las minorías con la misma igualdad de la mayoría (Fraser, 2008).

Continuando con el discurso de la justicia social desde la educación musical, Allsup y Shieh (2012) señalan el papel de la música como medio para abrir la puerta a la diversidad que hay tanto en la escuela como en el aula porque permite conectar las diferencias y las minorías con la música, puesto que hacer música comunitaria o para la comunidad es dar una respuesta que tiene una finalidad y una acción. De este modo, hacer música democráticamente y experimentando con la multitud de significados se convierte en una herramienta para atender la diversidad de una forma igualitaria (Allsup, 2016) porque la propia comunidad tiene esa capacidad para realizar una inclusión de todas las diversidades existentes y aunar esfuerzos entre todos sus integrantes para participar en la transformación social. La música comunitaria o hacer música de forma participativa es percibida como uno de los recursos para el cambio social y para desarrollar nuevos modelos de ciudadanía, ya que tanto la música como la danza funcionan abriéndose a todo el mundo, no poniendo barreras, visión esta muy diferente a la que presentan los sistemas nacionales actuales regidos por los principios del capitalismo (Elliott y otros, 2016). Esto lleva a que surjan diversas iniciativas que unen el contexto y las personas que forman parte de él y la música, como son los ejemplos que recoge Benedict (2012): *The Mariachi Águilas program* (Universidad del Norte de Tejas, EE.UU.); un programa sobre estudiantes y presos penitenciarios, de la Universidad de Iowa (EE.UU.); el *Lowel SoundScape program* (Universidad de Massachusetts, EE.UU.); *the University of Limerick's Nomad Project* (Irlanda); y *El Sistema* (Gobierno de Venezuela).

Estos y otros programas pretenden generar un pensamiento crítico en música y, para conseguirlo, se necesita que en el aula de música se creen espacios para el diálogo, para la reflexión, atendiendo a todas las diversidades, dando voz a todos los participantes y tratando los problemas sociales que acontecen en el contexto. Para construir una sociedad justa con ciudadanos comprometidos que sepan convivir en comunidad se hace vital que, dentro del aula el alumnado razone por sí solo, que se cuestione lo que se está haciendo, si se están atendiendo los problemas que tiene la sociedad, de qué manera la comunidad puede actuar para transformar la realidad, pues de esta forma, alumnos y alumnas percibirán la educación como una herramienta de emancipación (Martínez y otros, 2015). En este sentido, las prácticas musicales escolares deben ir dirigidas a que se construya en el alumnado un pensamiento crítico en acción mediante la música, para que el alumnado piense, razone y participe de los debates públicos, que dejen de ser alumnos pasivos y empiecen a ser ciudadanos informados y exigentes, lo que permitirá volver a una ciudadanía musical, en la cual la música tendrá un sentido más amplio y la democracia formará parte también de la comunidad musical (Woodford, 2005).

Hoy en día, el enfoque de la pedagogía crítica es una línea de investigación constante porque está resultando ser una contrapartida a las políticas educativas neoliberales y sus consecuencias, tal y como se ha tratado anteriormente. De este modo, en el ámbito de la educación musical se pueden encontrar autores que ya han empezado a tratar la educación musical en relación con temas que están presentes en el entorno, como es el multiculturalismo y el concepto de cultura *híbrida* (Bradley, 2015), la exclusión casi total de las mujeres de los estudios sociológicos sobre educación musical (Lamb, 2014), el multiculturalismo en el currículo escolar (Sagar y Hebert, 2015), orientación sexual y educación musical (Bergonzi, 2014), entre otros.

Estas y otras muchas obras (entre las que no puede dejar de citarse *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* de Benedict, Schmidt, Spruce y Woodford (2015), tratan temas de gran calado con relación a la educación musical y su conexión con problemas que conciernen a la sociedad actual. Sin embargo, todo este enfoque de la educación musical ha sido tratado desde el mundo anglosajón, siendo casi nula la bibliografía en español encontrada que aborde y reflexione sobre temas que lleven hacia una nueva filosofía que oriente a la educación musical hacia un

planteamiento más crítico y menos centrado, solamente, en el hacer música sin conexión con el contexto (Fernández-Jiménez y Jorquera, 2017).

Por último, cabe resaltar igualmente las críticas que algunos autores realizan hacia la puesta en práctica de la pedagogía crítica en educación. En el caso de la educación musical, Hess (2017) reflexiona, a partir del estudio de cuatro maestras de música de Educación Primaria que desarrollan sus clases desde una perspectiva crítica y una considerable literatura sobre el tema, sobre los cuestionamientos que puede producir el uso de la pedagogía crítica en el aula de educación musical. Una de esas principales críticas se refiere a que unas voces son escuchadas más que otras, y que sean otros los que hablan sobre un tema, como, por ejemplo, que las mujeres blancas hablen sobre racismo. Esto está relacionado con lo que la autora comenta acerca de la paradoja de la pedagogía crítica y es que el privilegio de la raza permita hablar de racismo libremente, frente a la oposición que suelen encontrar las personas de color cuando hablan de este mismo tema. Ante todas estas cuestiones, así como a la tendencia actual de no enseñar la notación musical o la música clásica occidental como práctica relacionada con el enfoque crítico hace hincapié en la necesidad de una doble examinación de estos aspectos para no provocar el efecto contrario en el aula de música, esto es, generar situaciones de desventaja a cierto alumnado. Para ello, Hess critica la práctica actual de instrumentalizar la música para hablar de estructuras de poder, por lo que propone una perspectiva que permita explorar los elementos musicales de cada tipo de música junto con el contexto y las motivaciones que influyeron en su creación para una mejor comprensión de la misma.

#### **3.4. El docente de música como pedagogo crítico**

**P**ara llevar a cabo este planteamiento crítico en las aulas de educación musical se requiere de un docente de música comprometido con la ciudadanía y la justicia social. Si se ha hablado de que las prácticas musicales de la escuela deben de estar conectadas con el contexto y con los problemas que acontecen en este espacio, será tarea del docente de música allanar el camino y utilizar los recursos necesarios para contribuir a la formación de ciudadanos críticos y emancipados que actúen para la mejora de la sociedad. Para este propósito se requiere una apertura del

campo de la educación musical donde no sólo lo estético y técnico musical sea considerado como el cuerpo de la disciplina porque, como indica Woodford (2005): “la enseñanza de la música ha estado más asociada al entrenamiento que a la educación” (p. 80). Por tanto, ha existido (y sigue existiendo) un modelo educativo-musical centrado en la enseñanza de un conocimiento musical para la interpretación perfecta de la obra musical desde un punto de vista técnico. En este enfoque no es posible la entrada en escena de otros aspectos por la propia consideración de la música como objeto, tal y como se ha comentado anteriormente.

Las críticas a esta perspectiva se hacen presentes en comentarios como el de Allsup (2016) cuando dice que la instrucción en música nada tiene que ver con la educación musical, en la cual se pretende que la música sea un recurso, una herramienta para educar al alumnado, debiendo adoptar, de esta manera, una posición importante dentro del currículo escolar. Para llevar esto cabo es imprescindible no percibir la música como algo de fondo, sino que, por el contrario, debe enseñarse a prestar atención en la música (Woodford, 2005), es decir, a reflexionar sobre el papel que está ejerciendo en la sociedad y cómo puede contribuir a formar a ciudadanos con capacidad crítica que participan activamente de la sociedad para transformarla con vistas a mejorarla. En este sentido, cabe comentar lo que apuntan Elliott y otros (2016) al indicar que este enfoque no consiste en buscar un punto de vista utilitarista del arte para el campo de lo social, sino de mejorar el ámbito cívico en general a través de iniciativas artísticas que intenten dar respuesta a los temas que afectan al contexto, lo que no es algo nuevo, pues ya Platón consideraba la educación musical una herramienta para desarrollar lo ético y la competencia ciudadana en la población joven (Elliott y otros, 2016).

Bajo esta perspectiva crítica se considera al maestro de música un líder que dirige las conversaciones de los estudiantes (Allsup, 2016) y que les enseña a prestar atención, de forma crítica y reflexiva, a los problemas que hay a su alrededor, para lo cual el arte puede servir para darles voz (Elliott y otros, 2016). En este sentido, Woodford (2005) señala la pasividad de una gran parte del profesorado de música, del cual dice que está acomodado y que dan la sensación de no poder pensar por ellos mismos, pues al menos él percibe una falta de compromiso crítico y público sobre los valores educativos, sociales y políticos. Esto se debe a que los programas de educación de maestros de música en su opinión no están pensados para crear pensadores ni intelectuales, sino

intérpretes de música. Sin embargo, los maestros, los de música incluidos, son percibidos como agentes de cambio social, como sirvientes de lo público para satisfacer con creatividad las necesidades de la sociedad que trabajan para alcanzar la integración social y personal de los estudiantes y qué mejor manera que enseñar al alumnado a pensar y a participar de los debates públicos sobre temas que conciernen a la comunidad (Woodford, 2005). Para ello es necesario que la construcción del pensamiento crítico constituya una parte de la formación de los docentes (Martínez y otros, 2015) para que puedan trabajar de esta manera con su alumnado. En relación a esto, y partiendo de los postulados pedagógicos de Dewey, Guichot (2003) habla de la necesidad de contar en las escuelas con educadores que ejerzan de orientadores que ayuden al alumnado a que se conozca a sí mismo, lo que le permitirá sentirse autorrealizado y, por tanto, contribuir al bienestar de la comunidad.

Ante estas ideas surge la pregunta de cómo fomentar y desarrollar la conciencia crítica dentro del aula de música, ante la cual Woodford (2016) indica que se precisa de un cambio donde se pase de un modelo donde el profesor enseña unos conocimientos preestablecidos a otros donde la acción pedagógica se base en un proceso de diálogo y reflexión en el que alumnos y profesores negocien y construyan el conocimiento y la metodología como una representación de la conciencia crítica de la sociedad actual. Como decía Freire (1997), siempre se ha utilizado el modelo educativo en el que el alumnado da una respuesta, percibida esta como el elemento valorado, para lo cual es preciso un cambio hacia un modelo que fomente la pregunta, que promueva en el docente el desafío de la curiosidad en el alumnado. Para llevar a la práctica esa tarea, el maestro de música debe de ser consciente de adoptar la pedagogía crítica en el aula de música, la cual no se trata de una metodología musical activa como las que surgieron en el siglo XX, es decir, que no es un planteamiento que utiliza un repertorio musical determinado o se valga del uso de unos recursos materiales específicos, sino que se trata de un enfoque que proporciona una pedagogía flexible tanto para el alumnado como para el profesorado, y que mediante el diálogo y la reflexión realizarán la construcción del conocimiento (Abrahams, 2005). De este modo, la música desde la perspectiva de la pedagogía crítica es considerada como una herramienta para liberar, transformar y efectuar cambios en la sociedad (Abrahams, 2008).

Para ello, cada aula escolar democrática (y el aula de música no puede quedar fuera) necesita de un docente que sepa reflexionar críticamente acerca de los problemas y desigualdades que afectan al entorno, así como que adopte las medidas oportunas que permitan la transformación del contexto (Beane y Apple, 1999), pero también se precisa de un docente que sea libre para que pueda enseñar a su alumnado a pensar, a analizar críticamente diferentes perspectivas, a promover la participación, dialogar, debatir, tomar decisiones de forma conjunta, y a otras tantas habilidades necesarias para el ejercicio de una democracia sana dentro y fuera del aula escolar (Westheimer, 2015).

De igual manera, el docente de música está llamado también a ser un agente activo para el logro de la justicia social. Para ello, el profesorado de música debe, en primer lugar, ser consciente de las investigaciones de corte académico (no sólo las de tipo práctico) que se han realizado en este sentido, además de adoptar una postura en pro de la justicia social, de la misma forma que a lo largo de la historia, el profesor de música ha luchado por acabar con la injusticia de que su alumnado no tuviera la oportunidad de conocer la herencia recibida en relación a diversidad de músicas de otras culturas (Jorgensen, 2007).

Por tanto, la tarea que se presenta ante el docente de música requiere de mucho esfuerzo y compromiso, la cual se presenta todavía más complicada ante la situación real de sólo un profesor de música por centro educativo (especialmente en los centros de Educación Primaria), en la mayoría de los casos. Se habla de la soledad del maestro de música que, en algunos casos, como apunta Benedict (2012) se trata de una carencia de interés por establecer relaciones con el maestro generalista o profesor de otras asignaturas (lo que también ocurre a la inversa), por lo que la comunidad, el entorno puede suplir esa soledad cuando se cuenta con los diversos actores que participan en el contexto escolar, ya sea el ámbito familiar u otros espacios o agentes del entorno. De esta manera, esa soledad, ese punto negativo del rol como profesor de música aparece como una oportunidad para buscar la colaboración fuera del aula y del centro para que revierta sobre ambas. En otras palabras, se hace referencia al papel que puede tener el docente de música como nexo entre la escuela y el entorno, lo que puede generar en una mayor consideración por parte de la sociedad debido a las interacciones activas entre ambos escenarios educativos, siendo el maestro de música el facilitador entre ambos. Esas constantes interacciones y conexiones permiten saber al docente de música cuáles son



los problemas que afectan a la comunidad, qué temas preocupan a las familias y cómo pueden mejorar el entorno para los más jóvenes. En este sentido, y por este papel relevante que tiene el docente de música como punto de encuentro entre el centro educativo y los agentes del contexto, y las relaciones que se establecen entre estos espacios, se empieza a hablar de la importancia de este docente para una defensa de la educación musical como valor dentro de la sociedad. De esta forma, Woodford (2005) habla de los maestros de música en su actividad con la comunidad se erigen como los verdaderos artífices de que la educación musical pueda sobrevivir y tener éxito, pues la inacción y carencia de democracia en el mundo de los profesionales de la música ha contribuido a la pérdida de interés público y apoyo de la asignatura por parte de la sociedad.

Este mismo autor, pero en una obra más reciente (2018), critica cómo la música siempre ha sido considerada como algo en nombre de ella misma, pero no como un modo complejo de pensamiento y expresión envuelta en una variedad de significados cuando la educación musical puede ser una herramienta para conectar al alumno y establecer relaciones entre la música y la sociedad, el contexto en el que fue compuesta, los motivos e intenciones que puede tener una pieza musical, etc. Por tanto, recae en el docente de música gran parte de la relevancia que pueda tener la asignatura si éste lleva a cabo un planteamiento metodológico donde la música pueda ser un recurso que invite a tratar los problemas y temas que afectan al contexto del alumno para que la educación musical no quede desconectada del entorno que rodea al alumnado. De esta manera, el docente de música tiene la oportunidad de presentar la música no sólo como un hecho artístico sino también como una herramienta que puede contribuir a la formación de ciudadanos críticos cuyas acciones estén orientadas a la transformación del contexto para su mejora.

#### **4. COMUNIDADES DE APRENDIZAJE, UN PLANTEAMIENTO EDUCATIVO PARA TODA LA COMUNIDAD**

**E**l siguiente subapartado profundiza en los principios e ideas sobre los que se basa el proyecto de CdA, así como comenta toda la literatura que se ha escrito hasta la fecha sobre este tema, la cual muestra los diversos resultados provenientes de investigaciones científicas sobre la implantación de este enfoque educativo en numerosos centros educativos de la geografía española. De este modo, se presentan diferentes referencias que permiten conocer todo el universo que forma este proyecto educativo, pero también conocer qué hay investigado hasta el momento sobre la música dentro de este enfoque.

El proyecto educativo *Comunidades de Aprendizaje* (CdA) es una propuesta educativa basada en el aprendizaje dialógico de Paulo Freire encaminado a superar el fracaso escolar que está en permanente estado de revisión mediante investigaciones científicas que muestren si su puesta en práctica funciona o no (Elboj y otros, 2002).

La primera CdA en España surgió en 1978, más concretamente, en la Escuela de Personas Adultas *La Verneda-Sant Martí* de Barcelona, la cual empezó a realizar un cambio organizativo en su funcionamiento para convertirse en una institución educativa más democrática y flexible. Con ella se abrió el acceso del mundo a las personas que asistían a ese centro, ya que, con la puesta en práctica y desarrollo de las *Tertulias Literarias Dialógicas*, personas sin estudios ni un cierto bagaje cultural dialogaban y debatían sobre las grandes obras de la literatura universal. Estas tertulias pusieron de manifiesto el poder que tienen las CdA para la superación de las desigualdades. En ellas se promueven valores como el respeto, la convivencia y la solidaridad (Flecha, 1997). Varios años después, esta primera CdA ha tomado la participación de las personas del entorno para hacer cumplir los sueños que estas tenían y comprobar que con diálogo, comprensión mutua e inclusión se puede conseguir la transformación del contexto (Sánchez Aroca, 1999). Este enfoque educativo ha supuesto una manera de entender la educación como un proceso que engloba al entorno que rodea a la escuela, que junto

con el aprendizaje a través del diálogo pretende conseguir una escuela de igualdad de oportunidades para todos.

Una comunidad de aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante la educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios incluidos el aula (Valls, 2000, p. 8).

Todo esto se consigue gracias a la apertura de puertas para que toda la comunidad pueda entrar y participar de la vida del centro y del aula, donde toda persona interesada es bienvenida. CdA nació como una acción para transformar la idea clásica de escuela con la finalidad de convertirla en un espacio donde participe toda la comunidad y donde se garantice una educación en igualdad de oportunidades para todos, así como que no excluya a nadie el acceso a la sociedad de la información (Flecha, Padrós y Puigdemívol, 2003).

Las bases del proyecto CdA parten de los postulados pedagógicos de Paulo Freire y la pedagogía crítica que se han tratado en el capítulo anterior. Consiste en que el alumno aprenda mediante la construcción de su realidad social en el intercambio con el resto de personas que forman parte del entorno, utilizando una reflexión y acción, es decir, un pensamiento crítico que pasa, en primer lugar, con conocer las diferentes facetas (socioeconómica, política, histórica, cultural) que dan forma a la situación actual de la realidad, y en segundo lugar, con reconocer qué medidas se pueden adoptar para que el alumnado tome control sobre sus vidas (Wallerstein, 1987).

Este proyecto se ha expandido en los últimos años por toda la geografía española, estando presente en centros de educación infantil y primaria, secundaria, educación especial, educación de personas adultas y formación profesional; incluso ha traspasado nuestras fronteras y se ha instalado en algunas escuelas de Brasil. Su estudio se ha hecho fundamentalmente a través del Proyecto *Includ-ed*, realizado entre los años 2006 y 2011 por la Universidad de Barcelona, con el cual se pretendía presentar actuaciones de éxito para fomentar la cohesión social a través de la educación (Includ-ed Project,

2012). Dicho proyecto estaba enmarcado dentro del *Sexto Programa Marco de Investigación de la Unión Europea*.

En el proyecto de CdA se parte de los *sueños*<sup>16</sup> que toda la comunidad educativa (alumnado, profesorado, familias, voluntarios y demás agentes del entorno) esbozan y establecen como objetivos a conseguir entre todos, utilizando para ello el diálogo. De esta forma, se comienza una transformación que nace de la voluntad de todas las personas del entorno, afectando no sólo a la estructura interna del centro educativo sino también a las relaciones entre las personas que forman parte del contexto (García Yeste y otros, 2013). Por tanto, hablar de CdA es hablar de un enfoque abierto hacia el entorno donde se hace constante y permanente la participación en el centro educativo y dentro del aula por parte de la familia y la comunidad, sea la etapa educativa que sea. Tal es así que las aulas dejan de ser herméticas y opacas al resto de la comunidad para abrirse al contexto que hay más allá de los muros de la escuela. En otras palabras, la escuela se convierte es un espacio abierto donde las personas interactúan recíprocamente y donde el aprendizaje no se mueve por relaciones de poder, sino por la fuerza de los argumentos (Ferrada y Flecha, 2008; Flecha, 1997). De esta manera, el conocimiento ya no es algo que sólo tiene el docente por la jerarquía que tiene en la escuela, sino que parte del diálogo que se produce entre todas las personas implicadas en el proceso. Se trata de una perspectiva que invita a pensar, dialogar, defender los argumentos, volver a pensar, respetar y valorar las opiniones del resto. En definitiva, se pretende crear espacios donde toda la comunidad pueda participar y convivir, desarrollando la ciudadanía activa como estrategia para transformar y mejorar el entorno, para que haya más cohesión entre la gran variedad de personas que viven en él (García Yeste y otros, 2013).

Esta perspectiva pone de manifiesto cómo el espacio educativo creado se concibe y se percibe como un elemento unificador entre los diferentes agentes del entorno, ya que todas las partes buscan conseguir una escuela donde se fomente un aprendizaje de máximos y una convivencia pacífica (Elboj, 2001, como se citó en Elboj y otros, 2002). En este sentido, los estudios científicos están aportando datos interesantes acerca del impacto de este proyecto en la mejora de dos aspectos de vital importancia en la

---

<sup>16</sup> El proyecto pasa por varias fases antes de ponerse en práctica plenamente: Sensibilización, Toma de decisiones, Sueños, Prioridades, y Planificación mediante la formación de Comisiones Mixtas.

educación de nuestros días, como es el fracaso escolar y la convivencia en la escuela (Aubert y otros, 2009; Díez-Palomar y Flecha, 2010). Siguiendo en esta línea, de Botton (2015) hace una crítica a las escuelas que diseñan actuaciones educativas para tratar estos dos ámbitos de forma separada y, además, explica cómo se está creando una doble línea de escolarización, lo que hace generar más desigualdades educativas cuando en la gran mayoría de escuelas se presentan dos currículos, uno de máximos y mínimos (aprendizaje instrumental) y otro enfocado a la socialización (educación emocional) para aquéllos que tienen más dificultades. Esto crea una desigualdad, ya que los primeros adquieren las herramientas necesarias para la sociedad, mientras que a los segundos no se les permite acceder a ese aprendizaje instrumental. Por tanto, aparece como imprescindible la unión entre la dimensión instrumental y la emocional, eliminar las etiquetas escolares, pues se trata de un aprendizaje y un desarrollo que se ven influidos de forma directa o indirecta por la participación de las personas que forman parte del entorno, porque así es CdA, una implicación continua de toda la comunidad en la educación escolar, incluyendo la participación dentro del aula (Díez-Palomar y Flecha, 2010).

Este planteamiento educativo toma el postulado pedagógico del constructivismo de Vygotsky (1979) cuando habla de cómo una serie de procesos del aprendizaje son operativos cuando el sujeto interactúa con personas del entorno y coopera entre iguales (como se citó en Díez-Palomar y Flecha, 2010). Además, CdA también se nutre de la *Teoría de la Acción Dialógica* (Freire, 1970) y de la *Teoría de la Acción Comunicativa* (Habermas, 1999), las cuales dan sustento teórico a la palabra, al diálogo como herramienta para el aprendizaje. En relación a esto, Elboj y otros (2002) comentan cómo la perspectiva dialógica va más allá del constructivismo porque pretende realizar un giro en el que el aprendizaje se adquiere a través de las interacciones entre iguales, pero también entre profesores, familia y otras personas del contexto, lo que supone pasar de un enfoque subjetivo y personal a otro caracterizado por un aprendizaje intersubjetivo para la transformación del entorno educativo.

Así, el diálogo igualitario entre todas las personas de la comunidad se convierte en un elemento para la construcción del aprendizaje del alumnado al permitir reforzar la dimensión instrumental en estos (Botton, 2015), siendo el diálogo igualitario el principio básico para el desarrollo de una CdA (García Yeste y otros, 2013).

#### 4.1. Aprendizaje dialógico

**T**al y como comentan Aubert y otros (2009), las sociedades actuales están experimentando un giro dialógico que lleva a las personas ante la necesidad de comunicarse y dialogar para tomar decisiones ante la gran variedad de opciones en las diferentes situaciones de la vida, lo que ha afectado también al aprendizaje, convirtiéndose el aspecto dialógico en lo central de los procesos de enseñanza-aprendizaje: “El diálogo se ha ido introduciendo en todas las esferas de la sociedad, de modo que se produce una progresiva democratización de las estructuras e instituciones sociales a través de la participación ciudadana” (Flecha, 2008, p. 178). De esta manera, el diálogo impregna también el ámbito escolar y se constituye como una herramienta para aprender y mejorar el rendimiento académico, pero también como un elemento que forma parte de la esencia del ciudadano, lo que lleva a una idea de ciudadanía que aprende a través del diálogo, mediante la búsqueda de la autorreflexión (Ibáñez, 2014). Pero ¿en qué consiste el aprendizaje dialógico? “Es aquél que resulta del diálogo, esto es, del diálogo entre iguales basado en pretensiones de validez” (Aubert, Duque, Fisas y Valls, 2004, p. 124). El aprendizaje dialógico trata ideas básicas del ámbito ciudadano como son la democracia, la participación, la negociación, la pedagogía crítica, la justicia social y la atención a la diversidad; lo que permite no sólo trabajar el contenido de la asignatura en cuestión, sino también cuestiones de convivencia y valores para vivir en sociedad (Ibáñez, 2014). El diálogo se constituye así en una vía para conocer y comprender la realidad social que rodea a la persona (Redondo-Sama, 2015).

Por tanto, el diálogo va unido a la reflexión que lleva al conocimiento, lo que genera un cambio, porque como decía Freire (1997): “somos seres de transformación y no de adaptación” (p. 26). Este pensamiento pone de manifiesto que se trata de un aprendizaje basado en el diálogo que permite adentrarse en una perspectiva educativa que fomenta dentro del aula pensar, dialogar, defender los argumentos, volver a pensar, respetar y valorar las opiniones del resto. De este modo, se hace referencia a un enfoque que no deja al alumnado como un sujeto pasivo, sino que pone en él la semilla de la argumentación y el pensamiento crítico (Aguilar y otros, 2010; Aubert y otros, 2009; Flecha, 1997; Freire, 1997).

Para que se produzca un verdadero aprendizaje a través del diálogo que permita además ser una herramienta para fomentar el pensamiento crítico en el alumnado, es preciso que estén presentes los siete principios del aprendizaje dialógico (Aubert y otros, 2004; Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2008; Aubert y otros, 2009; Flecha, 1997):

- Diálogo igualitario

Lo que importa es la validez de los argumentos y no las relaciones de poder o jerarquía, ya que el conocimiento se construye dialógicamente (Ferrada y Flecha, 2008; Flecha, 1997). Para aumentar el nivel de aprendizaje en las aulas es necesario que a ellas entren y participen: profesorado, alumnado, familias, voluntarios, es decir, cualquier persona que forme parte del contexto, del entorno, porque las interacciones dialógicas permiten romper estructuras de poder y dar voz a voces que tradicionalmente han sido silenciadas dentro de la escuela. Todo ello promueve una ciudadanía más activa que se encamina hacia una democracia más participativa.

- Inteligencia cultural

La idea de inteligencia unida a los test de inteligencia que miden el coeficiente intelectual ha recibido críticas como la de proporcionar un sesgo cultural y de clase, por lo que han aparecido otras teorías que hablan de otros tipos de inteligencia como es el caso de las inteligencias múltiples y la inteligencia distribuida, así como otra que habla de que todas las personas tienen inteligencia pero la ponen en práctica dependiendo del contexto y de una forma no académica (Aubert y otros, 2009). La inteligencia cultural hace referencia a tres tipos de inteligencia: inteligencia académica, inteligencia práctica e inteligencia comunicativa. Esta última adquiere una mayor importancia pues es la que permite resolver muchos de los problemas de la vida cotidiana, además que engloba una capacidad para comunicarse a través del lenguaje.

- Transformación

Tal y como se ha señalado al hablar de Freire y de la pedagogía crítica, la educación es una herramienta para la transformación del contexto sociocultural, y para esta transformación se necesita de la interacción social, entre iguales, pero también con otras personas del entorno. Por tanto, no sólo se trata de una

interacción del alumno con sus compañeros, sino también con el profesor y con cualquier persona que forma parte de la comunidad. Con el aumento y la diversidad de interacciones se pretende conseguir incrementar el rendimiento académico, pero también mejorar las relaciones entre las personas, la solidaridad.

- Dimensión instrumental

El *currículum de la felicidad* produce absentismo escolar, etiquetaje, desmotivación, problemas de convivencia y fracaso escolar. Se apuesta por una educación que no excluya a la comunidad de las familias más desfavorecidas y que les aporte elementos para superar las desigualdades, por lo que se debe proporcionar a todo el alumnado un aprendizaje que le vaya a ser útil en el contexto social y cultural, porque todas las personas tienen curiosidad por aprender. Hay que basar la práctica docente en buenas prácticas que tengan una validez científica y no en aprendizajes que se suponen que van a funcionar, pero de las cuales no hay evidencias.

- Creación de sentido

Este principio hace referencia a la necesidad de coherencia y reflexión sobre lo que se pretende hacer dentro y fuera de la escuela. La burocracia ha conquistado la educación de tal manera que se ha menguado el diálogo, se han perdido espacios para la interacción, para realizar conexiones con las personas que actuamos, por lo que se hace imprescindible trabajar para crear un sentido de lo que se está haciendo y que se palpe en la sociedad.

- Solidaridad

Implica una educación inclusiva que ofrezca a todo el alumnado el aprendizaje necesario para participar de la sociedad actual. Ofrecer dos tipos de currículo, uno de aprendizaje instrumental para el alumnado privilegiado, y otro de habilidades sociales para colectivos en riesgo de exclusión social, no es trabajar de forma solidaria. La educación solidaria es permitir la participación igualitaria de las personas del entorno y fomentar el pensamiento crítico para conocer cuáles son las causas que generan desigualdades y de qué manera se puede actuar para mejorar la situación.



- Igualdad de diferencias

La verdadera igualdad respeta las diferencias y no las considera como un impedimento para aprender. Se requiere una pedagogía de máximos para todos y no un doble currículo que segrega, ya que entiende la diferencia como deficiencia. La diversidad del alumnado en las aulas precisa de un profesorado diverso, heterogéneo, por lo que la participación de personas del entorno dentro la escuela refleja esa diversidad que contribuye a respetar las diferencias y a mejorar los aprendizajes de todo el alumnado.

#### **4.2. Comunidad, contexto, entorno**

**C**uando se habla de comunidad en el ámbito educativo, la primera mención a la que se hace referencia es la familia, ya que esta es el primer agente de socialización del niño. En el momento en el que este comienza su escolarización, la escuela amplía ese espacio de socialización quedando, en algunas ocasiones, como el único agente con un compromiso educativo para el alumno. En este sentido, Comellas (2009) comenta que:

Dada la complejidad de nuestra sociedad y las necesidades cada vez mayores de incorporar información y aprendizajes, la familia delega una parte de la responsabilidad educativa en la institución escolar, lo que no debe representar una contradicción en el enfoque ni un solapamiento de las funciones (p. 45).

En la cita anterior se aprecia cómo existe una percepción por parte de las familias de que cuando entra la escuela a escena, la familia ya no tiene tanta responsabilidad educativa para el desarrollo de la madurez y la socialización del niño. Sin embargo, el grado de conexión entre la familia (incluyendo también al resto de la comunidad) depende de las actitudes, las dinámicas e interacciones que se hayan realizado en el pasado; por lo que se trata de un concepto de percepción que se tiene de la implicación de la familia y la comunidad en la escuela (Crisol y Romero, 2018). La escasa participación entre familia, escuela y comunidad se va haciendo más notable a medida que se avanza en la etapa educativa, a pesar de que la colaboración entre estos agentes se constituye como el factor clave en la mejora de la educación. En relación a esta

cuestión, Apple y Beane (1999) mencionan que la participación de las personas del contexto contribuye al éxito escolar, pero también que ayuda en la mejora de la igualdad de oportunidad en la escuela. Además, instituciones como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Unión Europea (UE) empiezan a incluir la colaboración entre escuela, familia y comunidad como un indicador de calidad de un sistema educativo, llegando incluso a recomendar este aspecto para ser incluido en las reformas educativas (Crisol y Romero, 2018). Estos mismos autores, tras haber analizado los problemas encontrados en la colaboración entre estos agentes mencionan como medidas que garantizan el éxito en este sentido la necesidad de una escuela proactiva que promueva la colaboración de las familias y del resto de agentes del entorno, pero también señalan que esa colaboración tiene que ser de calidad, y que esté basada en relaciones reales y flexibles. Por tanto, tal y como comentan Traver y otros (2010), es de vital relevancia que el centro educativo establezca qué entiende por comunidad educativa, es decir, cuáles son los agentes del entorno y de qué manera queda definida su colaboración en los procesos educativos, ya que esta colaboración permite que las acciones vayan encaminadas a la puesta en práctica de una educación democrática, así como a la mejora y transformación del contexto. Para ello, Beane y Apple (1999) insisten en que se necesita de una escuela comprometida en construir una comunidad o entorno educativo que forme parte y se identifique con la escuela y la sociedad en la que está incluida pues, en caso contrario, la escuela puede percibirse como inútil por la comunidad (Martínez Rodríguez, 2005), ya que no puede dar respuesta a las necesidades y problemas que afectan al contexto para estar conectada con las experiencias cotidianas de las personas.

De esta manera, y como se ha visto en el apartado anterior, el proyecto CdA toma estas ideas pedagógicas y hace partícipe a las familias y resto de voluntarios de la comunidad del tipo de escuela que quieren conseguir, lo que desemboca en una participación activa y real de los diferentes agentes del entorno, ya que las aportaciones de estos son tenidas en cuenta. Además, Ramis-Salas (2015) apunta a que se crea un ambiente de comunicación y comprensión donde todas las personas implicadas pueden expresar las necesidades que tiene la escuela, es decir, es un espacio donde las personas pueden participar y compartir sus opiniones, donde la democracia es un hecho. Por tanto, en una escuela que funciona como CdA las relaciones entre la escuela y el entorno no están basadas en actos comunicativos de poder, sino que se produce un giro dialógico que

permite “consensuar actuaciones entre todos que aumenten el aprendizaje de todo el alumnado y mejoren la convivencia” (Flecha, 2009). En relación a esto, Botton (2015) afirma que la participación de las familias es clave para la mejora de los resultados académicos y para lograr oportunidades sociales. Así, la implicación, colaboración y participación de las personas del entorno en la educación, tanto en el centro educativo como dentro del aula, aparece como un elemento relevante y que reafirma, según indican Díez-Palomar y Flecha (2010), el sentido inicial del concepto de *Zona de Desarrollo Próximo* de Vygotsky, el cual no limita la ayuda adulta necesaria para el aprendizaje sólo a las personas expertas en la materia, sino también a cualquier persona que forme parte contexto social que rodea al alumno.

Por tanto, la participación de las familias y otras personas del entorno dentro del planteamiento educativo de las CdA queda definido por la colaboración que realizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya sea fuera o dentro del aula, como por ejemplo en el caso de los *Grupos Interactivos*, pero también formando parte de las diferentes *Comisiones Mixtas* creadas en cada CdA para llegar a un consenso sobre diversas acciones para conseguir la escuela que ha soñado la comunidad previamente, como por ejemplo una Comisión Mixta destinada a trabajar la prevención de conflictos. Una Comisiones Mixta constituye una organización democrática basada en la diversidad, flexibilidad y horizontalidad, en la cual participan profesorado, alumnado y familias (incluyendo también a otras personas de la comunidad), cuyo funcionamiento queda determinado por el diálogo igualitario y la utilidad de las aportaciones y no por la jerarquía de la persona que habla (Puigvert y Santacruz, 2006). Esta organización puede actuar sobre cuatro ámbitos que Flecha, García, Gómez y Latorre (2009) recogen en cuatro medidas para la participación de las familias y otras personas del entorno en una CdA: “formación de familiares, participación en los procesos de toma de decisión, participación en las aulas y espacios de aprendizaje, participación en el currículum y en la evaluación” (p. 183).

Finalmente, cabe comentar que la participación educativa de las familias y otras personas del contexto dentro del aula se constituye como una de las *Actuaciones Educativas de Éxito* propias del proyecto educativo de CdA.

### 4.3. Actuaciones Educativas de Éxito

**E**l proyecto CdA pone en práctica una serie de acciones o medidas, denominadas Actuaciones Educativas de Éxito, para conseguir una transformación social y educativa (Díez-Palomar y Flecha, 2010) que permita formar personas que trabajan colaborativamente para conseguir el bien común de la sociedad, mediante el aprendizaje dialógico.

La investigación realizada en el Proyecto *Includ-ed* (Includ-ed project, 2012) realizado entre los años 2006 y 2011, determinó una serie de Actuaciones Educativas de Éxito para fomentar la cohesión social a través de la educación, indicando también que funcionan en cualquier contexto educativo y social, por lo que son consideradas como universales. Estas actuaciones fueron presentadas ante el Parlamento Europeo como acciones que han dado evidencias de mejoras en los centros educativos y en la comunidad, independientemente de cuál sea el origen étnico y la situación económica del alumnado (Flecha y Soler, 2013). De este modo, la investigación definió las siguientes Actuaciones Educativas de Éxito: Grupos Interactivos, Tertulias Dialógicas, Biblioteca Tutorizada, formación de familiares, participación educativa de la comunidad, modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos, y formación pedagógica dialógica. De entre todas estas, las dos que se pueden asemejar a una actividad que el alumnado realiza para su propio aprendizaje son los Grupos Interactivos y las Tertulias Dialógicas.

En cuanto a los Grupos Interactivos (v.g., Elboj y Oliver, 2003; Puigvert y Santacruz, 2006; Valls, Soler y Flecha, 2008), consiste en realizar pequeños grupos de cuatro o cinco alumnos entre todo el alumnado de un aula. Los grupos son heterogéneos en cuanto a género, nivel de aprendizaje, origen cultural, idioma, etc. En cada grupo hay una persona adulta del entorno (pueden ser familiares o voluntarios de la comunidad) para favorecer las interacciones. En esta dinámica, el docente prepara tantas actividades como grupos hay (normalmente cuatro, aunque depende de la ratio de la clase). Los grupos rotan de actividad cada quince o veinte minutos. Cabe comentar también que la responsabilidad de los adultos es asegurar que todos los integrantes del grupo participen y contribuyan con la resolución de la tarea mediante el diálogo como herramienta.

Por otro lado, con respecto a las Tertulias Dialógicas, se puede comentar, *grosso modo*, que se trata de una dinámica en la que todo el alumnado participa a través del diálogo para construir significado y conocimiento. La primera que surgió fue la *Tertulia Literaria Dialógica*. En la actualidad existen otras variantes: matemáticas, de ciencias, pedagógicas, y artísticas, entre las que se incluye la musical.

Finalmente, la importancia de estas actuaciones educativas recae en el hecho de que estas no nacen de la intuición, sino que cuentan con una base científica que ha demostrado su éxito para la superación del fracaso escolar, así como para la mejora de la convivencia (Díez-Palomar y Flecha, 2010; Includ-ed, project 2008a; Includ-ed project, 2008b).

#### 4.4. Tertulias Musicales Dialógicas

**D**e las diferentes actuaciones educativas de éxito que recogen las CdA, es en las Tertulias Musicales Dialógicas (TMD) donde aparece la música con un papel protagonista. Se trata de una variante de las Tertulias Literarias Dialógicas. En las Musicales, se utiliza la palabra y el diálogo para compartir con el resto de las personas que participan en ella las impresiones, vivencias y experiencias que produce en los participantes la audición de una pieza o fragmento musical de las grandes obras de la música *culta*<sup>17</sup>. “Lo que importa es que todos digan lo que sienten, lo que han experimentado con la escucha, sus reminiscencias al respecto, como también lo que han encontrado de información sobre la música, el compositor, el contexto histórico, etc.” (Chaib, 2006, p. 2). Por tanto, a través de una actividad que utiliza la música se ofrece la oportunidad de dialogar y escuchar al resto de personas que forman el contexto más cercano. Las TMD junto con otras de las Actuaciones Educativas de Éxito propias del proyecto de CdA son las encargadas de dar forma a una dinámica de trabajo dentro de un centro educativo que funciona como CdA, transformando los

---

<sup>17</sup> El proyecto opta por trabajar con obras musicales del Patrimonio de la Humanidad con la finalidad de romper mitos sobre la idea que la literatura (musical) clásica o culta es de acceso sólo para unos determinados grupos sociales. Se puede encontrar un ejemplo de audiciones para TMD en el siguiente enlace: <https://utopiadream.info/ca/actuaciones-de-exito/tertulias-literarias-dialogicas/tertulias-musicales-dialogicas-tmd/>

aprendizajes y el contexto sociocultural (Díez-Palomar y Flecha, 2010). Además, Chaib (2006) añade sobre la TMD lo siguiente:

no sólo transforma el concepto de ‘oír’ música, sino también desmitifica la cuestión sectaria y elitista de la música a partir de la capacidad universal de interpretación de cada persona. Todos tenemos el derecho de escuchar. El diálogo nos conduce a una nueva sociedad, abriendo infinitas posibilidades de aprendizaje, dejando espacio a una nueva Educación Musical Crítica en este siglo XXI (p. 3).

Así, a través del diálogo se permite que la música pueda llegar a todas las personas y pueda reflexionar acerca de ella para caminar hacia un enfoque que permita generar un pensamiento crítico a través de la música para la transformación del contexto.

No obstante, y a pesar de que la música aparece como recurso o variante de una Actuación Educativa de Éxito del proyecto de CdA, no se ha encontrado bibliografía que hable o discuta en profundidad acerca de cómo se trabaja o de qué manera repercute la educación musical en el desarrollo y éxito de una CdA en su conjunto, siendo precisamente éste uno de los propósitos de la presente tesis doctoral. De esta manera, este estudio quiere buscar mostrar la realidad de la educación musical escolar en dos centros educativos que son reconocidos como CdA porque la forma de trabajar la música en estas aulas bajo el planteamiento educativo de CdA puede guardar numerosos aspectos que son precisos ser conocidos por todos para una posible transformación de la situación de la educación musical en la actual Sociedad y Economía del Conocimiento.



## II. METODOLOGÍA

---





# 1. LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

La perspectiva de investigación adoptada para el desarrollo de un estudio da forma al enfoque que guiará la manera de desarrollarla. En otras palabras, situarse en un paradigma u otro presenta un modo de entender los procesos metodológicos de investigación, así como el tratamiento de los datos resultantes. Esta investigación se ha realizado desde la perspectiva de la investigación cualitativa, por lo que siempre se ha tenido el foco en comprender las relaciones e interacciones entre los diferentes factores que actúan en un caso en concreto. Además, en este tipo de estudio se ha tenido en cuenta la influencia del contexto y de las personas que forman parte de este, buscando la empatía con el lector (Stake, 1998). En este sentido, este mismo autor apunta a cómo este paradigma de investigación conlleva estar atento a los acontecimientos y demás situaciones que van ocurriendo en el contexto que se está estudiando para reorientar lo que se quiere conocer y comprender. De igual manera, en la investigación cualitativa no se puede dejar atrás otro tipo de fuerzas que influyen en el caso, como con los aspectos políticos, históricos, económicos, culturales, sociales y, por supuesto, personales del investigador, la cual puede verse reflejado en la recogida e interpretación de los datos (Simons, 2011). Además, tampoco se puede olvidar la experiencia personal de las personas que forman parte de la realidad objeto de investigación. Esto está relacionado con el término conocido como *evaluación comprensiva* (Stake, 2006), que se basa en identificar el valor y la calidad que tiene una acción educativa según las opiniones de las personas participantes en ella (Aróstegui, 2007).

Todas estas realidades construyen un punto de vista donde la importancia recae en la interpretación mediante la experiencia, presentando descripciones abiertas donde diferentes elementos del contexto pueden influir y donde no se busca encontrar una relación de causa-efecto (más ligada a la perspectiva de investigación cuantitativa) sino la comprensión de un caso en concreto. Por esta razón, la sinergia de todas esas realidades o aspectos tiene importancia como factor para comprender fielmente el caso objeto de estudio, lo cual viene influido porque en cada caso interviene un contexto

social y cultural cuya importancia es crucial para conocer y poder interpretar lo que ocurre y las interacciones que le dan forma (Aróstegui, 2014).

En definitiva, se pone de manifiesto cómo el paradigma cualitativo de investigación resulta ser el más apropiado para este estudio, ya que este enfoque permite indagar en el fenómeno, plantear preguntas y recoger datos e informaciones que los propios participantes de la investigación construyen (Taylor y Bogdan, 1987, como se citó en Ballester Brage, 2004), para realizar una comprensión e interpretación en profundidad de los significados que se desprenden de cada uno de los casos seleccionados.

## 2. EL ESTUDIO DE CASO COMO HERRAMIENTA DE INVESTIGACIÓN

**S**iguiendo con la línea de la evaluación comprensiva, se ha utilizado el enfoque<sup>18</sup> del estudio de caso para el desarrollo de la investigación, apoyado por el argumento de Yin (1984, como se citó en Barba, 2013) cuando habla de que el estudio de caso se usa si el fenómeno que se va a estudiar no se puede diferenciar del contexto. Stake (1998) indica dos tipos de estudios de caso en su clasificación: intrínseco e instrumental. También comenta que todos los estudios de caso pueden ser únicos o colectivos.

Los estudios de caso objetos de esta investigación podrían encuadrarse en la categoría de instrumental, porque cada caso ayuda a estudiar el tema de investigación, en este caso, el impacto de la educación musical en las CdA como estrategia educativa de éxito. También es un estudio de caso colectivo o multicazos, pues ambos casos son estudiados para hacer una interpretación colectiva de unas mismas preguntas de investigación. Esto es debido a que existen puntos en común que, de forma natural, surgen en estos centros educativos, ya que ambos trabajan bajo el enfoque de CdA. La perspectiva del estudio multicazos permite observar cómo aparece el fenómeno objeto de estudio en diferentes contextos (Stake, 2013). No obstante, cada caso presentado en este estudio tiene un carácter independiente.

Aunque existen otras clasificaciones (v. g., Merriam, 1988 y Yin, 1994, como se citó en Simons, 2011), se ha optado por resaltar la realizada por Stake, ya que en ella se refleja adecuadamente la intencionalidad que se aplica en el estudio de estos dos casos. Pues la premisa principal del estudio de caso es preguntarse qué se puede comprender del tema que se quiere investigar (Stake, 2005, como se citó en Aróstegui, 2007).

La investigación de esta tesis doctoral consta de dos estudios de caso, uno en un colegio de Educación Primaria (CEIP *Las Encinas*) y el otro en un centro de Educación

---

<sup>18</sup> Se evita mencionar la palabra método ya que implica una postura determinista basada en criterios objetivos antes que en la comprensión del contexto, propia de la perspectiva de la evaluación comprensiva de Robert Stake.

Secundaria (IES *Carmen de Burgos*). Cada estudio ha tenido un carácter descriptivo e interpretativo, es decir, de describir y comprender la realidad encontrada en casa caso.

## 2.1. Selección de los casos

**E**l criterio de selección principal para cada uno de los casos ha versado en buscar dos centros que tuvieran al menos dos años de experiencia de puesta en marcha del proyecto de CdA o, en su defecto, de metodologías inclusivas como los grupos interactivos o las tertulias dialógicas.

El siguiente criterio fue que no podían ser centros que abarcaran la misma etapa educativa, puesto que se iban a realizar un estudio de caso para Educación Primaria y otro para Educación Secundaria Obligatoria. Se seleccionó, por tanto, un centro para cada etapa educativa.

El tercer criterio fue que debía ser un centro educativo del área metropolitana de Granada o lo más próximo a esta, por cuestión de logística a la hora de realizar el trabajo de recogida de datos para el trabajo de campo. Por tanto, se revisó en la red SAUCA (Sub-red Andaluza Universitaria de Comunidades de Aprendizaje) el listado de centros educativos reconocidos como CdA en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Además, se tuvo en cuenta también disponer de un contacto directo, en primera instancia, para realizar la negociación con los centros, como, por ejemplo, que desde el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Granada se pudiera contactar directamente con los docentes de música de los centros educativos. Finalmente, se seleccionaron, por un lado, un colegio de Educación Primaria (CEIP *Las Encinas*) localizado en Alfacar, (provincia de Granada); y, por otro lado, un centro que impartiera Educación Secundaria Obligatoria (IES *Carmen de Burgos*) situado en la localidad de Huércal de Almería (provincia de Almería). Este último, aunque no está en las proximidades de la ciudad de Granada se escogió por saber *a priori* el papel importante que juega la música en ese centro educativo, también por la facilidad de acceso que se tuvo tanto con la dirección del centro como con el profesor de música.

### **2.1.1. Negociación con los centros educativos**

La negociación con los centros para la realización de la investigación pasó por varias fases. La primera fue la de contactar con el docente de música de ambos centros, de forma separada, para informarles sobre la investigación y sobre la metodología que se llevaría a cabo. El paso siguiente fue obtener permiso de la dirección de ambos centros haciendo cada profesor de música de intermediario. Para este fin, el centro contó con el contrato de negociación donde se detallaban los compromisos que se adquirirían durante la investigación, los cuales seguirían una línea de actuación respecto a las personas y obtención de datos regulada en una serie de principios (Ver Anexo 1). A partir de ese momento, el proceso de negociación para acceder a los centros se realizó de forma distinta en cada uno de ellos debido a la política, en esta materia, que establece la Administración Educativa de cada provincia. Para el centro de la provincia de Granada el investigador tuvo que iniciar un trámite en la Delegación de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía para obtener el permiso de esta. Ese trámite consistió en presentar un resumen de los propósitos de la investigación y el documento de consentimiento informado para los padres y las madres del alumnado participante. El centro educativo necesitó tener el comunicado oficial de dicha solicitud aprobada para formar parte de manera oficial en la investigación y permitir el acceso.

En el caso del centro de la provincia de Almería, el proceso tuvo que ser agilizado por parte del Equipo Directivo del centro. Esto se debe a que la Delegación de Educación de esta provincia necesitaba la aprobación de un convenio entre todas las universidades andaluzas para este tipo de casos, lo que en el momento de solicitar el acceso (curso 2016/2017) aún no se había realizado. La documentación que necesitó el Equipo Directivo de este centro fue el contrato de negociación y el consentimiento informado para los padres y las madres del alumnado participante.

## 2.2. Preguntas de investigación

**E**l propósito de esta investigación quedó recogido en una serie de preguntas de investigación que han guiado el desarrollo de este estudio. Así, estos interrogantes iniciales fueron los siguientes:

1. ¿Cuál es el impacto de la educación musical para hacer frente a los desafíos que presenta la Sociedad y la Economía del Conocimiento?
2. ¿Qué aporta la música en la formación de una persona?
3. ¿Cómo contribuye la educación musical, como elemento de éxito, para el desarrollo de una CdA?
4. ¿Qué buenas prácticas en el aula de música contribuyen al éxito de las CdA?
5. ¿Ayuda la música, bajo el proyecto de CdA, a superar las desigualdades sociales y culturales?

No obstante, y por la propia naturaleza de la investigación cualitativa, el estudio fue dirigiendo las preguntas de investigación, porque como indica Stake (1998), no debe perderse el contacto con lo que va aconteciendo en la investigación, los nuevos fenómenos que pueden ir surgiendo, ya que todo eso va reorientando el estudio del tema a investigar. De esta manera, durante el desarrollo de la investigación surgieron algunas preguntas, como, por ejemplo:

1. ¿Cómo puede contribuir la educación musical escolar al desarrollo de la formación en el ámbito ciudadano en la actual Sociedad y Economía del Conocimiento?
2. ¿Puede la educación musical bajo el enfoque de CdA ser un elemento clave para la defensa de la materia dentro del currículo escolar obligatorio?
3. ¿Cómo son las clases de música cuando se utiliza el aprendizaje dialógico y la participación de la comunidad dentro del aula?
4. ¿Qué papel tiene el docente de música como educador para el desarrollo de una ciudadanía crítica?
5. ¿Por qué el planteamiento educativo de CdA encuentra posturas en contra dentro del personal docente de un mismo centro?

Como puede observarse, hubo una evolución de las preguntas desde una perspectiva ETIC a otra más EMIC, tal como se indica en la literatura que suele suceder (Stake, 1998).

### 3. RECOGIDA DE LOS DATOS

#### 3.1. Herramientas para la recogida de datos

**A** continuación se presentan las herramientas, técnicas o instrumentos utilizados para la recogida de datos. Para cada una de las herramientas, se especifica cómo se ha realizado para cada estudio de caso.

##### A. Análisis documental

Simons (2011) habla de la importancia del análisis de documentos (a pesar de que, en ocasiones, es infravalorado) como paso previo a la observación y a la entrevista, ya que permite aportar unas pistas acerca de los diferentes subtemas a ser tratados en las observaciones y entrevistas; así como que también resulta útil para contextualizar los datos recogidos mediante las otras técnicas utilizadas, pues “el análisis de documentos puede constituir el eje de la investigación o utilizarse para complementar, contrastar y validar la información obtenida con otras estrategias” (Giráldez, 2006, p. 152).

Así, en cada caso se realizó una revisión de documentos formales. Se trata de los diferentes documentos del centro, como el Proyecto Educativo del centro, pero especialmente de aquellos documentos donde se habla del proyecto CdA y su puesta en práctica en el centro. Concretamente en el CEIP *Las Encinas*, se revisaron los siguientes documentos:

- Proyecto Educativo.
- Reglamento de Organización y Funcionamiento.
- Plan de Convivencia.
- Proyecto de Dirección.
- Orden de 8 de junio de 2012, por la que se regula el procedimiento de inscripción y continuidad de centros reconocidos como “Comunidad de Aprendizaje” y se crea la Red Andaluza “Comunidades de Aprendizaje”.
- Proyecto de Comunidades de Aprendizaje en el CEIP *Las Encinas*.
- Otros documentos del Centro para la formación en el proyecto de CdA.



Por lo que respecta al estudio de caso en el IES *Carmen de Burgos*, los documentos revisados fueron los siguientes:

- Proyecto Educativo, en el que se incluye todo lo referente a CdA.
- Orden de 8 de junio de 2012, por la que se regula el procedimiento de inscripción y continuidad de centros reconocidos como “Comunidad de Aprendizaje” y se crea la Red Andaluza “Comunidades de Aprendizaje”.
- Noticias sobre el centro y CdA en la web del centro educativo, alojada en la plataforma educativa Helvia – Bitácora<sup>19</sup>.

El análisis o revisión documental para ambos estudios de caso se realizó antes de comenzar el trabajo de campo en cada centro educativo, si bien algunos de los documentos se retomaron para una segunda revisión durante el periodo de observaciones y entrevistas. Este análisis permitió dar una primera visión de cómo se organiza y cómo funciona una CdA, cuáles son las estrategias didácticas que utiliza, qué papel tienen los diferentes agentes de la comunidad educativa, entre otros subtemas que funcionaron a modo de guía orientativa para la realización de observaciones y las entrevistas.

#### B. Observación no participante

Colás (1998, como se citó en Giráldez, 2006) habla de la observación como una técnica para la recogida de datos que se utiliza para obtener información sobre el comportamiento de algo o de alguien, pues “las observaciones conducen al investigador hacia una mejor comprensión del caso” (Stake, 1998, p. 60). Esta técnica aparece como un gran instrumento para obtener una información más amplia sobre lo que se está investigando, porque, como indica Simons (2011), hay que buscar la información en cualquier espacio, en cualquier situación y en cualquier momento, observando también donde no se espera encontrar, así como realizar observaciones a lo largo del tiempo para ser capaz de ver la diferencia y comprender el significado de los sucesos observados. Giráldez (2006) añade que la observación puede ser utilizada para complementar o contrastar datos obtenidos mediante otras estrategias o como una técnica principal para la recogida de información.

---

<sup>19</sup> <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/04700570/helvia/bitacora/>

Para esta investigación y para cada estudio de caso, se ha optado por una observación directa y no participante en el aula de música, así como en otros espacios de los centros educativos. Cuando se habla de observación directa se refiere a que ha sido el investigador el que ha estado en contacto de manera presencial con el fenómeno que se iba a investigar. Por otro lado, la observación también ha sido no participante, pues el investigador no ha intervenido internamente en las situaciones cotidianas de aprendizaje y relaciones personales que se producían en dichos espacios. No obstante, algunos teóricos como Vallés (1997) consideran a la observación no participante en realidad siempre es participante de alguna manera, ya que el observador necesariamente influye en el contexto observado. Guba y Lincoln (1994) señalan igualmente que se establece una vinculación entre el investigador y el objeto investigado u observado mediante interacciones que se producen entre ellos, con lo cual, los valores del investigador también influyen sobre la investigación y sobre ciertos episodios observados.

En el CEIP *Las Encinas* las observaciones se realizaron a lo largo de nueve días repartidos durante todo el curso académico 2016/2017. Este proceso conllevó un total de 33 horas de observaciones. Las sesiones escogidas para tales observaciones fueron consensuadas entre el investigador y el maestro de música, según la mejor organización para ambos y mejor aprovechamiento para la investigación. Principalmente, fueron observaciones sobre las clases de la asignatura de música, de 1º a 6º curso de Educación Primaria, con énfasis en los cursos de 4º y 5º, ya que la materia de música en estos cursos se impartía en un mismo día que coincidía con otras actividades relacionadas e interesantes para el tema de la investigación. Otras sesiones se centraron en actividades que se realizaban en otras asignaturas o en eventos dirigidos para todo el alumnado del centro y resto de comunidad educativa, ya que resultaba necesario conocer el conjunto de experiencias para su contextualización.

De las sesiones de observación junto con conversaciones informales entre el maestro de música y el investigador, y entre éste y otros maestros y voluntarios del centro (principalmente familias) surgieron unos temas que guiaron la elaboración del guion previo para las entrevistas semiestructuradas. Algunos de estos temas fueron:

- Comunidades de Aprendizaje.
- Música y Comunidades de Aprendizaje.
- Voluntarios.

- Participación de la comunidad.
- Diálogo, debate.
- Tertulias Musicales Dialógicas.
- Grupos Interactivos.
- Trabajo en grupo.
- Convivencia en el centro.
- Futuro del centro como Comunidad de Aprendizaje.

En cuanto al IES *Carmen de Burgos*, las observaciones para este estudio de caso se llevaron a cabo en ocho días a lo largo del segundo y tercer trimestre del curso académico 2016/2017. Se completaron 33 horas de observaciones. Las sesiones seleccionadas fueron consensuadas entre el investigador y el profesor de música, según la mejor organización para ambos y mejor aprovechamiento para la investigación. Principalmente fueron observaciones sobre las clases de la asignatura de música en el curso de 1º de ESO (en los tres grupos en los que el profesor de música participante activo del proyecto CdA impartía docencia). Cabe comentar que tres sesiones de observaciones se hicieron coincidir con las sesiones diseñadas por el profesor de música atendiendo a su organización de la asignatura: sesión de negociación, sesión intermedia, y sesión de autoevaluación. Igualmente, se realizaron otras sesiones de observación que se centraron en actividades que se realizaban en otras asignaturas o en eventos dirigidos para todo el alumnado del centro y resto de comunidad educativa, pues resultaba necesario conocer el conjunto de experiencias para su contextualización.

Del periodo de observación junto con conversaciones informales realizadas entre el profesor de música y el investigador, y entre éste y otros profesores y voluntarios (alumnado de cursos superiores) del centro surgieron ciertos temas que guiaron la elaboración del guion previo para las entrevistas semiestructuradas. Algunos de estos temas fueron:

- Comunidades de Aprendizaje.
- Música y Comunidades de Aprendizaje.
- Voluntarios.
- Participación de la comunidad.
- Diálogo, debate.

- Tertulias Musicales Dialógicas.
- Grupos Interactivos.
- Toma de decisiones sobre su aprendizaje.
- Trabajo activo.
- Convivencia en el centro.
- Oposición dentro del centro hacia el proyecto Comunidad de Aprendizaje.

### C. Entrevista semiestructurada

Según Stake (1998), “la entrevista es el cauce principal para llegar a las realidades múltiples” (p. 63) que caracteriza a la investigación cualitativa, pues un mismo caso puede tener varias visiones. Simons (2011) recalca la importancia de establecer una relación de comunicación durante la entrevista y la necesidad de un investigador atento ante posibles desvíos de la finalidad de la investigación. Igualmente menciona la utilidad de la entrevista proactiva mediante preguntas que inviten a la reflexión, pero también entrevistas en grupo para comprobar de manera cruzada las opiniones y afirmaciones de las personas entrevistadas.

La entrevista es una técnica de recogida de datos que puede realizar de muchas maneras. En este sentido, Bisquerra (2000) hace una clasificación de los diferentes tipos de entrevistas: entrevista formal, entrevista semiestructurada o menos formal, entrevista informal, y entrevista en profundidad. El tipo de entrevista utilizada en estos estudios de caso ha sido la semiestructurada. De esta manera, aunque el investigador cuenta con un guion previo de preguntas para cada entrevista, puede adaptarlo durante el desarrollo de la entrevista según las respuestas que las personas entrevistadas van aportando y los fenómenos que se pueden ir produciendo.

La entrevista semiestructurada se ha utilizado en esta investigación con las familias del alumnado, con el propio alumnado y con el profesorado (de música y de otras materias). Se ha llevado además a la práctica la entrevista en profundidad, la cual es como una entrevista informal, pero de manera reiterada. Esta se ha utilizado en los diferentes encuentros con el docente de música de cada estudio de caso cada vez que el investigador visitaba el centro educativo, ya que en todo momento se producían

conversaciones de las que también se recogía información que ha complementado la recogida mediante otras técnicas.

En ambos estudios de caso, las entrevistas se realizaron durante el último periodo del tercer trimestre del curso académico 2016/2017. Todas las entrevistas fueron grabadas, sólo en audio. Después fueron transcritas para su análisis posterior.

En el CEIP *Las Encinas* se realizaron cinco entrevistas semiestructuradas. En los Anexos se ofrece el guion de cada entrevista. Las transcripciones no se incluyen a fin de cumplir los compromisos adquiridos en el contrato de negociación, pues cada estudio de caso cuenta con el visto de los investigados, lo que comprende los fragmentos incluidos de las entrevistas. Además, lo relevante no son las palabras que dice cada persona entrevistada, sino la oportunidad de darles voz y conocer sus testimonios para comprender en profundidad y contextualizar la experiencia objeto de estudio.

De las cinco entrevistas realizadas en este Centro, tres fueron grupales al alumnado:

- Entrevista alumnado A: 2 niños y 1 niña de 6º de Educación Primaria (EP), cuyo proceso de enseñanza-aprendizaje durante toda la etapa se había producido bajo los principios del proyecto de CdA. (Ver guion de entrevista en Anexo 2).
- Entrevista alumnado B: 2 niños y 1 niña de 5º de EP, cuyo proceso de enseñanza-aprendizaje durante la etapa no se ha producido bajo el enfoque de CdA, exceptuando alguna Actuación Educativa de Éxito en alguna asignatura en algún curso. (Ver guion de entrevista en Anexo 3).
- Entrevista alumnado C: 3 niñas de 4º, 5º y 6º (una por cada curso) de EP. Se trata de un grupo mixto en cuanto a que cada alumna ha tenido, durante la etapa, una experiencia mayor o menor (casi nula) en su proceso de enseñanza-aprendizaje bajo los principios de CdA. (Ver guion de entrevista en Anexo 4).

Se creyó conveniente entrevistar grupalmente al alumnado debido al nivel de desarrollo madurativo de los niños y niñas de estas edades. La entrevista grupal permitió al alumnado sentirse cómodo y relajado para responder a las preguntas del investigador. De igual manera, ha servido para corroborar las opiniones e informaciones dadas por los entrevistados. La selección del alumnado entrevistado se rigió por un criterio de mayor capacidad de nivel expresión oral. Para ello, el maestro de música propuso a estos

alumnos para ser entrevistados, ya que conoce a cada uno de los alumnos. De hecho, era el tutor de un grupo de 4º de EP. La selección de estos alumnos no fue una imposición, sino que fue dialogado y consensuando tanto entre el maestro de música y los propios alumnos, así como entre este docente y el investigador; además de que se contó con el consentimiento informado de las familias del alumnado.

A las familias se les hizo otra entrevista grupal. Concretamente fueron dos madres de alumnos del centro matriculados en los dos últimos cursos de la etapa. Ambas madres participaban activamente como voluntarias del proyecto de CdA (Ver guion entrevista en Anexo 5). La selección de estas madres se realizó de la misma manera que con las entrevistas de los alumnos, es decir, mediante diálogo y consenso.

Por último, en lo que a este Centro se refiere, se hizo una entrevista al maestro de música del centro educativo (ver guion de entrevista en Anexo 6).

En cuanto al IES *Carmen de Burgos*, se realizaron siete entrevistas semiestructuradas. Tampoco se incluyen las transcripciones por idénticas razones a las expuestas con el caso anterior. Aquí se hicieron tres entrevistas grupales al alumnado:

- Entrevista alumnado A: 2 chicos y 2 chicas de 1º de ESO. (Ver guion de entrevista en Anexo 7).
- Entrevista alumnado B: 2 chicos y 2 chicas de 1º de ESO. (Ver guion de entrevista en Anexo 7).
- Entrevista alumnado C: 2 chicas de 4º de ESO que cursaron la asignatura de Música cuando estaban en 1º de ESO. (Ver guion de entrevista en Anexo 8).

Al igual que en el caso anterior, las entrevistas al alumnado se hicieron de manera grupal, ya que se creyó conveniente hacerlo de esta manera no solo por el nivel de desarrollo madurativo de los chicos y chicas de estas edades sino también para que pudieran sentirse cómodos y relajados para responder a las preguntas del investigador. Del mismo modo, la entrevista grupal servía para corroborar las opiniones e informaciones dadas por los entrevistados. La selección del alumnado entrevistado se rigió estableciendo dos grupos para obtener más información sobre los temas tratados.

Debido a que el profesor de música conoce a su alumnado, fue él quien propuso a los alumnos entrevistados. Además, se tuvo en cuenta el criterio de nivel expresión oral para seleccionar al alumnado. La selección de estos alumnos tampoco aquí fue una imposición, sino que fue dialogado y consensuando tanto entre el profesor de música y los propios alumnos, como entre este docente y el investigador. Igualmente se contó con el consentimiento informado de las familias del alumnado. En cuanto a las alumnas de 4º de ESO, se seleccionaron para conocer otra opinión sobre la realidad del centro bajo el proyecto de CdA. Estas chicas habían vivido en primera persona diferentes formas de enseñanza/aprendizaje durante su paso por esta etapa educativa y colaboraban frecuentemente en actividades organizadas por centro para la participación de todo el entorno. Además, una de ellas fue alumna de este profesor de música cuando cursó 1º de ESO.

En cuanto a las familias, se hizo una entrevista a una madre de un alumno. Se trataba de la representante de las familias del centro educativo para el proyecto de CdA, así como la coordinadora de los voluntarios que deciden participar en el proyecto (ver guion de entrevista en Anexo 9).

Por lo que se refiere al profesorado, se hicieron 3 entrevistas:

- Entrevista a un profesor de música del centro educativo. El IES cuenta con dos profesores de música. El entrevistado es el Responsable de Formación e Innovación del centro educativo, por lo que es el docente representante o coordinador de CdA en el centro. (Ver guion entrevista en Anexo 10).
- Entrevista a una profesora de Lengua. Imparte docencia a 1º de ESO en la materia de *Ámbito Sociolingüístico* (unión de las asignaturas de *Lengua Castellana y Literatura* y *Ciencias Sociales*). Profesora de nueva incorporación en el centro en ese curso académico. Era su primer curso académico trabajando bajo los principios del proyecto de CdA. El profesor de música participaba de sus clases bajo la acción de *doble docencia* (actuación tomada por el centro como recurso de complemento a CdA). (Ver guion entrevista en Anexo 11).
- Entrevista a dos profesores de Lengua, ambos contrarios al proyecto de CdA. Debido a cuestiones de espacio, la entrevista se realizó en el departamento correspondiente, lo que causó que en el espacio pudieran entrar otras personas. A mitad de la entrevista, de manera casual, entró otro profesor que, aunque

participante en algunas actuaciones de CdA, era muy crítico también con el proyecto. (Ver guion entrevista en Anexo 12).

- Esta entrevista no fue grabada debido a que la persona entrevistada no dio su permiso para tal fin.



#### 4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Para el análisis de los datos recogidos de ambos estudios de caso primero se realizó la transcripción literal de cada entrevista a texto. Seguidamente se procedió a la correspondiente lectura respaldada por el método científico, es decir, que se llevó a cabo de manera objetiva, sistemática, válida y replicable para realizar un análisis de contenido de los datos (Andréu, 2002). El análisis se realizó de forma separada para cada estudio de caso. En cada uno el análisis se llevó a cabo por suma categórica, esto es, cuando se buscan varios ejemplos, cuyo conjunto aporte un significado importante para el tema investigado, pero siempre buscando los contraejemplos que pudieran contradecir nuestras interpretaciones como modo de triangulación y fiabilidad de los datos cualitativos. Sin embargo, también se ha producido la interpretación directa de algún dato que sólo ha aparecido una vez, pero que contenía información relevante para el tema (Stake, 1998). De igual manera, buscaron modelos que se repitieran en unas condiciones concretas para comprobar si había correspondencia entre ellos, siempre preguntándose qué tendría que suceder para que nuestra interpretación fuera incorrecta.

Así, las categorías extraídas tras el análisis de los datos provenientes de las entrevistas del CEIP *Las Encinas* son:

- Aprendizaje Dialógico.
- Convivencia en el centro.
- Maestro de música.
- Música y CdA.
- Futuro del proyecto.
- Participación de la comunidad.
- Rendimiento académico.
- Acceso recursos del entorno.
- Aprendizaje recibido de otras personas.
- Desarrollo de otras habilidades.
- Interés por otros contenidos a través de la música.
- Relación con personas del entorno.
- Cambio de actitud hacia la asignatura.

- Variedad de actividades.
- Nuevo paradigma educativo.

En cuanto al IES *Carmen de Burgos*, el análisis de los datos proporcionados por las entrevistas ha permitido extraer las siguientes categorías:

- Convivencia en el centro.
- Profesor de música.
- Oposición al proyecto.
- Otras formas de aprender.
- Aprendizaje Dialógico.
- Participación de la comunidad.
- Rendimiento académico.
- Cambio de actitud hacia la asignatura.
- Cambio de la imagen del centro.
- Nuevo paradigma educativo.
- Organización democrática del aula.
- Desarrollo de otras habilidades.
- Trabajo Activo.
- Cambio de actitud del alumnado y de las familias hacia el proceso educativo.
- Relación con otras personas del entorno.
- Variedad de actividades.
- Evaluación consensuada.
- Mala gestión educativa.
- Actividad contraproducente para el alumnado

Además, para el análisis y la consecuente discusión de los datos se tuvo presente el enfoque de la *Teoría Fundamentada* (Strauss y Corbin, 1990), la cual establece que la teoría surge de la información obtenida en la investigación, produciéndose una estrecha relación entre los datos y la teoría.

## 5. TRIANGULACIÓN Y VALIDEZ

Como dice Stake (1998), a todo investigador le surge durante la recogida de datos la duda de si lo está haciendo bien, de si las interpretaciones que está haciendo son las correctas o no. Es aquí donde entra en juego el valor de la triangulación que se entiende como una estrategia que sirve para comparar y contrastar las relaciones existentes entre pruebas de distinto tipo más que como una técnica de supervisión de los datos recogidos (Elliott, 1993, como se citó en Ibáñez, 2014). Stake considera igualmente la triangulación metodológica como una observación del fenómeno desde diferentes puntos de vista. La triangulación metodológica es uno de los cuatro tipos de triangulación de datos que propone Stake, junto con la: triangulación de las fuentes de datos; triangulación del investigador; y triangulación de la teoría. Para la triangulación existen una serie de procedimientos, tal y como apunta Martínez González (2007):

- Triangulación de métodos. Se trata de contrastar la información a través de diversos métodos, como pueden ser las distintas herramientas utilizadas durante esta investigación: observaciones no participantes, análisis de documentos, entrevistas individuales, entrevistas grupales, conversaciones informales, etc.
- Triangulación de sujetos. Consiste en contrastar la información que aportan las personas que han participado en la presente investigación: docente de música, alumnado, familias voluntarias del proyecto, profesorado contrario al proyecto, otros docentes, etc.
- Triangulación de momentos. Se lleva a cabo contrastando la información obtenida en diferentes etapas de la investigación. En el caso de esta investigación, durante el curso académico 2016/2017 que es el periodo en el que se realizó la recogida de datos.
- Triangulación de expertos. La información es contrastada por varios expertos a lo largo de la investigación. En esta tesis doctoral hay habido un único investigador, pero siempre ha recibido el apoyo de su director de tesis que, en cierta manera, ha influido también en el análisis de las evidencias encontradas.

Por otra parte, también han tenido un gran peso las opiniones y comentarios recibidos durante la estancia internacional del investigador por parte de los profesores supervisores: Paul Woodford y Patrick Schmidt, de la Universidad de Ontario Occidental (Canadá).

- Triangulación de teorías. Se trata de realizar un diálogo entre los datos y el marco teórico en el que se encuadra esta investigación. Hablar de neoliberalismo educativo, Sociedad y Economía del Conocimiento, educación para la ciudadanía crítica, educación musical crítica, el proyecto *Comunidades de Aprendizaje*, entre otros temas que forman parte de la fundamentación teórica de esta investigación, ha dado forma a un discurso en relación con la información obtenida.
- Triangulación múltiple. Consiste en utilizar diferentes procedimientos para la triangulación, como es el caso de esta investigación.

Por otra parte, la reflexión ha sido una estrategia presente en todo el proceso de la investigación como otro mecanismo para garantizar la validez de los datos. La reflexión se constituye como un elemento necesario para poder lidiar con los valores, creencias y preferencias que forman parte de la subjetividad del investigador. Durante esta investigación se han reconsiderado de manera intencionada las acciones que se han ido tomando ya que, al fin y al cabo, en un estudio de caso cualitativo se elabora una interpretación de la realidad observada y de los testimonios que los protagonistas han contado, porque como indica Simons (2011): “Demostrar reflexividad –nuestro rol y nuestra reacción en este proceso– es un factor fundamental para garantizar la validez del estudio” (p. 134).

En ese proceso de reflexión también ha jugado un papel importante el diálogo, como principio que ha orientado todo el proceso de recogida de datos, lo que ha permitido la inclusión de todas las voces y opiniones encontradas en ambos centros (siempre que los propios protagonistas lo permitieron, como así se trata en el siguiente apartado sobre limitaciones encontradas a la hora de realizar la investigación). Así, cada uno de los informes de investigación para cada estudio de caso ha sido revisado por el docente de

música correspondiente como portavoz de su centro educativo con la finalidad de establecer un consenso entre todas las partes implicadas en la investigación.

Por último, cabe comentar que, aunque cada estudio de caso ha sido realizado de forma independiente con respecto al otro, así como que la triangulación de los datos recogidos en cada uno se ha llevado a cabo también de forma aislada, algunos de los puntos comunes encontrados en ambos estudios han permitido reforzar la validez de los resultados obtenidos para el sentido de esta investigación.

## 6. LIMITACIONES EN LA INVESTIGACIÓN

**T**oda investigación, sobre todo si es cualitativa, presenta una serie de limitaciones consecuencia de las circunstancias del investigador y de la idiosincrasia de los contextos estudiados. Esta tesis no es una excepción, por lo que es preciso comentarlas.

La primera de ellas es el hecho de los tiempos de espera para comenzar a realizar la recogida de datos en ambos estudios de caso, ya que se necesitaba de la confirmación oficial por parte de la Delegación de Educación de la provincia correspondiente. Esto ha llevado a limitar el tiempo disponible para las observaciones, sobre todo en el realizado en la provincia de Almería, pues para nada se esperaba que llevara tanto tiempo conseguir este permiso a juzgar por experiencias previas de las que el investigador tuvo conocimiento por su director de tesis. Aun así, el número de horas de observación ha sido bastante elevado, 33 horas en cada centro educativo, si bien es verdad que, concentradas en un número relativamente pequeño de observaciones, lo que igualmente obedece a la disponibilidad horaria y a los desplazamientos que el investigador tuvo que realizar en ambos estudios de caso que, en el caso del IES *Carmen de Burgos* supuso pernoctar fuera de casa la noche anterior de cada sesión de observación.

La segunda se refiere a que, en el estudio de caso de ESO, solo se haya hablado de las clases de Música de uno de los profesores de esta materia en el centro. La razón fue que, por las cuestiones de tiempo y logística recién mencionadas, el investigador únicamente podía asistir al centro educativo uno o dos días por semana (de manera no consecutiva), además de que en ese tiempo debía también recoger datos del Centro en su conjunto. Por esta razón, se optó por centrarse en uno de los profesores de música, en concreto, por el coordinador del proyecto de CdA en el centro educativo.

La tercera limitación y, quizás, la que más peso ha podido tener sobre algunos de los datos recogidos es la dificultad para entrevistar al profesorado contrario al proyecto CdA en cada uno de los centros, así como de acceso a sus clases para realizar observaciones. En el caso del centro de EP, fue imposible acceder a algunas de las

clases de estos docentes contrarios al proyecto CdA, al igual que tampoco realizar alguna entrevista, ni siquiera una breve conversación informal. No querían saber nada que tuviera que ver con CdA. En cuanto al centro de ESO, hubo una cierta apertura de dos profesores críticos con el proyecto de CdA. Aun así, una de las profesoras entrevistadas no permitió que se grabara el audio de la entrevista, por lo que, puede darse la posibilidad que algunos detalles de los datos no hayan quedado registrados plenamente.

Finalmente, resulta preciso indicar que, por la naturaleza de esta investigación, no se ha pretendido generalizar ni extrapolar la realidad a otros centros educativos que también sean reconocidos como CdA, sino presentar e interpretar las dos realidades que se han investigado. No obstante, sí que es posible encontrar puntos en común entre ambos centros y profesores, de igual manera que es posible hacer una generalización naturalista (Stake, 1998) que permita transferir conocimientos de unas situaciones a otras, aunque sea en un sentido débil del término *generalización*.

## **III. INFORMES DE INVESTIGACIÓN**

---





## 1. ESTUDIO DE CASO: “LA MÚSICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA BAJO EL ENFOQUE DEL PROYECTO DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE”

Este informe de investigación tiene por objetivo mostrar la realidad de cómo se trabaja la asignatura de Música en un Centro de Educación Infantil y Primaria reconocido como Comunidad de Aprendizaje (CdA), teniendo en cuenta todas las fuerzas que convergen en torno a este proyecto educativo como es el contexto que rodea al centro educativo. El centro estudiado es el CEIP *Las Encinas*.

Este centro se encuentra situado en el municipio granadino de Alfacar. Se trata de un pueblo a pie de montaña, en el que viven unos 5.500 habitantes, aproximadamente, a muy pocos kilómetros de la ciudad de Granada. A pesar de esa proximidad, el contexto del pueblo cabe calificarlo como rural. El nivel socioeconómico de sus habitantes es medio y el tipo de familia que predomina es la tradicional de tipo nuclear. El centro educativo cuenta con una media anual de 350 alumnos y alumnas, siendo el nivel cultural de las familias medio-alto.

La realización de este estudio de caso se realizó durante el curso académico 2016/2017, el cuarto que este centro era reconocido como CdA. Durante el curso anterior aproveché para, en primer lugar, enterarme de qué era eso de *Comunidades de Aprendizaje*, para más adelante conocer en profundidad acerca de este proyecto educativo. Este proceso de empaparme sobre CdA no sólo vino de la mano de la lectura bibliográfica que realicé, sino también de mi estancia de quince días en el centro de investigación CREA de la Universidad de Barcelona. A través de esta comunidad de investigadores (que así prefieren ellos ser llamados) pude aprender más directamente las bases científicas de este proyecto y cómo es su desarrollo, asistiendo, en la provincia de Barcelona, a un centro educativo de las mismas características, es decir, reconocido como CdA. De esta manera, tuve la oportunidad de ver en la práctica aquello que, durante meses había leído e imaginado en mi mente, a veces con dificultad.

A pesar de este esquema más asentado que me traía de mi estancia en Barcelona, yo seguía con la idea que me había comentado semanas antes, Pablo, el maestro de música

del centro que es objeto de este estudio de caso. El primer día que tuve la primera charla con él para informar de qué iba mi investigación, Pablo me dejó muy claro desde el principio que, para atender verdaderamente a las necesidades del centro, se buscaba flexibilizar algunas de las directrices que establece el CREA sobre las CdA, recogidas en el documento del Proyecto *Includ-ed* (Includ-ed project, 2012). Pablo estuvo así tanteándome desde el principio para conocer si yo buscaba llevar a cabo mi estudio en un centro que siguiera al 100% lo estipulado por esta comunidad de investigadores sobre las CdA. De esta manera, tuve que aclararle que mi objetivo era conocer cómo se trabaja la música en un centro que es CdA, por lo que toda duda quedó resuelta. Es más, esa conversación generó en mí más curiosidad si cabe por empezar a observar en el centro y ver qué pasaba dentro. Sin embargo, la burocracia de la Administración Educativa en cuanto a recibir el permiso de acceder al centro, me estuvo retrasando un par de meses el inicio de mi trabajo en el colegio. Meses que aproveché para analizar diversos documentos del centro con los que conocí las características que posee el mismo, ya fueran por el contexto que les rodea, su profesorado, familia y tipo de alumnado, pero también por la identidad de centro que recoge su Proyecto Educativo y que tiene una gran importancia sobre su futuro como CdA, tal y como se verá más adelante.

Tras esta breve introducción sobre los primeros pasos de la realización de esta investigación con el fin de contextualizarlo mínimamente, paso a presentar el estudio de caso, estructurándolo según los temas que he recogido durante las observaciones y entrevistas realizadas en el centro, nutridas ambas técnicas por el análisis de diversos documentos del centro. Unos temas que, quizás, en algunas ocasiones aparezcan también en otros, pero desde un segundo plano. No obstante, he intentado no repetir las ideas, aunque en algunas ocasiones ha sido necesario que aparecieran de nuevo por estar asimismo relacionadas con otras cuestiones relevantes para la comprensión de este caso porque, además, muchos de los aspectos que se tratan se necesitan entre sí para entender cómo contribuye la música al desarrollo de una CdA y viceversa.

Cabe comentar también que he utilizado el uso del género masculino para referirme en todo momento a ambos sexos sin hacer distinción alguna. Los nombres de las personas participantes en este estudio son ficticios. El del Centro es real.

Pero antes de entrar en materia, no puedo olvidarme de expresar mi agradecimiento a Pablo, este maestro de música que puso su desinteresada ayuda y total disposición para abrirme las puertas de su aula de música y del centro, sin conocerme de nada y a pesar de que no corrían vientos muy favorables dentro del centro educativo para las CdA. También dar las gracias a Mónica, la directora del colegio, por aceptar que pudiera llevar a cabo este estudio de caso en el centro, y también al resto de su profesorado, sobre todo a aquellas y aquellos que quisieron ayudarme de alguna forma dejándome entrar en sus aulas para aportar más información a la visión del contexto del centro, pero también a todo el alumnado, especialmente a los entrevistados, y a las madres voluntarias que aceptaron de muy buen agrado ser entrevistadas.

### **1.1. Una comunidad abierta**

Recuerdo el primer día que llegué al Centro una mañana de diciembre, de esos últimos días para los estudiantes de Primaria antes de las vacaciones de Navidad, que estaba un poco inquieto de camino al centro educativo. Podría decir que era por ser mi primer día como investigador que va a tomar datos para su investigación. Ese aspecto, junto con la emoción por volver a pisar un centro educativo tras haber pasado un año de trabajar como maestro de música en otro distinto, me tenían muy expectante y despierto durante el trayecto en autobús. Desasosiego que pronto se fue nada más entrar al centro, pues nada más llegar entré a una clase con Grupos Interactivos (ver subapartado 4.3. Actuaciones Educativas de Éxito). A pesar de que yo no participaba en esas dinámicas, los alumnos no se extrañaron al verme entrar en el aula y quedarme con ellos. Pronto supe que estaban más que acostumbrados a que personas que no son sus maestros de referencia entren al aula y les enseñen también, principalmente las familias (sean la suya o no) y algún que otro voluntario de la universidad. Así veían los alumnos esta entrada y salida de las familias del Centro:

Investigador (I): ¿Qué os parece que entren las familias al aula?

Juan: A mí me parece bien, porque nos ayudamos, los padres a los niños y los niños a los padres.

Paula: Pues a mí me parece muy divertido porque los padres, de la educación que hayan recibido, pues hay cosas que eran como nosotros o diferentes, entonces pues siempre hay comentarios de ellos que son muy interesantes.

Juan: Y nos gustaría que entrara mucha más gente porque ahora estamos faltos de gente.

Martín: Yo opino lo mismo, que debería haber más gente, que nos gusta mucho porque aprendemos más rápido.

Juan: Las familias y los voluntarios nos ayudan a aprender mejor, a enseñarnos otras cosas, a hacer trabajo en grupo, a ayudarnos más entre sí y así nos podemos dar más ideas.

Inés: Y también aprendemos a respetar a los mayores.

Raquel: A mí me encanta porque vienen y si tenemos alguna duda, en vez de decirnos la respuesta, nos dicen: “venga, vamos a pensar cuáles puede ser las respuestas correctas”, entonces debatimos y sacamos la correcta.

Los alumnos tienen una actitud muy positiva hacia las familias por la participación que realizan a nivel de aula y de centro, porque consideran que aprenden de ellos, y que ellos también pueden enseñar a las familias. Valoran las interacciones que se producen con estas personas que tradicionalmente no han tenido ni han podido ejercer un papel activo en la vida escolar. De hecho, les gustaría que entraran más personas. La participación de las familias ayuda a que los alumnos aprendan mejor, enseñen otras cosas, a trabajar en grupo, a ayudarse entre sí, a respetar a las personas mayores. Las familias dinamizan los grupos, invitan al diálogo, al debate entre los alumnos.

Hablando con las dos madres voluntarias, les quise preguntar por cómo veían ellas que se les diera la oportunidad de ser partícipes de la educación de sus hijos también desde la escuela. Esto fue lo que respondieron:

Susana: El poder colaborar con ellos, nosotros como padres recibimos más que lo que ellos pueden darnos. Yo, vamos, estoy encantada.

Lucía: Aquí no nos cierran las puertas nunca.

Susana Sentimos el centro como una familia. Y es que si no fuera así no vendríamos a colaborar, si no sintiéramos ese calor familiar, esa tranquilidad.

Esta satisfacción por colaborar con el centro en la educación de sus hijos y sentir la escuela como propia provoca emociones en ellos. El maestro de música así lo señaló diciendo que “se establece un vínculo con la familia. La confianza y el conocimiento de lo que están haciendo sus hijos”.

De estos y otros testimonios queda claro que las CdA generan una atmósfera de transparencia en las familias, no hay miedo por acercarse, todo lo contrario. Ésa fue precisamente la sensación que tuve tras mi primera visita al centro: que las puertas estaban abiertas, que yo era una persona más de la comunidad educativa y que, aunque mi papel durante la investigación era la de un observador no participante, de alguna manera, influiría en las dinámicas del aula y del centro, a lo que también yo era bienvenido. Esta acogida contribuyó a que me sintiera totalmente libre y cómodo para observar lo que ahí dentro se producía. Así fue en la mayoría de las situaciones, aunque hubo algunos docentes con los cuales no pude establecer ninguna comunicación debido a que eran contrarios al desarrollo del proyecto CdA, tal y como comentaré más adelante.

Respecto a la influencia que había podido tener el proyecto CdA en el entorno por esa conexión existente entre el centro y el contexto, Pablo me contó lo siguiente:

P: Es que aprendes a escuchar. (...) Este tipo de proyectos, te ayuda, o te abre la puerta, a que no se te puede olvidar que tú entras en un entorno. Que en ocasiones puede ser el tuyo propio, porque trabajas en la localidad en la que vives, pero en la mayoría de los casos, estás de intruso. (...) El centro deja de ser un centro educativo para ser una pieza de la comunidad. (...) Si es que vas a hacer lo mismo, ¿por qué no hacerlo con el objetivo de mejorar mi entorno?

Con esto me explicó el caso de algún otro centro de la zona que estaban empezando a utilizar impresoras 3D y que, en lugar de realizar llaveros, por ejemplo, pues hacían accesorios para una silla de ruedas, con el fin de que tuviera una utilidad, intentando mejorar el entorno.

Además, también me habló de que esa apertura del centro al contexto no consistía sólo en que las familias participaran en el centro:

P: El área de música pues nos sirvió mucho para aprender cualidades de sonido, a partir del agua en las fuentes del pueblo, pues tiene muchas, nos vamos en diferentes fuentes y medimos, y hablamos de la intensidad, y hablamos de la altura. Hay que aprovechar las situaciones de aprendizaje para adquirir los

contenidos, no usar los contenidos para que aprendan, porque al final es memorístico y no es lo que buscamos, buscamos el desarrollo de competencias.

Por tanto, esa apertura del centro al contexto que le rodea supone también aprovechar las situaciones de aprendizaje que brinda el entorno para adquirir contenidos y desarrollar competencias para formarse como personas que interactúan con otras personas en espacios muy diversos, dónde de poco sirve un conocimiento únicamente memorístico. Esta circunstancia pude verla de primera mano, sobre todo, cuando celebraron el Día de Andalucía y los diferentes talleres que se realizaron (Chirigotas, Radio, Teatro, Escalada, etc.) fueron impartidos por familiares de alumnos del centro o por asociaciones del pueblo para establecer esa unión entre la escuela y lo que el contexto puede aportar para el desarrollo de la actividad. Las familias y otras personas del entorno participaron de la organización y el desarrollo de toda la jornada porque lo sentían como un evento no solo del colegio sino también del municipio.

Precisamente esta apertura del centro es uno de los rasgos que la Orden de 8 de junio de 2012 recoge como distintivo del proyecto CdA. En este documento aparece reflejado que el proyecto se basa en la participación activa y consensuada de las familias, tanto en aspectos de gestión del centro como de aprendizaje del alumnado, para así ser un centro abierto a toda la comunidad educativa. De este modo, las acciones que se toman en este centro para incluir a todos los miembros del contexto ya no sólo están basadas en los principios pedagógicos de CdA, sino que además parten de lo recogido en la normativa sobre la misma.

## **1.2. Cuando el enfoque está en mejorar como ciudadano**

Durante mis observaciones vi que todas las actuaciones educativas bajo el enfoque de CdA dejaban un amplio hueco para que pudieran entrar también otro tipo de saberes. Esto despertó mi curiosidad y le pregunté a Pablo para saber cómo se trabaja la música bajo el prisma de este proyecto educativo. Él me indicó unas ideas claves que utiliza en su práctica docente:

P: En un centro de comunidades tienes más en mente las competencias, la conciencia de la mejora del entorno, de aprovechamiento de recursos que tienes

a tu alrededor. Como más una vista a mejorarte como ciudadano, más que a adquirir ciertos contenidos.

Lo que Pablo vino a decir es que bajo la visión del proyecto de CdA se desarrolla, es la relación del conocimiento académico que ofrece la escuela con el experiencial del alumnado, haciendo así el aprendizaje escolar relevante –que es más que significativo– para el alumnado (Pérez Gómez, 1994). Se busca además desarrollar la conciencia crítica y mejorar como ciudadano para afrontar los retos que la actual sociedad presenta. Precisamente el desarrollo del espíritu crítico es uno de los aspectos que aparece en numerosas ocasiones tanto en el Proyecto Educativo del centro como en el Proyecto de CdA para este centro en concreto como una orientación metodológica que guía el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En relación con esta idea, pensé que los alumnos no serían conscientes de estos aprendizajes, a pesar de que estuvieran en los últimos cursos de la etapa educativa. No obstante, sus comentarios corroboraron que yo estaba equivocado:

Paula: Los temas que vemos en las Tertulias de música son algunos que casi nunca se ven en la vida diaria, entonces cuando los trabajas sacas cosas muy importantes. Aprendemos curiosidades, pero también los valores, que son muy importantes.

Mireia: Nos enseñan que tenemos que estar con todos y que no tenemos que estar solos, que tenemos que compartir con los demás, tenemos que estar ayudando a los demás.

El alumnado percibe que, en esas actuaciones como las Tertulias Musicales Dialógicas (ver en la página 92), se tratan temas y valores que les pueden servir para su día a día. Tengo que comentar aquí que la manera de realizar estas Tertulias en este centro difiere un poco con respecto al modelo establecido por el CREA. Las Tertulias que observé en este centro, concretamente las del curso de 5º, tenían dos sesiones: la primera de preparación en la que los alumnos (por grupos) buscaron información sobre el compositor o compositora que va a girar la Tertulia, en este caso Tchaikovsky. En esta sesión también decidieron qué información incluir cada grupo para cuando hablaran del compositor en la siguiente sesión. El maestro les pidió que escucharan piezas musicales de ese compositor. La segunda sesión de la Tertulia consistió en la actividad de tertulia



en sí. Primeramente, cada alumno habló sobre el compositor (aportando información buscada en la sesión anterior). En cada intervención se debían tratar los siguientes aspectos: biografía, obra, curiosidades, y una conclusión o reflexión. Cada alumno intervino hablando sobre el compositor y ponía un fragmento (elegida por el propio alumno) de una obra musical de este compositor. Cada dos o tres intervenciones y audiciones, el maestro les preguntó a todos los alumnos cosas sobre la época del compositor, como por ejemplo, sobre guerras, enfermedades, estilos de vida, diferencias en la sociedad, etc., con el objetivo de que los alumnos reflexionaran. Con estas preguntas se generaron debates entre los alumnos, compartiendo sus opiniones y dialogando en torno a esos temas. Sin embargo, en este curso en concreto, que se caracterizaba por haber contado casi siempre con docentes que no participaban del proyecto de CdA, ocurrió que el debate y la acción de reflexionar costó mucho, ya que no estaban acostumbrados a esa dinámica. El maestro de música me comentó al respecto que se notaba una diferencia con respecto a alumnos de otros cursos cuyos maestros participan del enfoque de CdA. Esta falta de hábito a utilizar el diálogo como aprendizaje tiene como principal causa la nula participación en el proyecto de CdA por parte del resto de maestros que imparten docencia en ese curso.

Por otra parte, con esas experiencias de compartir opiniones entre los alumnos y los diversos temas que en las Tertulias se tratan, pude comprobar que se trata de una dinámica que impregna el día a día del alumnado en la escuela. En este sentido, puedo comentar como en unas de las clases de música de 4º, un miembro de uno de los grupos no encontraba su libreta en la cual tenía que pegar su partitura de flauta dulce. El resto de los compañeros del grupo no comenzaron la actividad (leer y estudiar la partitura en grupo) hasta que, entre todos, ayudaron a buscar la libreta del compañero. Primó el sentido colectivo al individual, pues era una actividad en grupo y todos sus miembros debían de estar preparados para realizarla.

### **1.3. Aprendiendo dialógicamente**

Otro de los aspectos que generó en mí un considerable interés fue que el alumnado tuviera un cierto hábito y predisposición a dialogar entre ellos, a trabajar en grupo. Resultaba algo muy natural que cada alumno dialogara con sus compañeros para realizar una actividad del tipo que fuera e incluso para realizar una valoración de cómo habían tocado sus compañeros una canción con la flauta dulce, por ejemplo; claramente

estaban acostumbrados a ello, por lo que veían normal esta dinámica de aprendizaje. Todos los niños y niñas sabían que así es cómo se consigue el conocimiento, compartiendo opiniones con el resto de los compañeros del grupo de trabajo y, seguidamente, con el resto de los compañeros del aula. Así lo refirió Pablo cuando le pregunté sobre esa manera de aprender:

I: ¿Qué supone para los niños tener que dialogar, debatir en grupo, llegar a acuerdos?

P: Les supone una seguridad en sí mismos de que tienen opinión. En plan, hay unos contenidos que hay que estudiarse porque la ley lo exige y encima lo sé como alumno, o alumna. Pero además se me pide mi opinión, se me da turno de palabra, se me pide que reflexione sobre esto, y además incluso puedo cambiar cosas, como en el tema de las compositoras, que hay alumnado que ya pide otra cosa. “¿Por qué no podemos hablar de mujeres? ¿Es que no hay?”. Pues, vamos a investigar sobre ellas.

Por tanto, se pone de manifiesto que acciones como dialogar, debatir y llegar a acuerdos supone para los estudiantes una seguridad en sí mismos al hacerles sabedores de que tienen opinión, de que tienen que reflexionar, llegando a ser críticos y proponer cambios en los contenidos *oficiales* para demandar otros en los que la desigualdad implícita que lleva hablar, en este caso, sólo de compositores sin mencionar a ninguna compositora. El aprendizaje dialógico abre así posibilidades de profundizar en nuevos contenidos, de ampliar el conocimiento, les abre la mente y les ayuda a desarrollar la identidad como persona.

Pero no todo el alumnado del centro ha contado con maestros o maestros-tutores que hayan participado activamente de CdA. En las entrevistas del alumnado, realicé tres entrevistas grupales: una con un grupo que siempre ha contado con un maestro-tutor que ha trabajado partiendo del proyecto de CdA y actuaciones educativas de éxito en años previos; otra con un grupo que, dependiendo del curso, había contado con maestros-tutores que trabajaban o no bajo el enfoque del proyecto; y un tercero que se caracterizaba porque casi siempre había contado con maestros-tutores activamente en contra a CdA que objetaban de este proyecto. Pude apreciar cómo este hábito del diálogo y la reflexión estaba más afianzando, lógicamente, en el grupo de alumnos que

no habían conocido otra cosa más que CdA. De hecho, durante la observación de la clase de música de un grupo-aula de 5º noté como ese hábito de diálogo entre los alumnos costaba para que se produjera, tal y como pasó durante la realización de las Tertulias Musicales Dialógicas. El maestro tuvo que repetir en varias ocasiones que las diferentes actividades de esa sesión de Grupos Interactivos tenían que hacerse mediante el diálogo entre los compañeros de los grupos de trabajo. Esto ocurrió porque el alumnado no estaba acostumbrado al desarrollo de esta dinámica.

De esta manera, este proyecto educativo presenta una forma de trabajar o de aprender que permite que sean los propios alumnos los que construyen su aprendizaje partiendo del diálogo y debate entre sus opiniones y las del resto de compañeros del grupo.

I: ¿Qué pensáis de que utilizéis el diálogo para aprender, que lo hagáis en grupo?, ¿os gusta trabajar así o mejor individual?

Juan: En grupo, porque a lo mejor una acierta y otra no, o a lo mejor son las dos ciertas, o ninguna. Entonces, así ya pues ves más o menos las distintas opiniones de cada uno y ves más cosas que son verdaderas.

Alejandro: Es verdad que muchas veces los grupos nos entretenemos charlando, etc., pero cuando nos ponemos las pilas porque vemos que queda poco tiempo, podemos llegar a conseguir bastantes actividades y aprender mucho más.

Mireia: Es más importante trabajar con los demás porque no estás solo en la vida. Estás con más gente.

Paloma: No, aprendemos más en grupo, porque todos tenemos una razón que dar, y aprendemos de ellos y ellos aprenden de nosotros.

Como se puede apreciar, los alumnos consideran que a través del diálogo llegan al conocimiento, con las opiniones de unos y otros, con las respuestas ciertas y con las erróneas, el flujo de todas ellas. El alumnado prefiere esta forma de trabajar porque requiere de la cooperación con otras personas en un mundo en el que no estás solo, en el que tienes que interactuar con más personas para vivir y sobrevivir. Se constata así cómo los propios alumnos perciben como necesario un conocimiento que les permita interactuar con otras personas, trabajar con ellas y aprender de ellas. Se trata de

conocimientos más vinculados al desarrollo de la parte ciudadana y social del ser humano.

De este modo, los alumnos se ven inmersos en una forma de aprendizaje que les da la oportunidad de compartir sus opiniones, experiencias y reflexiones con sus compañeros.

I: ¿Y os gusta trabajar de esa manera?

Paula: Claro, porque después al final, cuando tú has tenido una duda, como cada uno tenemos una manera de pensar, pues al final cada uno, nos ha enseñado algo.

Juan: Es algo mucho más divertido y entonces pues te llama más la atención.

Los alumnos prefieren esta forma de trabajar por el intercambio de opiniones entre sus compañeros y la ayuda mutua. Lo perciben como una forma más divertida de aprender, que les genera más interés. Tal es así que quise preguntarles a las dos madres sobre qué les parecía que los niños y las niñas aprendan mediante el diálogo:

I: ¿Vosotras creéis que esa forma de aprender mediante el diálogo contribuye al aprendizaje de los alumnos?

Susana: Sí, a que se escuchen, que se respeten. Les está sirviendo para ellos, para su persona, no sólo a nivel académico.

Las familias consideran el aprendizaje dialógico como un recurso para que los alumnos se escuchen, se respeten, sirviéndoles no sólo para su persona, sino también a nivel académico, ya que, de esta manera, pueden pararse a escuchar, escuchar las opiniones de los demás y elaborar conocimiento de forma reflexiva.

En este sentido, el diálogo es considerado como medio o vehículo para aprender, lo cual se constituye como uno de los pilares básico de este proyecto educativo. El aprendizaje dialógico parte de que se aprende a través de las opiniones de los demás. Por tanto, la fuerza está en los argumentos y no en las relaciones de poder o autoridad. Justamente es esta fuerza de los argumentos la que invita a una dinámica de diálogo, de debate, de hablar para llegar a acuerdos en todo lo que se produce en un centro que es CdA. No importa si eres alumno o maestro, sino los argumentos que aportes ante un tema sobre el

que se esté hablando. Además, en el documento del Proyecto de CdA para este centro aparece siempre el recurso del diálogo como una estrategia para mejorar la convivencia escolar, así como un elemento que va unido a la reflexión para fomentar en el alumnado el ejercicio del sentido crítico

Una de las actuaciones educativas de éxito que pueden dar más fe de esa importancia en la práctica del diálogo y en el peso de los argumentos son los Grupos Interactivos, por el hecho de que entran personas que no son ni alumnado ni personal docente, ya sean familiares o voluntarios de la comunidad educativa.

#### **1.4. Mejorando la convivencia del centro**

En el refranero español, encontramos uno que bien podría servir de nexo entre el apartado anterior y este: “hablando se entiende la gente”. Este dicho de la sabiduría popular refleja muy bien la realidad de este centro bajo el proyecto de CdA.

P: Cuando se produce un conflicto en el fútbol, por ejemplo, pues hay una repercusión, a nivel de centro, ¿cuál es? Pues, que como yo he cometido esa falta de ciudadanía con otro compañero pues, yo me voy a preocupar de que eso no vuelva a pasar. ¿Cómo? Pues busco información, busco noticias... que estén relacionadas con el problema que yo he tenido y me voy por las clases y lo cuento: “Cuidado, a mí me ha pasado, a otra gente también, o sea, a otras personas, sale en las noticias, mirad a lo que llega uno...”.

De hecho, durante el tiempo de recreo de las sesiones que observé, era muy común apreciar como el alumnado, en general, se decantó por utilizar el diálogo para solucionar un problema entre algunos niños cuando había una disputa en el juego con la pelota. Además, en unas de las ocasiones hubo un pequeño amago de enfrentamiento entre dos alumnos y el maestro al que yo acompañaba en ese momento (en este caso, el de música) habló con ellos para recordarles que la mejor vía que existía para solucionar ese conflicto era el diálogo entre ambos.

Así, el diálogo, la reflexión y compartir vivencias aparecen como estrategias para la mejora de la convivencia en el centro. Respecto a esto, las madres voluntarias me ofrecieron los siguientes testimonios:

Lucía: El trabajar en grupo, dialogar entre ellos, les está viniendo bien para superar esos conflictos pequeños que puede haber en el patio porque todos quieren sobresalir. Se van conociendo más, a este no le doy por aquí porque sé que se va a alterar. Se conocen más y se respetan.

Susana: Mejora la convivencia en el centro mucho.

Lucía: E incluso el ambiente que hay entre nosotros. Es que hay gente que a lo mejor no tienes tanta relación y desde que están en los grupos tienes más relación, aunque no esté en tú clase.

Pero el trabajo en grupo y al aprendizaje dialógico ayudan a mejorar la convivencia en el centro, también se mejoran las relaciones entre familias del centro. Esa constante relación entre el centro y todas las personas del entorno influyen en la mejora del mismo.

Siguiendo con el recurso del diálogo como herramienta para mejorar la convivencia, quise conocer cuál era la opinión de los alumnos para comprender si eran conscientes a esas edades. Sus respuestas fueron las siguientes:

I: ¿Y tener que dialogar os ayuda a mejorar a solucionar los problemas de convivencia que tenéis en el centro?

Paula: Yo creo que sí, porque siempre como que nos complementamos uno a otro y lo que nos falta a alguien los otros le ayudamos.

Juan: Claro, en la clase hay muchas personas y tú te puedes llevar bien con unas y con otras no tan bien. Entonces, estos grupos lo que hacen es que si te toca con una persona que no te conoce tanto como tú crees o no te llevabas tan bien con ella, pues ya en ese grupo, quieras que no, conoces las opiniones, la conoces los gustos y la conoces mejor. Si no hablas con ella ya no sabes cómo es.

De esta manera, pude comprobar que el alumnado percibe el diálogo como un recurso para conocer a otras personas, saber sus opiniones, sus gustos y hablar para solucionar un problema. Este proyecto deja sobre el alumnado una filosofía de vida para trabajar en grupo, compartir experiencias y vivir en una sociedad conjunta. La escuela es una comunidad que debe atender todo tipo de intereses y diversidad del alumnado.

Por esta razón, me interesé un poco más por conocer si estos recursos o dinámicas influían en mejorar la convivencia del centro cuando existen situaciones de alumnado con ciertos problemas para la socialización.

P: Hemos tenido alumnado con perfiles complicados, que lo han pasado mal y se lo han hecho pasar mal a otros. Y gracias a este tipo de actuaciones pues incluso ya no han necesitado de orientación en técnicas de autocontrol, pero sí atención en otras habilidades sociales. Aunque han continuado teniendo un seguimiento, por ejemplo, para mejorar sus maneras de relacionarse con otros.

Cuando Pablo hablaba de las actuaciones, se refería a algo que ya comentó en una intervención anterior, como era que el alumnado buscaba información relacionada con un problema que ha ocurrido en el centro y comparte las reflexiones con el resto de los compañeros y habla de ello. Pero también hace referencia a otras actuaciones:

I: ¿Ha influido de alguna manera esa conexión que existe en todo momento entre el centro y las personas del entorno?

P: Claro, es que aprendes a escuchar. Destaca en este sentido la fase inicial del proyecto que es la fase de los sueños, con comisiones mixtas que son un grupo de personas, entre las que hay personas del entorno que ayudan a tomar decisiones sobre la escuela que quieren conseguir.

Algunas de estas actuaciones son la participación de las familias en la vida del aula y del centro, y el trabajo de las Comisiones Mixtas (en este caso la de Convivencia) en la que profesorado, alumnado y familias/voluntarios ayudan a tomar decisiones de la escuela que quieren conseguir. Ambas actuaciones aparecen recogidas tanto en el Proyecto Educativo como en el Proyecto CdA para este centro. Estas dinámicas y la implicación del voluntariado o las familias han contribuido a la mejora del alumnado con perfil disruptivo, y estos han podido ser dados de alta de las dificultades de aprendizaje o socialización que presentaban, tras la puesta en práctica de estas actuaciones. De hecho, está el caso concreto de un niño que cuando entró al colegio en 1º de EP hizo pasar momentos bastantes angustiosos al resto de compañeros, de la misma manera que también influía negativamente para su persona. Al cabo de varios años, la mejoría en él es muy notoria y destacable, y en el momento de realización de este estudio se encontraba en el sexto curso.

Todo esto fue algo que Pablo me contó tras mi primera visita al centro, volviendo a Granada en su coche, pero yo no supe en ningún momento de quién me estaba hablando. Cuando por la descripción física que me dio supe de quién se trataba, me quedé sorprendido, pues su comportamiento en el aula y la participación en las actividades había sido muy positivo. Además, me comentó que este niño había pasado de ser agresivo a buscar el contacto humano de sus maestros. En este sentido, puedo comentar que un día estuve presente en una despedida cariñosa, en los pasillos, por parte de este niño hacia Pablo, debido a que empezaba el fin de semana.

El cambio de este niño es tan considerable que fue uno de los alumnos propuestos por Pablo para participar en las actividades grupales de este estudio. El niño participó con especial desenvoltura e hizo hincapié en mostrar su deseo de que el centro fuera siempre una CdA:

Martín: Nos encantaría que el centro siguiera siendo una comunidad de aprendizaje, porque ya que a nosotros nos ha ido muy bien, pues entonces a todos les iría también muy bien.

Este alumno percibe esta forma de trabajar bajo el enfoque de CdA como una manera de aprender muy positiva, tanto que a otros niños también beneficiaría.

En definitiva, se constata también desde esta perspectiva de la convivencia, que hacer partícipes a los protagonistas, abrir las puertas de la escuela y pensar que es posible una educación que da voz a toda la comunidad educativa son estrategias educativas que funcionan. Se constata igualmente que es vital una constante relación entre el centro y el entorno para aprender a escuchar, a tomar decisiones de forma conjunta para conseguir, como fin último, la mejora de la convivencia de todas las personas que participan de la escuela.

### **1.5. Mejorando el rendimiento académico en el aula de música**

Tras presentar el Centro y el funcionamiento general de las CdA en el mismo, es el momento de hablar del trabajo de la música en un centro que es CdA y de qué manera se influyen la una a la otra.



Tras varios días de observaciones en todos los cursos de la etapa, es decir, de 1º a 6º, en la asignatura de Música pude estructurar mis conocimientos previos sobre cómo sería trabajar esta materia bajo el enfoque de CdA. Todo lo que había leído en relación con música y CdA tenía que ver con el desarrollo de las Tertulias Musicales Dialógicas, pero seguía quedándome la duda de cómo era una clase de música cuando no se hacía una Tertulia. Con el paso de los días fui conociendo la realidad de la clase de música, fuera el curso que fuera. Poco a poco mi empeño por conocer cuál era el tipo de actividades o método utilizado en las clases de música se desvaneció para abrir mi mente y dejarme ver todas las dinámicas que se producían en el aula sin necesidad de que fuera un tipo de metodología preestablecida.

Tan sólo las Tertulias Musicales Dialógicas y la realización de Grupos Interactivos pueden responder a un diseño de modelo de actividad para aplicar en el aula, aunque sería de una forma descontextualizada si no está bajo la puesta en marcha del proyecto de CdA u orientado por los principios del mismo. De esta manera, comprobé en las observaciones que las clases de música en un centro que es CdA poco cambiaban con otro que no lo es en cuanto a la forma de trabajar. Con esto me refiero a que no había un tipo de actividades a realizar (salvando las dos anteriores comentadas) o una metodología específica y cerrada, sino que era lo que se podría estar haciendo en un aula de música de un centro que no fuera CdA, pero siempre bajo un enfoque de participación de la comunidad educativa, de aprovechamiento de recursos del entorno, de utilizar el aprendizaje dialógico, etc.

Un ejemplo de esto lo vi cuando en una clase de 3º, haciendo referencia al diálogo como recurso para el aprendizaje, los alumnos tuvieron que practicar con la flauta dulce una partitura. Para ello, tuvieron que estudiar por grupos la partitura, esto es, leerla, ver qué dificultades podía tener en cuanto a figuras y silencios musicales, notas, etc. Los portavoces de cada grupo expresaron las dificultades encontradas por cada uno de ellos al maestro y al resto de compañeros. Acto seguido leyeron y practicaron, por partes, la canción con la flauta, primeros en grupo y luego todo el grupo-aula junto, con las decisiones que habían tomado para esos aspectos que tenían dificultad. También los propios alumnos aportaron comentarios de retroalimentación a sus compañeros cuando un pasaje de la canción no lo hacía correctamente. De igual manera comentaron algunos de ellos como percibieron que cuando tocaban la canción de forma individual les salía

bien, sin embargo, no se escuchaban del todo bien cuando lo hacían en grupo. Así, esta dinámica permite a que los alumnos se ayuden entre ellos, así como que valoren y reflexionen acerca de la importancia de trabajar en grupo. En todo este proceso el maestro de música actúa de guía y orientador para el alumno.

Por otro lado, ese aprovechamiento de los recursos del contexto lo pude ver cada vez que entraban los voluntarios de la comunidad a participar en los Grupos Interactivos o cuando se realizaron actividades a nivel de centro como la celebración del Día de Andalucía o el Día de los Inventos.

Cuando entrevisté a Pablo quise saber si todo ese ideario de CdA, todas esas actuaciones educativas de éxito y dinámicas mejoraban también el rendimiento académico en el aula de música.

I: Y entonces, ¿tú dirías que el pertenecer al proyecto de comunidades de aprendizaje mejora el aprendizaje de los alumnos en música?

P: Sí, pero realmente nosotros no estamos impartiendo una asignatura que se llama “lenguaje musical”, sino que nosotros estamos poniendo de excusa una materia que es “educación artística” para el desarrollo de unas competencias. Si yo tengo motivación mejoro mi rendimiento, si mejoro mi rendimiento quiero más, y si quiero más pues estoy cogiendo las competencias a un ritmo pues muy positivo.

A la conclusión que llegué es que se mejora el rendimiento académico del alumnado en música, pero desde la perspectiva de una materia artística que con ella se pretende desarrollar unas competencias para saber participar de la sociedad del momento, ser mejor ciudadano y reflexionar sobre ello. Las dinámicas y actuaciones educativas de éxito motivan al alumnado y por tanto hacen mejorar su rendimiento. No tiene por qué ser sólo con la realización de grupos interactivos, por ejemplo, sino que también puede ser con una actividad en la que nos servimos de la ayuda de familias o voluntarios, utilizamos recursos del entorno, y se propicia un ambiente para que el alumnado aprenda a través del diálogo, del debate y llegue a acuerdos, acciones tan necesarias para interactuar con personas que tienen opiniones distintas.

Cuando lo comprendí, la asignatura de Música se planteó ante mí no sólo como una materia para aprender su conocimiento específico o para adquirir conocimientos de otras asignaturas, sino también para desarrollar competencias o destrezas para la vida académica y personal del alumno.

I: ¿Crees que este proyecto de CdA ayuda a conseguir los objetivos de la escuela?

P: Creo que los sobrepasa. Yo creo que es un proyecto de máximos, por todo ese acceso a la información que tienen los alumnos, acceso a muchos recursos, posibilidades que ni te piensas cuando planificas una actividad [...]. No sólo cumples con los objetivos de la etapa, sino que incluso dejas la puerta abierta.

I: ¿Ocurre lo mismo con la asignatura de música?

P: Como tienes que hacer una aproximación a la materia, porque no tienes mucho más tiempo material, que son cuarenta y cinco minutos semanales, pues si vamos a trabajar, por ejemplo, los compositores, pues incluso ellos llegan a la reflexión de: “siempre se estudian los mismos compositores, ¿es que no hay más?”, o: “¿es que los otros no son importantes?” (...) Entonces, es lo que decimos, que enriquece, abre puertas.

En otras palabras, pretende ir más allá, pues el alumno no se queda sólo con lo que recoge el currículo y después se plasma en el libro de texto, por ejemplo, sino que se despierta esa reflexión en los estudiantes y esa curiosidad por seguir conociendo, por ampliar el saber. Pablo me comentó en una de esas guardias de recreo en el patio del colegio que ese interés que se despierta en los niños y en las niñas no sería posible si no existiera el acceso a una gran cantidad de recursos, que el centro no permitiera la entrada de la comunidad educativa al mismo o que las familias y voluntarios no participaran en la vida escolar. La razón que daba era que el maestro sólo no puede, que esto es un camino de muchos que van de la mano y que la unión de todos los agentes hace que caminen todos en la misma dirección. Pablo me comentó también que es de esta manera como se pueden conseguir los objetivos de escuela verdaderamente, ya que estos se quedan cortos, pues con todas estas dinámicas se puede abarcar mucho más conocimiento del que abarca el currículo.

Pero ¿y los alumnos?, ¿qué opinaban ellos acerca de esta forma de aprender? Porque como comenté anteriormente, no todos los niños entrevistados habían tenido siempre a maestros o maestros-tutores que participaran activamente de CdA.

I: ¿Os gustaría que se hicieran siempre estas actividades para aprender música?

Martín: Sí, porque es muy entretenido, aprendemos más rápido y hablamos entre nosotros.

Juan: Yo pienso que aprendemos más y mejor. Con las tertulias aprendemos mucho más que si el maestro estuviera explicando en la pizarra y nosotros con el libro de texto y apuntando las cosas.

Por tanto, los alumnos consideran que con estas actuaciones estudian mejor, aprenden más rápido y se les permite hablar entre ellos. En cambio, con una metodología tradicional de clase magistral y libro de texto no se les permitiría llegar una forma de aprender que les motive a conseguir aprendizajes que se salen de lo establecido previamente en el currículo escolar obligatorio.

### **1.6. Música en las Comunidades de Aprendizaje**

Tras haber presentado todas las sinergias que actúan en el centro y como, se ve, mejorada la convivencia en el mismo, así como el rendimiento académico del alumnado en Música, es el momento de conocer más a fondo cómo se trabaja la música en este centro de EP que es una CdA.

Quizás repetiré temas que ya he tratado anteriormente, pero como dije al principio de este informe, todas y cada una de las actuaciones educativas forman un todo, por lo que veo difícil hablar de algo que se produce en el aula sin tener que mencionar que hay otras actuaciones que ayudan a su desarrollo y, por tanto, influyen en general sobre el rendimiento académico del alumno y sobre la convivencia en el centro.

Quería hacer esta aclaración porque una de las cosas que caracterizan la forma de trabajar la música en este centro que es CdA es su apertura de puertas al entorno, aspecto que observé desde mi primer día de observaciones hasta el último, ya fuera en la clase de música, en otras asignaturas o en otras actividades de centro. De esta manera, una de mis primeras preguntas a Pablo fue si esa apertura del centro hacia el entorno

inflúa en la manera de trabajar la música frente a un centro que no fuera CdA y no permitiera eso. Y esto es lo que me respondió:

P: Las puertas están abiertas, así que digamos que no existe tanta barrera arquitectónica. Entonces, el aprovechamiento de recursos es total. A lo mejor, yo que sé, pues desde el acceso a instrumentos, el acceso a profesionales, a compartir experiencias... Estableces contacto con la banda de música del pueblo y dices: “Hay que a ver si podéis tocar en la fiesta de fin de curso”. Y a lo mejor te dice: “Ah, pues si vamos, es para tocar con ellos, nos vamos un mes antes y estamos en la clase y con los chavales ensayando”. Entonces, a lo mejor esta posibilidad en un centro que no es de Comunidades, quizá lo perdieras por la accesibilidad.

De esta manera, que el centro sea reconocido como una CdA permite un aprovechamiento completo de todos los recursos que puede facilitar el entorno, ya sea desde el acceso a otros espacios del contexto que pueden compartir y aportar experiencias que supongan aprendizaje para el alumnado. En el documento del Proyecto de CdA para este centro se señala como el colegio tiene una relación con diferentes asociaciones del contexto, así como que se recoge la medida de promover la participación de estos agentes del entorno y de toda la comunidad a través de una perspectiva dialógica. En el caso de la música, el centro recibe una colaboración permanente por parte de la Escuela Municipal de Música, y de forma ocasional por parte de la Banda de Música del pueblo.

A partir de esta relación activa y constante con el entorno, Pablo me habló de una serie de actuaciones educativas de éxito y dinámicas que se realizan en el aula de música, ya fueran propias del proyecto de CdA u otras inspiradas en los principios del mismo.

P: Pues hay unas prácticas que son digamos que estándares, aunque en un proyecto de este tipo todo lo estándar no vale porque estás en continuo cambio y evolución. Pero bueno, están los grupos interactivos, tertulias musicales dialógicas, biblioteca tutorizada, otros recursos del entorno como la escuela de música, las actividades que proponen las familias como el cinefórum, el Mercadillo de Valores con diversos talleres de música. (...) En todo tipo de

actuaciones, como yo participo un poco también en la organización, aprovecho lo máximo para que haya muchos talleres que estén relacionados con la música.

En ese listado, aparecen diferentes recursos para trabajar la música bajo el enfoque de CdA, pero no sólo las recogidas por el proyecto, sino también otras que pueden proponer las familias, continuando con esa implicación total por parte de las familias. Pero hay algunas de esas actuaciones que destacan más para los alumnos, como es el ejemplo de los grupos interactivos.

Juan: Ya que pudiéramos tener más clases de Música en los grupos interactivos porque está bastante bien y además de aprender cosas sobre música, por ejemplo, aprendo a trabajar en grupo y de convivencia.

Inés: En las demás asignaturas también se colabora en grupo, pero más bien para hacer deberes y ayudarnos. En música creo que es diferente, ya que dialogamos más.

De esta manera, la actuación educativa de éxito de los grupos interactivos es percibida por el alumnado como una forma de aprender no estresante, pues aporta seguridad para ir mejorando a realizar las diferentes actividades. Lo que aprenden en música les sirve para dialogar, trabajar en grupo y a mejorar la convivencia.

Por otro lado, las Tertulias Musicales Dialógicas también dejan huella en los alumnos.

Paula: Los temas que vemos son algunos que casi nunca se ven en la vida diaria, entonces cuando los trabajas sacas cosas muy importantes. Aprendemos curiosidades, pero también los valores, que son muy importantes.

El alumnado percibe que cuando hacen tertulias tratan temas de los cuales extraen también valores. Trabajar contenidos musicales de forma dialógica posibilita una reflexión entre el alumnado.

Por tanto, toda esta forma de enseñar y aprender la música supone una perspectiva muy diferente a lo que se ha estado haciendo hasta ahora, incluso para ese alumnado en

concreto que aprende música como actividad extraescolar por las tardes en una escuela de música.

Mireia: Que mi compañero y yo estamos en música, pero es diferente porque, aunque digamos que aquí no tenemos tanto que aprender, pero en verdad sí aprendes, porque en la escuela de música aprendes notas y cosas de esas y luego aquí pues, aprendes mucho sobre autores y sobre nuevas cosas.

Estos alumnos muestran una actitud positiva y de aprovechamiento hacia la asignatura curricular. Consideran que aprenden cosas nuevas, de autores, valores, de tipos de instrumentos. Quizás aquí podemos encontrar un punto de partida para la constante justificación de la música como materia en el currículo escolar obligatorio, constatando que la asignatura de la Música contribuye a conseguir los objetivos de la etapa educativa y de la escuela.

Al principio de mis observaciones me resultó muy curioso que, normalmente, esas actuaciones se utilizaban para trabajar contenidos más teóricos como puede ser compositores, lenguaje musical, etc.; contenidos teóricos que, normalmente, no suelen ser los preferidos para la mayoría del alumnado. Cuando les pregunté a los alumnos por lo que aprendían en música cuando hacían estas actividades, estas fueron algunas de las respuestas que me dieron:

Alejandro: Yo sinceramente opino que es más importante saber cosas más especiales que hicieron los músicos famosos en su tiempo, etc., que llevar el ritmo, aunque sea muy importante aprender las notas y de todo., pero también es importante aprender sobre autores famosos, hacer tertulia sobre ello y ver, investigar los grupos especiales de instrumentos.

Este comentario y la alta participación de todos en las actividades me dio a conocer que se producía un cambio de actitud en positivo y un interés hacia los contenidos teóricos de la música, más que por los prácticos. Cambio que es consecuencia de la convergencia de todas estas actuaciones educativas de éxito, estando siempre muy presente el aprendizaje dialógico y la participación de la comunidad.

### **1.7. El maestro de música**

Cuando conocí a Pablo aquella tarde de septiembre, nos presentamos y nos contamos nuestras respectivas historias de vida que nos han hecho llegar a donde estamos. Pude ver ante mí una persona inquieta con ganas de mejorar cada día como docente. Cada cosa que me contó de las que hacía en su aula de música, con su tutoría o con el centro en general me pareció a cada cual más innovadora y motivadora para el alumnado. Algunas de ellas, inicialmente pensé que serían arriesgadas en cuanto a tener el apoyo del resto de maestros del centro, así como también que la comunidad educativa se implicara. Aquella tarde empezó a contarme cómo se desarrollaba el proyecto CdA en su centro y el recorrido del mismo en el contexto del centro.

Mi interés en ese momento era conocer cuál era el papel de Pablo en el centro dentro de CdA, comentándome él que su cometido era coordinar el proyecto en el colegio. Partiendo de esa premisa ya me imaginé que tendría una importancia considerable en todo aquello que se realizara en el aula y en el centro. Muchas de esas actividades que me comentaba Pablo estaban relacionadas con la Música, pues ya me contó al principio que había una gran mayoría de alumnado en varios cursos de la etapa que cursaba enseñanzas musicales de forma extraescolar.

Mi impresión fue la de que la Música en el centro podría tener un papel algo más destacado de lo habitual. Teniendo en cuenta que el centro funcionaba bajo un enfoque de CdA, quise saber por cómo se integraba la Música en el desarrollo del proyecto:

P: Lo que antes parecía negativo era que solo hay un maestro de música con lo cual, si no participa, no se nota. El que esté implicado en este proyecto se nota de más, porque eres el paraguas del centro, en el sentido de, que yo conozco a todos los alumnos y alumnas, tengo contacto con las familias de todos a todas horas, participo en reuniones docentes de todo el centro con lo cual la contribución es máxima.

La respuesta de Pablo muestra la relevancia que tiene que el maestro de música se implique activamente en el proyecto, pues le posiciona en el centro y, de esta manera, puede conocer todos los alumnos y va a poder tener un contacto con todas las familias:



P: Pues en todo tipo de actuaciones, como yo participo un poco también en la organización, aprovecho lo máximo para que haya muchos talleres que estén relacionados con la música o, por lo menos, con la competencia artística y cultural, que englobe varias actividades. Desde poner karaokes, hasta hacer juegos de la música que pueda llamarles la atención. O incluso villancicos tradicionales o conocimiento de culturas diferentes en la que utilizan músicas diferentes en la navidad, en fin, que aprovechas para abrir, como he dicho antes, la puerta de los máximos.

El proyecto ofrece a este maestro de música unas cartas que él sabe muy bien cómo jugar para que la música esté presente en el centro. Esto le permite introducir actividades musicales o actividades que utilicen la música para aumentar los aprendizajes y el rendimiento académico del alumnado. También pone de manifiesto cómo la figura del maestro de música en sí cobra una posición destacada en la vida del centro y deja de ser ese maestro con el que se confía para que organice la función de Navidad o de Fin de Curso, por ejemplo. Durante las sesiones de observación en las que se realizó alguna actividad de centro, me di cuenta de que, el maestro de música era la persona que actuaba como coordinador y eje sobre el que giraba el desarrollo de la misma. Si surgía alguna cuestión de cómo actuar ante una situación, las familias y voluntarios le preguntaban a él por cuál era la mejora medida a tomar. Su papel toma un peso sobre todas las actuaciones educativas que se hacen en el centro para la mejora de la convivencia y la mejora del rendimiento académico.

Pero, como comenté anteriormente, también aparece como un agente que tiene la posibilidad de estar en contacto con todas las familias. El maestro de música es como un punto de encuentro entre las familias y todo lo que se hace en el centro. Durante la entrevista a las familias, les pedí que me dijeran alguna actuación que pensarán que daba éxito al proyecto y estas fueron las respuestas de las madres voluntarias:

I: ¿Y qué actuaciones pensáis que da éxito a este proyecto?

Lucía: El profesor.

Susana: Sí, que tenga ganas de que los alumnos aprendan de esta manera, y que se implique en el proyecto.

Lucía: Además, que te anima a venir. Si tira de una u otra manera, tú haces lo imposible por venir. Pero si no te dan eso, pues... Vienes porque te has comprometido y te gusta estar con los críos, pero vienes de otra manera.

Susana: Es la parte más importante, pero sobre todo en música que es una asignatura que a algunos no les puede gustar.

Tengo que reconocer que sus respuestas me sorprendieron porque, aunque aportan importancia a las diferentes dinámicas que se llevan a cabo, otorgan mucho más peso al maestro de música (puesto que es el coordinador del proyecto CdA en el centro) por ser el responsable de que el proyecto de CdA salga adelante. Este docente es uno de los encargados de todas las actuaciones que se llevan a cabo en el centro bajo el proyecto de CdA y es la persona que está en un continuo contacto con las familias ayudándolas y animándolas a participar en la educación de sus hijos y del resto de niños y niñas de la comunidad. También su trabajo está orientado a conseguir las mejoras que el proyecto de CdA pretende. De esta manera, las familias consideran al profesor como la clave para que las familias se impliquen. Además, influye mucho para que a los alumnos les guste la asignatura de Música, por la motivación que despierta en ellos.

Ante el testimonio anterior, necesitaba saber, al respecto, la opinión de los estudiantes:

Alejandro: Yo opino que en la música de nuestro colegio al menos sí colaboramos bastante porque en vez de estar aburrido la mayoría de las veces con las clases individuales, etc., el profe organiza muchas actividades en grupo para que nos divirtamos y no sea tan aburrida la música, que nos empieza a gustar.

Es decir, también el alumnado reconoce el trabajo del maestro de música para que la asignatura les guste y aprendan con ella. De este modo, la actitud hacia la asignatura cambia en positivo, como comenté antes cuando incluso estudiantes de Música de forma extraescolar la consideraban útil.

### **1.8. El futuro del centro como Comunidad de Aprendizaje**

Tras todo lo dicho hasta el momento parece claro que las CdA funcionan muy bien, al menos en este CEIP. A pesar de ello, nubarrones muy negros atisbaban en *Las Encinas* a finales del curso escolar en el que estuve observando.

Me estoy refiriendo a que el centro dejó de ser reconocido oficialmente como una CdA a partir del curso académico siguiente (2017/2018), debido a que en el mes de febrero se realizó la votación en el Claustro para la renovación del proyecto (a los 4 años de la implantación del proyecto en el centro se debe pedir a la Junta una renovación del mismo). Para ello se exige que haya sido aprobado por 2/3 del Claustro, (al igual que para su implantación por primera vez). No llegó a ser aprobado por sólo un voto.

Esto produjo una decepción entre el profesorado que apoyaba el proyecto y sobre las familias, a las cuales se sumó un estado de preocupación por un cambio radical que se iba a producir en el centro a partir de unos meses. Las familias presentaron un escrito ante la Administración Educativa correspondiente manifestando su queja por permitir que algo que funcionaba se fuera a quitar o “extirpar”, como comentaba una de las madres voluntarias. Así lo sentían las familias, pues había alumnos que no habían conocido otra forma de educación. Destaca incluso que el alumnado de la etapa de Educación Infantil del centro llevaba desde su primer año en el colegio bajo esa manera de entender la educación e iba a dejar de ser así. Por otra parte, el profesorado también buscó algún mecanismo para que esa falta de renovación del proyecto no llegara a realizarse, pero finalmente decidieron que dejarían estar lo que se había decidido democráticamente. A parte de los comentarios que me hicieron algunos maestros y algunas madres durante la celebración del Día de Andalucía, pude percibir ese malestar, desasosiego y unos ánimos bajos por parte de unos y otros durante los últimos meses del curso debido a ese estado de incertidumbre para el próximo curso. Esto se convirtió en un tema de especial relevancia durante el desarrollo de mi investigación, por lo que no pude evitar preguntar sobre esto.

I: ¿Qué pasará al curso que viene que el centro no será un centro reconocido como Comunidad de Aprendizaje, ya que no ha sido aprobado por el Claustro para su renovación?

P: El carácter institucional no lo vamos a tener, pero la identidad no se puede perder, aunque quisiéramos. Es decir, las puertas de nuestro centro van a seguir abiertas. (...) Entonces nuestra labor será de contagio al profesorado nuevo que se incorpore en el siguiente curso y a seguir cumpliendo el sueño de nuestro alumnado. Si el sueño de nuestro alumnado sigue siendo que sus familias tomen parte de su educación, pues así se hará. (...) No necesitamos un respaldo institucional para seguir con ese tipo de metodología activa para la adquisición de competencias.

Con este breve comentario, Pablo dejó al descubierto cuáles son las metas y los anhelos de su centro, ya que, aunque el colegio no tendrá un reconocimiento oficial, la identidad no la perderán pues el Proyecto Educativo del centro está impregnado de CdA, con todo lo que ello conlleva. No necesitan de un respaldo institucional para seguir trabajando por la adquisición de competencias a través de metodologías activas. El centro seguirá abriendo las puertas a la comunidad para que sean partícipes del aprendizaje del alumnado y velará por el cumplimiento de los sueños del alumnado y de sus familias. Pero, sobre todo, me quedo con una de las ideas que me comentó Pablo y es que su forma de trabajar en el próximo curso continuará en la línea de que “la música siga siendo el centro para la participación”.

Con esto llego a conclusión de que este colegio no necesita que sea un centro reconocido como CdA ante la Administración Educativa, pues está recogido en otros documentos cuál es su identidad y eso es lo que mueve y hace funcionar al centro.

De igual manera, mientras estuve entrevistando a las madres voluntarias en el despacho de Dirección, la directora tuvo que entrar un momento para hacer sus tareas y, escuchando nuestra conversación sobre este tema tan delicado, quiso también aportar unas ideas:

Directora: Pero yo creo que hay una cosa que está por encima, que es el Proyecto Educativo. El nuestro está impregnado de Comunidades por todas partes, de metodología del Centro, Grupos Interactivos, Tertulias... Es una metodología que tú adoptas y está aprobada. Es una forma de organizarse, comisiones mixtas. Seguiremos trabajando de esa manera.

Susana: Los padres queremos seguir participando en el centro.

La directora insiste en que el centro continuará en la misma línea de actuación. También la intervención de una de las madres ante el comentario de la directora muestra cuál es la postura de las familias, que seguirán con una actitud de participación activa en la escuela. Es algo por lo que llevan muchos años luchando frente a otras personas y profesorado contrario a este proyecto, y harán todo lo posible para que en el colegio se continúe con el mismo enfoque de educación, pues ya se han demostrado sus beneficios sobre el aprendizaje del alumnado y sobre el contexto.

Sin embargo, hay que reconocer que ya no será tan fácil que una persona ajena al cuerpo de maestros o del personal de servicios del centro que pueda acceder al mismo. Por eso, es por lo que tendrán que buscar una alternativa para que las familias y cualquier voluntario de la comunidad puedan entrar en el colegio e implicarse en la educación de esos niños y esas niñas.

La postura de las familias también viene de un compromiso que tienen durante todo el curso, que llevan así trabajando varios años y que tienen el miedo de volver a una dinámica de cuando ellas eran estudiantes, es decir, que la madre o el padre solamente acude al colegio cuando el niño se ha portado mal o para la típica reunión del tutor del grupo-aula con los padres al principio del curso. Las madres me expresaron esa inquietud durante la entrevista:

I: ¿Cómo creéis que afectará al proceso de aprendizaje, a la convivencia de vuestros hijos que el centro no sea una Comunidad de Aprendizaje al curso que viene?

Lucía: Yo creo que es un paso, no un paso atrás es cincuenta mil millones de pasos atrás, porque los niños ya están acostumbrados a un tipo de aprendizaje en el que estamos todos involucrados, y ahora, vuelta digamos un poco a lo de siempre, a lo de que tu mamá no viene, se queda allí en la puerta.

Susana: Ha sido una decepción muy grande. Si el nivel académico está mejorando y todos los años nos dan premios por la convivencia, no sabemos el por qué cierto profesorado no ha votado para que el proyecto se renueve.

Lucía: La continuidad de esa dinámica va a depender del profesor, de las ganas que tenga de seguir contando con la familia, pues si a mí me llaman porque necesitan mi ayudan, vendré.

En los comentarios de las familias se puede apreciar cómo consideran esta negativa de renovación del proyecto como un retroceso grande, volver a que el padre o madre se quede en la puerta del colegio sin poder entrar. Las familias creen que la continuidad de la dinámica del proyecto dependerá del maestro, de sus ganas de seguir contando con las familias. Su actitud no cambiará y seguirán implicándose en la vida del centro. No se entiende el porqué de esa oposición por parte de algunos maestros si se está demostrando que el rendimiento académico está mejorando, y en cuanto a convivencia, cada año el centro es premiado. Cabe destacar que resulta paradójico que, según me contó Pablo, la mayoría de ese profesorado que votó en contra en la votación del Claustro se trata de maestros especialistas que, normalmente, son los que menos actuaciones educativas de éxito suelen llevar a cabo, por las asignaturas en sí que imparten, que quizás se prestan menos a realizar unos Grupos Interactivos, por ejemplo. Probablemente, el problema radica en una actitud de inmovilismo profesional, de no continuar con la tendencia pedagógica, pues tarde o temprano le tocará a esa persona subirse al carro esté de acuerdo o no.

Pero a pesar del muro que algunos profesores han construido frente a las CdA, el hecho es que la Administración Educativa es conocedora de estas evidencias que demuestran los beneficios tras la implantación de este proyecto.

P: La inspectora ha venido al centro en alguna ocasión y cuando ha entrado en el aula pues ha reconocido esa vida que hay en ella, esa variedad de actividades que se están haciendo (...) ¿Qué ocurre? Pues que el choque de entrar a otra aula en el que se encuentra el alumnado igual con las persianas bajadas, sentados individualmente, haciendo ejercicios del 1 al 15 de deberes para casa, pues es muy gordo ¿Qué ocurre? Pues, que se llama al orden. Vamos a ver, estamos en una escuela enfocada a una sociedad futura que no conocemos. No podemos estar preparando a los niños y a las niñas con herramientas de hace dos o tres siglos.

No cabe duda de que este proyecto, con todo lo que engloba y pretende tiene el apoyo de la Administración Educativa, incluyendo a la Inspección. En una de las conversaciones con Pablo, me contó que la propia inspectora le había dicho que no abandonara nunca esta forma de trabajar, que lo que se hacía en esa aula y en el centro

en general es como deberían de funcionar todas las escuelas. Y es que una vez más, como expresaban antes las madres voluntarias, gran parte de que el proyecto consiga lo que pretende es la fuerza y tesón que todos los maestros que creen en él ponen día a día. Son ellos los que trabajan incansablemente pensando y organizando un número bastante grande de actividades y de recursos que exige la puesta en práctica de las actuaciones educativas de éxito que recoge este proyecto, para llegar a todo el alumnado:

I: ¿Cómo crees que puede influir en el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos?

P: Pues creo que, a nivel general, primero se va a perder igualdad y equidad en el centro por el hecho de que no todo el mundo esté adscrito al proyecto. En el caso concreto de la música pues es que no hay otro más que yo. Con lo cual, pues no van a conseguir que frene este ritmo de aprendizaje porque creo que es el adecuado para ellas y ellos, y además es que se ve. Es que cuando tú entras en las aulas se respira eso. Entonces, ¿por qué terminar con una cosa que sabes que funciona?

El profesorado partidario del proyecto reconoce que la cancelación del proyecto puede suponer una pérdida de igualdad y equidad con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos porque, aunque el Proyecto Educativo de centro recoge la filosofía de CdA en todo momento, al no ser de forma oficial un centro reconocido como CdA, el profesorado reticente se podrá oponer a seguir con esa forma de trabajar. Si antes ponían trabas e intentaban no participar en las actividades que se realizaban, ahora no estarán incumpliendo ninguna de sus funciones.

Ante esta situación me sigue viniendo la pregunta de por qué esos maestros no dejan de lado sus opiniones y se unen a un proyecto que ha probado mediante evidencias provenientes de la investigación científica que mejora en varios aspectos de la educación, y más cuando lo están viendo en los resultados que está obteniendo el propio centro en el que trabajan. ¿Cuáles son las razones para esta oposición al proyecto? Tengo que comentar que no pude conocer sus argumentos. Estos docentes no permitieron acercarme a ellos porque rechazan todo lo que tenga que ver con CdA. La percepción que tenían sobre mí era de otra persona más relacionada con dicho proyecto, a pesar de que mi actuación en todo momento fue la de observador externo. Así pude

notar algunas caras de indiferencia y otras de desconfianza cuando me veían entrar al centro y cuando se cruzaban conmigo por los pasillos. De hecho, me evitaban porque como era alguien externo al centro (cualquier persona que no desempeñe una actividad profesional en el centro) no consideraron apropiado que tuviera acceso a sus clases. Por tanto, no pude entrar a sus aulas, conocer las razones de su postura. Me topé con unas personas que construyeron barreras alrededor de ellos, de tal manera que no aprovecharon la posibilidad de tener una voz en este discurso. Me impidieron conocer su visión del proyecto, más allá de su rechazo a ultranza.

Por otra parte, también me pregunto si estos maestros contrarios al proyecto son conscientes de que los afectados por la cancelación del proyecto no son sus compañeros docentes, sino a todo el alumnado del centro. Es de suponer que estos docentes piensan que lo mejor para los chicos es otro modelo de enseñanza más convencional, pero los alumnos no lo ven así:

Martín: Nos encantaría que el centro siguiera siendo una Comunidad de Aprendizaje, porque ya que a nosotros nos ha ido muy bien, pues entonces a todos les iría también muy bien.

Juan: Ya no sólo es el aprendizaje, es también el respeto a las personas mayores. El comunicarte con un mundo más grande y que nos gustaría que los que vienen por detrás de nosotros que sigan como nosotros.

Paula: A mí me encantaría que todos los alumnos siguiesen teniendo la oportunidad de aprendizaje, porque a nosotros cuando la hemos tenido ha sido una ilusión muy grande, y era como siempre, esperando a que llegasen los grupos interactivos, o esas actividades.

Inés: Nos gustaría que se trabajará así siempre en el cole porque, por ejemplo, cuando utilizamos los ordenadores, pues a veces la gente que viene, pues, no sabe muy bien hacer algunas cosas con el ordenador, entonces nosotros le enseñamos y también si nosotros no sabemos hacer eso, una cosa que ellos saben, pues...

Raquel: Investigamos.

Inés: Sí, y también nos enseñan ellos, entonces aprendemos... Los mayores de los niños y los niños de los mayores.



En testimonios como estos, los alumnos expresan el valor que tienen los voluntarios en su proceso de aprendizaje. Este papel de los voluntarios peligrará con la no renovación del centro como CdA debido a que el acceso de estos al centro ya no se podrá poner en práctica de una forma tan abierta. Esto supone que el Centro se alejará de esa dinámica en la que los voluntarios no sólo les ayudan a aprender, sino que también estos aprenden de ellos. De este modo, aparece esa estrecha relación entre el proyecto CdA y otra propuesta educativa también muy en boga como es el de Aprendizaje-servicio. Así me lo contó el maestro de música durante la entrevista:

P: El que entre un voluntario o una voluntaria al aula, rompe totalmente con la tradición. La metodología se vuelve verdadera. Deja de ser un libro de texto que se estudia en alguna materia de la carrera, para darte cuenta de verdad que hay metodologías activas, en la que el libro de texto no es el protagonista sino el diálogo otra vez. Digamos que las Comunidades de Aprendizaje, podría estar en la delgada línea con el Aprendizaje-servicio que es otro tipo también de actuaciones. ¿Por qué? Pues porque, oye tú me haces un favor entre mil comillas porque vienes a participar de la vida de tus hijos, pero es que tú a lo mejor estás pasando por un mal momento, te sientes solo o sola y a ti el venir dos horas al centro los martes, es que te ilumina todo.

De esta manera, se está ofreciendo, además, un servicio a la comunidad. El voluntario aporta, pero también muchos de los niños y las niñas y todas las personas que forman la comunidad educativa y participa en la vida de la escuela. Una de las madres voluntarias me dijo lo siguiente:

Lucía: Estar todas las semanas en una clase, eso, para la madre, aprende... ¿sabes?, te enteras muchas cosas del profesor.

Por tanto, no sólo se trata de un momento en el que esa persona se encuentra en un espacio e interactúa con otras personas, sino que además adquiere conocimientos que en su momento no tuvo la oportunidad para ello, por las circunstancias que fuera.

P: He oído muchas veces de sus bocas el decir: “Es que yo vengo aquí y aunque yo esté dinamizando un grupo, es que estoy aprendiendo, es que tengo menos faltas de ortografía que antes de venir aquí, por ejemplo”.

De este modo, aparece también la situación de una persona que puede seguir aprendiendo y superando barreras que antes habría dado por imposible por alcanzar gracias a su participación como voluntario en CdA. Ahora, en cambio, ha mejorado su aprendizaje y no sólo el de su hijo o hija, en este ejemplo en concreto. Este es un ejemplo de cómo CdA puede tener también la capacidad para superar desigualdades sociales y culturales y ser un elemento para la transformación del contexto. Este y otros argumentos son los que dan los protagonistas de este centro a modo de justificación de la necesidad de que el colegio siga funcionando plenamente como una CdA. De igual manera, estas razones positivas son dadas por parte de los participantes para remarcar las consecuencias negativas que supondrá que el centro no sea una CdA en el próximo curso.

### **1.9. Conclusiones**

Una de las principales conclusiones que he extraído de la realización de este estudio de caso es que los Grupos Interactivos, las Tertulias Musicales Dialógicas, la participación de las familias, el aprovechamiento de los recursos del entorno y otras actividades aparecen como buenas prácticas para la enseñanza-aprendizaje de la música. Sin embargo, no existe una metodología específica y cerrada, es decir, no hay un tipo de actividades diferenciadas propias del proyecto (sin tener en cuenta las importantes excepciones de las Tertulias Musicales Dialógicas y los Grupos Interactivos), lo que permite destacar que las clases de música en esta CdA se caracterizan, principalmente, porque siempre se realizan bajo un enfoque de participación educativa de la comunidad, de aprovechamiento de recursos del entorno, entre otros.

Una de las herramientas imprescindibles y vertebradoras de CdA es el aprendizaje dialógico, el cual se constituye en el Centro como la línea de actuación para todo lo que se realiza en el aula y en el propio centro. A través del diálogo se permite que en las Tertulias Musicales Dialógicas se traten unos temas que constituyen una oportunidad para que el alumnado pueda hablar de problemas o preocupaciones que afectan a la sociedad. Se trata de una dinámica que fomenta en el alumnado el desarrollo de la conciencia crítica sobre los temas que acontecen en su contexto, con la finalidad de encontrar soluciones que busquen una transformación y mejora del mismo. No obstante, la utilización del diálogo y la reflexión en el aula por parte del alumno depende del hábito que tenga este, ya que, si ha contado con docentes que no han utilizado esta

dinámica de aprendizaje durante su escolarización, resulta más complicado que el alumno dialogue, comparta sus opiniones y reflexione sobre algún tema.

En cuanto al rendimiento académico en el aula de música, el aprendizaje dialógico, la participación de la comunidad, el aprovechamiento de los recursos del entorno y las situaciones de aprendizaje mejoran este rendimiento, no sólo de la asignatura de música *per se* encerrada en sí misma o para mejorar los resultados de otras materias, sino desde la perspectiva de una materia artística con la que se pretende desarrollar unas destrezas y habilidades para saber participar en la sociedad y contribuir a la formación de un ciudadano crítico. De igual manera, las clases de música basadas en el aprendizaje dialógico, la participación de la comunidad, el aprovechamiento de los recursos del entorno y las situaciones de aprendizaje ayuda a que los alumnos puedan reflexionar sobre los contenidos. Esto fomenta en el alumnado una curiosidad que desemboca en un interés por profundizar en algunos contenidos, especialmente teóricos.

Mención especial tiene también el entorno, pues ofrece una amplia variedad de recursos que son utilizados para el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de música. Estos recursos pueden ser desde partir de situaciones de aprendizaje relacionadas con el contexto hasta contar con la comunidad para su participación educativa dentro del aula y en otros espacios del Centro.

Por otro lado, la puesta en práctica de Grupos Interactivos en el aula de música es percibida por el alumnado como una forma de aprender que aporta seguridad en la realización de las diferentes actividades. La realización de Grupos Interactivos mejora los resultados académicos en el aula de música, además de las relaciones de convivencia entre todos los participantes, tanto entre los propios alumnos como entre estos con las personas voluntarias del entorno que entran al aula. También la convivencia en el centro y en el contexto se ve mejorada por el aprendizaje dialógico y la participación de las familias.

Haciendo referencia a como se trabaja la música en este centro educativo bajo estas dinámicas de aprendizaje, es destacable comentar el hecho de que se produce un cambio de actitud positivo en el alumnado que cursa la materia de Música como actividad extraescolar. Este alumnado no percibe que en la materia curricular se repitan los

contenidos, sino que se tratan otros contenidos, siendo algunos de ellos surgidos del interés de los alumnos.

Uno de los aspectos reseñables es cómo el maestro de música de este centro se ha convertido en una figura primordial para la contribución de la música como elemento de éxito en el desarrollo de este centro reconocido como CdA. Su papel ha dejado de ser visto como el encargado de organizar los eventos lúdico-festivos del centro para erigirse como un docente con una posición destacada que le permite ser el punto de encuentro en todos los agentes de la comunidad educativa. Este rol le permite incluir la música en las diferentes actividades que se realizan a nivel de centro. Además, el maestro (de música) es percibido por las familias como el factor que determinará si el alumnado seguirá en el proceso educativo bajo el prisma del proyecto CdA, aunque el colegio deje de ser reconocido oficialmente como una CdA.

Otro de los temas de este estudio de caso es la oposición de algunos maestros del Centro hacia el proyecto CdA. Estos docentes opositores no son susceptibles de exponer los argumentos de su postura, por lo que sus testimonios no pudieron ser recogidos. Por otra parte, creo que es necesario comentar en este sentido que esta situación de oposición de algunos docentes del Centro es el único aspecto negativo que puedo indicar con respecto al proyecto de CdA, tras haber realizado las observaciones, entrevistas y el análisis de documentos. No he visto o no he sabido ver si el enfoque educativo de CdA presenta algún aspecto negativo para el trabajo de la música en este centro estudiado.

Finalmente, puedo resaltar que el aprendizaje dialógico, la participación de la comunidad y el aprovechamiento de los recursos del entorno para el aprendizaje aparecen como la base para el desarrollo de las clases de música en este centro de EP reconocido como CdA.

Por otro lado, una de las conclusiones más consistente y, que ha regido todo el estudio, es que no se puede separar el contexto de lo que pasa dentro del aula y, menos todavía, si el centro es una CdA. Para poder estudiar cómo se trabaja la Música bajo el enfoque de CdA es necesario saber cómo el entorno influye y de qué manera se producen las conexiones entre éste y el centro, y entre el entorno y el aula de música. De esta manera,

incluso en el apartado de este informe sobre cómo es el trabajo de la Música en esa aula de EP, no se puede separar de todo lo que rodea al contexto, de todas las personas que forman parte de la comunidad educativa, así como de todos los aspectos y dinámicas que confluyen bajo el prisma del proyecto de CdA.

## 2. ESTUDIO DE CASO: “LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE ENTRAN AL AULA DE MÚSICA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA”

El presente informe de investigación tiene la finalidad de presentar cómo se trabaja la asignatura de Música en un Instituto de Educación Secundaria Obligatoria reconocido como Comunidad de Aprendizaje (CdA), concretamente en el Instituto de Educación Secundaria (IES) *Carmen de Burgos* de Huércal de Almería.

Se trata de un municipio vecino a la ciudad de Almería que cuenta con 17.000 habitantes, aproximadamente y con una tasa de paro difícil de sostener. Esto hace que el perfil de las familias del alumnado matriculado en el Centro sea variado, algunas de ellas con problemática social considerable. El centro educativo es el único instituto del municipio, por lo que cuenta con un número elevado de estudiantes, de media anual unos 800. Su alumnado se caracteriza por ser muy heterogéneo, teniendo un elevado número de estudiantes en situación de conflicto debido a problemas de comportamiento en el aula e indisciplina.

Este estudio de caso se realizó durante el curso académico 2016/2017, segundo año o curso que el centro era reconocido como CdA. Durante todo el curso anterior estuve leyendo y reflexionando acerca de lo que era una *Comunidad de Aprendizaje*. Incluso tuve la oportunidad de realizar una estancia de quince días en el centro de investigación CREA de la Universidad de Barcelona, donde gracias a esa comunidad de investigadores pude profundizar en las bases científicas de ese proyecto. Además, me dieron la oportunidad de asistir a un centro de la provincia de Barcelona que es una CdA. Por tanto, cuando volví a mi lugar de residencia, Granada, ya tenía ciertas ideas de lo que era una CdA, en qué consistía, pero para nada tenía una mínima idea de cómo se trabajaba la Música en una CdA (más allá de la realización de una Tertulia Musical Dialógica con adultos) y, menos todavía, en un aula de secundaria.

Por tanto, la primera vez que me reuní con el profesor de música del centro, Ricardo, pude contrastar mis ideas que tenía sobre CdA con las que él me pudo ofrecer desde su

trabajo diario en el centro. Hasta ese primer día sólo había tenido contacto con el IES a través de los documentos del mismo que este profesor de música me facilitó mediante correo electrónico varios meses antes. Aunque empecé más tarde de lo planificado por mí, debido a la burocracia de la Administración Educativa, tuve un tiempo previo para conocer el centro y la forma de trabajar, muy *grosso modo*, de Ricardo en su aula de música.

Este estudio de caso lo he estructurado acorde a los temas de investigación que he encontrado durante las observaciones, las entrevistas realizadas en el centro y el análisis de los diversos documentos del centro. Cabe comentar que, unos temas pueden aparecer también en otros, aunque sea desde un segundo plano, dada la estrecha interrelación que conforma el todo que es este centro educativo. Sin embargo, he intentado no repetir las ideas, aunque frecuentemente he visto necesario que aparecieran de nuevo para reforzar la importancia de la que se estaba tratando. La realidad es compleja, y un centro educativo que aplica el proyecto de CdA no es precisamente una excepción.

Por otro lado, quiero indicar que he utilizado el género masculino para referirme en todo momento a ambos sexos sin hacer distinción alguna. Los nombres de las personas participantes en este estudio son ficticios.

No puedo entrar en materia todavía sin expresar antes mi agradecimiento a Ricardo por su ayuda durante esos meses que duró este estudio, porque gracias a él, con el apoyo de la Dirección del centro, llevó al máximo uno de los pilares del proyecto de CdA, como es el de abrir las puertas de la comunidad. Su buen hacer y sentido común supuso un elemento de flexibilidad para comenzar a visitar el instituto lo antes posible. Él entendió que, aunque yo fuera a actuar como observador externo, no dejaba de ser una persona que influiría, de alguna manera, en el contexto: “Tú también formas parte de la comunidad”, me dijo Ricardo. Sin conocerme prácticamente de nada me abrió las puertas de su aula de música y del centro, y me puso a disposición su desinteresada ayuda. Esas cualidades permitieron que, a día de hoy, no siga sentando en una mesa esperando todavía la resolución de mi acceso al centro por parte de la Administración Educativa pertinente. También quiero agradecer a este profesor de música su ayuda y orientación, tanto en aspectos relacionados con la investigación como con la música propiamente dicha, porque de ambas sabe y tiene mucha más experiencia que un

servidor. Por último, dar también las gracias al equipo directivo del instituto por permitir que pudiera llevar a cabo este estudio de caso en su centro, y al resto de profesorado por hacerme sentir ese buen ambiente que se respira entre compañeros y compañeras, especialmente a Andrea (la profesora de Lengua Castellana y Literatura) por prestarme su ayuda dejándome entrar en su aula para aportar más información a la visión del contexto del centro. Pero también a Virtudes y Gregorio, ambos profesores muy críticos con el proyecto de CdA que me dieron la oportunidad de conocer sus razones y argumentos. Y, como no, a todo el alumnado, sobre todo a los entrevistados; y a la madre coordinadora de los voluntarios, Rosa, quien estuvo siempre dispuesta a colaborar en la investigación.

### **2.1. Aprendizaje dialógico. Otra forma de aprender**

El primer día que visité el instituto de Huércal de Almería traía muchas ganas por comenzar, al fin, la investigación en este centro, pero también traía conmigo los miedos e inseguridades de un principiante, pues Ricardo había pasado también por esta etapa de hacer una tesis doctoral y quería estar a la altura. Poco más de un par de horas de acompañar a Ricardo a sus clases de música para realizar las observaciones me bastaron para apreciar el clima de confianza que ofrecía. Para terminar de romper el hielo que pudiera quedar, en una hora libre que tenía él a media mañana, aprovechamos para tomar un café en la cantina del instituto. Primero tocaba, como es lógico, contar el uno al otro un poco sobre su historia de vida, cómo había llegado al momento actual en el que me encontraba, pero prontamente Luis se interesó por conocer más sobre mi tesis, qué me movía a hacerla, para acabar hablando sobre las CdA en sí.

Tras haber leído yo previamente sobre el tema y venir con “la lección aprendida de casa”, Ricardo quiso darme la clave sobre la que se basa su forma de trabajar la música bajo el proyecto de CdA: a través del *Aprendizaje Dialógico*. Entendí que sería esta forma de aprender la que guiaría la línea de actuación bajo el enfoque de CdA. De esta manera, cuando le pregunté cómo se trabajaba la Música desde este proyecto, me contestó lo siguiente:

Ricardo (R): Intento trabajar de manera democrática, por lo que considero que mi metodología de aula está basada, está inspirada en la Comunidad de Aprendizaje o bueno, más concretamente en los principios del aprendizaje



dialógico, que haya un diálogo igualitario entre el alumnado y el profesorado. También con otras personas. Que las decisiones se tomen conjuntamente, que se utilicen todos los saberes del alumnado, no solamente los del profesor. Yo mi aula la intento organizar democráticamente, tomamos las decisiones de qué queremos hacer, cuándo lo vamos a hacer, cuándo nos evaluamos, lo que hacemos entre todos, ponemos la calificación entre todos, hacemos autoevaluación y coevaluación. Trabajamos los contenidos del currículum, pero también, como digo, abrimos a cualquier otro tipo de saber musical, que no tiene por qué ser estrictamente el que marca el currículum. Pero luego, también podríamos añadir pues eso, que intento aprovechar toda aquella oportunidad de incluir experiencias musicales en este caso, que me brinda el entorno.

Por tanto, organizar el aula democráticamente, tomando decisiones conjuntamente, permite que el alumno adquiera compromisos hacia el aprendizaje de la asignatura. Así lo pude observar en cada una de las sesiones a las que asistí, ya fueran las clases de música o alguna clase de apoyo. De hecho, en el Proyecto Educativo del centro aparece indicada la democratización de las relaciones como uno de los aspectos básicos que guiarán la actuación educativa, así como las interacciones entre la comunidad educativa para fomentar su participación en el centro y en el aula.

Por otro lado, las palabras de Ricardo señalan otros conceptos vitales que están relacionados con el ideario de las CdA, como son la democracia por consenso, el diálogo igualitario y la evaluación consensuada. Todos ellos poniendo el acento sobre la fuerza en los argumentos que se dan, y no en las relaciones de poder. Este cambio se consigue gracias a la utilización del diálogo como medio para intercambiar opiniones y llegar al conocimiento. Se trata de utilizar los recursos del entorno no sólo como personas que pueden ayudar en el aula, sino también en cuanto a la relación del entorno con contenidos musicales que no tienen por qué ser estrictamente los que marca el currículum.

Precisamente es la participación de la comunidad como uno de los aspectos presente cuando se habla de CdA:

R: Un discurso que siempre se repite dentro de Comunidades, y es que no es tan importante la metodología del aula, lo importante es contar con esa persona (de la comunidad); ése es el factor clave.

Es decir, la comunidad educativa, con los recursos que nos proporciona el entorno, es la clave para la mejora del rendimiento académico y la convivencia.

Para esta finalidad, el proyecto cuenta con una serie de Actuaciones Educativas de Éxito, destacando los Grupos Interactivos (ver subapartado 4.3. Actuaciones Educativas de Éxito) y las Tertulias Musicales Dialógicas (ver subapartado 4.4. Tertulias Musicales Dialógicas) porque pueden concebirse como un tipo de actividad que realizar en el aula para generar conocimiento. Ricardo me comentó que, en el caso de los Grupos Interactivos, en su centro se había priorizado este recurso para otras asignaturas que pudieran generar más dificultad para el alumnado, como por ejemplos las materias instrumentales de Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas e Inglés. En cuanto a las Tertulias, me comentó que sí que las realizaba. Además, me contó lo siguiente:

R: Las tertulias musicales son una metodología de Comunidades de Aprendizaje, la misma o muy similar a la que se hace con las tertulias literarias, pero bueno, aplicada a clásicos de la música clásica y la verdad es que los resultados son espectaculares, es increíble. Cómo llegan al conocimiento, cómo disfrutan y cómo entienden compartiendo el significado de una pieza además completamente, en principio, ajena a ellos. Una pieza de música clásica, de música *culta*, del Barroco o de música experimental del siglo XX o del *Romanticismo*.

Las Tertulias Musicales Dialógicas promueven entre el alumnado conocimiento, disfrute y entendimiento, compartiendo el significado de una obra musical, por muy ajena a ellos que pueda ser. En las sesiones de Tertulias Musicales Dialógicas a las que pude asistir observé como prácticamente todo el alumnado del grupo-aula participaba activamente para compartir lo que esa pieza musical le sugería. De hecho, incluso aquellos alumnos que tenían una actitud disruptiva durante la clase, cuando se realizaba esta actividad participaban expresando su opinión a pesar de que no lo hubieran escrito previamente en un trozo de papel, tal y como el profesor les había pedido para anotar y ordenar sus ideas.

Tras haber observado la realización de tres tertulias en grupos de alumnos de 1º de ESO y percibir cómo algunos alumnos en concreto que solían tener una actitud disruptiva en el aula compartían sus opiniones sobre la pieza musical que el profesor de música proponía, me despertó la curiosidad por conocer qué pensaban ellos sobre este tipo de dinámicas. Porque, aunque en Música no realicen Grupos Interactivos, sí que los hacen en otras asignaturas como es el caso de Lengua Castellana y Literatura, y de Ciencias Sociales (ambas asignaturas unidas en el horario escolar como *Ámbito Sociolingüístico*).

Investigador (I): ¿Qué os parece esta forma de trabajar en el aula?

Amaia: Que es un método que tendría que ser para toda la vida, porque me parece fundamental. Porque aprendemos mediante el juego con los compañeros, no es individual ni hacer tareas ni exámenes; bueno, te hacen un examen, pero has estudiado mediante el juego. Y yo creo que eso es lo que me parece fundamental. Es igual que en música, en vez de dar teoría hacemos trabajo, y eso es lo que creo que me parece fundamental.

Toni: Trabajando en grupo, dialogando, nos ayudamos entre nosotros y comprendemos mejor las cosas. Por ejemplo, en las tertulias, damos nuestras opiniones, nos expresamos, y compartimos nuestras opiniones con el resto de los compañeros.

El alumnado considera esta dinámica como una buena forma de aprendizaje para toda la vida, en la que aprenden mediante actividades con las que interactúan con otras personas, dialogan entre ellos, comparten sus opiniones y comprenden mejor las cosas. En todas las sesiones que asistí al centro pude observar como los alumnos utilizaban el diálogo como una herramienta básica para el aprendizaje, así como para interactuar y establecer relaciones con sus compañeros.

Con la pretensión de conocer el punto de vista de alumnado que ya llevaba unos años en el centro y que había vivido en primera persona diferentes formas de enseñanza/aprendizaje, entrevisté a dos alumnas de 4º de ESO. Una de las cosas que les pregunté fue sobre la utilización del diálogo como recurso de aprendizaje en el aula.

I: ¿Qué os parecía el tener que dialogar, debatir las actividades que realizabais en clase?

Saray: Eso a veces te sorprende porque no se dan cuenta que... Hay otra gente que, aunque piensas que no hace nada tiene unas buenas ideas, que sabe hacer más cosas aparte de... Que te descubre cómo son la gente, cómo son los compañeros, conoce más a tú compañeros, cómo piensan más o menos, te acercan más a ellos.

Pili: Sí, porque cuando estamos cada uno trabajando por su cuenta como que no hablamos mucho y no llegamos a conocernos bien y luego cuando estamos por grupo y tenemos que hablar, como que nos conocemos más y muchas veces como que no empezamos a llevar incluso mucho mejor.

También una alumna de 1º de ESO, Carolina, cuando le pregunté acerca de qué le brindaba el utilizar el diálogo, ya fuera en el aula de música o cuando hacían Grupos Interactivos en otras materias, como en la mencionada *Ámbito Sociolingüístico*, me contestó que le permitía disfrutar con sus compañeros.

Por tanto, los alumnos consideran muy importante el diálogo no sólo para aprender, sino porque además les permite conocer las opiniones de sus compañeros, valorándolas y eliminando prejuicios de unos a otros. Esto les hace conocer a sus compañeros, como piensan y, de esta manera, acercarse más a ellos, generando así un ambiente mejor de clase.

En este sentido, las familias tienen muy claro su opinión sobre el papel del aprendizaje dialógico en la educación de sus hijos. Esto es lo que me comentó la mamá coordinadora de los voluntarios:

Rosa: Es que les ayuda a que el día de mañana, pues sean buenos colaboradores, y puedan trabajar en equipo. Los trabajos de hoy en día, el individualismo es muy raro, casi todo es en equipo. Entonces ya desde pequeñitos les enseñan a trabajar en equipo, que es lo fundamental para el día de mañana, que trabajen en equipo.

Las familias valoran muy positivamente el aprendizaje dialógico como estrategia que a sus hijos u otros alumnos les servirá también el día de mañana para trabajar en equipo con otras personas. Son conscientes de que cuando sus hijos e hijas continúen sus

estudios o entren al mercado laboral, o simplemente para convivir en comunidad, tendrán que interaccionar con otras personas de opiniones diversas. El diálogo, compartir sus opiniones, así como conocer y respetar las opiniones de sus compañeros les permitirá mantener una dinámica de trabajo cooperativo. Que la escuela fomente esa dinámica de aprendizaje y de actuación, puede contribuir a que el niño lo perciba como algo normal y como un recurso inherente a la hora de tratar con otras personas.

Sin embargo, el profesorado opositor al proyecto realizó algunas críticas sobre la utilización del diálogo como dinámica que dirige el aprendizaje en el aula en todo momento, pues lo perciben como un recurso más para alguna actividad puntual. Uno de estos profesores criticó esta dinámica de dialogar por dialogar, ya que decían que se emitían juicios críticos sin argumentaciones de peso, y que la función del profesor era la de proporcionar unos conocimientos previos que lleven a realizar argumentaciones con fundamento.

Cuando empecé con las observaciones era hacia mediados del mes de enero, por lo que los alumnos ya llevaban unos cuatro meses metidos de lleno en el proyecto de CdA y dinámicas como la del aprendizaje dialógico. El alumnado estaba poco a poco adquiriendo el hábito de tener que dialogar, compartir sus opiniones, escuchar el resto de los compañeros..., pero no fue una tarea sencilla al principio, tal y como me hizo saber el profesor de música:

R: Les cuesta un montón tomar decisiones porque nunca lo han hecho. Probablemente nunca lo han hecho. Además, es que siempre lo dicen: “No, si es que nunca hemos trabajado así, nunca hemos hecho esto”, etc. Entonces, al principio les cuesta mucho, hay que guiarles mucho, hay que insistirles, no se les ocurren cosas distintas, no se les ocurren cosas nuevas. A lo más que llegan es al típico trabajo, un mural..., que también lo han hecho antes en otra asignatura y tal. Y entonces, poco a poco van dándose cuenta de que tienen esa libertad, de que pueden ejercerla, de que lo pueden pasar bien, de que pueden hacer cosas que les gusten. Poco a poco se van dando cuenta, y siempre hay una evolución desde principio a final de curso con un grupo con el que estoy varios años, desde 1º de ESO.

La toma de decisiones les cuesta al principio a los alumnos por falta de hábito y por desconfianza. Siempre han trabajado de la forma tradicional y hay que guiarles mucho para que puedan aprovechar de la libertad que tienen. El alumnado no está acostumbrado a que ellos puedan decidir dentro del aula, pues lo que han visto hasta ahora es que en el centro educativo se realice lo que haya dictado previamente el profesor. De ahí que una de estas alumnas de 4º de ESO me comentó lo siguiente:

Saray: Al principio las Comunidades de Aprendizaje me chocó un poco porque fue como que en un principio yo antes estaba súper metida en los estudios, es que eran cerrada, cerrada, pero cerrada, y ya vi que puedes aprender, que te puedes relacionar con la gente, que puedes aprender más, yo dije: “Esto es mejor”, incluso a veces es mejor que tener un libro delante, y yo creo que sí es mejor porque es que te ayuda a relacionarte, ayuda a relacionarte con tus propios compañeros, a conocerlos mejor, incluso eso hace un ambiente mejor de clase.

Pese a que los comienzos son difíciles por la desconfianza del alumnado hacia unas actuaciones que se salen del modelo tradicional, una vez que se abren se dan cuenta de que pueden aprender otras cosas, aprender de otras personas y relacionarse con ellas. Perciben que la nueva perspectiva que se les brinda les permite aprender no sólo de los profesores, sino también de otras personas de la comunidad que entran al aula y al centro. Esto les da la posibilidad de adquirir recursos para interactuar con otras personas, pero incluso más importante, para conocer a sus propios compañeros de aula y así poder relacionarse con ellos, hacer comunidad dentro del aula.

En este sentido, el diálogo no sólo aparece aquí como un recurso para el aprendizaje, sino también como una estrategia para la mejora de la convivencia. Como ejemplo, aparece Toni, uno de los alumnos que comentó que le gustaría trabajar en la escuela dialogando, ya que así razonarían todos más en el tema de las peleas entre compañeros. Por tanto, los propios alumnos consideran el diálogo como una forma para resolver conflictos en el centro y fuera de él. Les sirve para reflexionar cuando tienen un problema con alguien. Perciben que dialogando se pueden resolver conflictos que se producen entre sus compañeros.

A las dos alumnas de 4º de ESO las conocí semanas antes de entrevistarlas. Ambas estuvieron ayudando como voluntarias en la Semana Cultural que realiza el centro cada año. Dos alumnas que, junto con otras chicas y otro chico, prestaron su ayuda a Ricardo para resolver cualquier imprevisto que surgiera en el momento de realizarse los talleres de la Semana Cultural. Me interesé por entrevistarlas a ellas por su iniciativa a colaborar en este tipo de actividades en las que participa todo el entorno del centro. Cuando les pregunté qué les parecía que en el centro que se realizaran este tipo de actuaciones para aprender, me contestaron lo siguiente:

Saray: Creen que nosotros solo podemos aprender de una manera y es con un libro... Está visto que viene gente a enseñarnos cosas muy interesantes, como el lenguaje de signos, que eso no se aprende aquí y la verdad que es bastante útil. Porque en un futuro tú no sabes en qué momento te puedas encontrar con una persona sorda y comunicarte con ella... Hay muchas cosas que son muy importantes y que no te lo enseñan aquí con un libro.

Pili: Además, la Semana Cultural es como de relajación por así decirlo porque te aparta de los exámenes, de los trabajos, de las tareas y como que aprendes cosas muy interesantes, pero no tienes que estar con un libro y sabiendo que tienes que estudiar eso, como que entra solo.

Los alumnos perciben que hay otras formas de aprender aparte del libro y la clase magistral, también a través de otras actuaciones como los talleres de la Semana Cultural del centro, la mayoría de ellos impartidos por familias, asociaciones del municipio y de la ciudad de Almería. Además, expresan el interés que este tipo de experiencias educativas pueden aportarles porque acceden a aprendizajes que no son los oficiales, pero que perciben como necesarios y válidos para interactuar con la variedad de personas que conviven en la sociedad actual.

De esta manera, aparecen otras dinámicas para aprender que se salen del método tradicional en el que el profesor habla, los alumnos escuchan y sólo se aprende del profesor y dentro del aula. En relación con esto, algunos alumnos de 1º de ESO contaron lo siguiente:

Pepe: Este método es mucho más divertido. Es una manera de aprender, divertido, que no es todo el día estudiando... Como antes, si no pues, en vez de estudiar, juegas, o los grupos interactivos, o las exposiciones orales, que es mucho más cómodo que estar todo el día...

Jorge: Sí, es mucho más divertido que estar nada más que en clase copiándolo, luego haciendo ejercicio, otra vez a copiar, a organizar, va rotando y va haciendo diferentes actividades, y al cabo del día he hecho cosas muy diferentes.

Los alumnos valoran estas actuaciones porque perciben que el aprendizaje entra sólo, sin darse cuenta, como un juego. A la vez que se divierten, aprenden a través de diferentes actividades variadas. No se ve como una obligación, por lo que se reduce esa cierta resistencia al aprendizaje que pueda producirse.

## **2.2. Otros aprendizajes**

Todos los testimonios que he presentado hasta ahora ponen de manifiesto que, mediante el aprendizaje dialógico no sólo se consigue que los alumnos dialoguen y compartan opiniones para adquirir el aprendizaje en Música, sino que también sirve como recurso para adquirir otro tipo de aprendizajes. En la entrevista con Ricardo, me habló acerca de esas posibilidades:

R: Porque incluso cuando años antes iba avanzando en la democratización del aula, percibía que los resultados académicos y los aprendizajes iban mejorando. Aprendían más cosas y mejor. ¿Por qué? Pues porque aprenden a organizarse, aprenden a ser autónomos, aprenden a tomar decisiones, pero también aprenden cosas relacionadas con las competencias Si el niño no sabe expresarse, si el niño o la niña tiene faltas de ortografía, si no sabe buscar información por sí mismo, eso es transversal, esas son competencias básicas y para mí eso es antes, incluso que la música. O si se puede trabajar simultáneamente, pues mejor, y eso es lo que hago. Entonces, yo considero que ahora los chavales conmigo pues, aprenden un poco más a expresarse oralmente delante de sus compañeros, a buscarse la vida, a ser autónomos, a organizar un trabajo, a presentar un trabajo, a buscar información y seleccionar de diferentes fuentes de información. Lo que se llama el trabajo en torno a competencias básicas.



De este modo, el alumno adquiere no sólo aprendizajes musicales sino otro tipo de aprendizajes como a saber expresarse oralmente, comunicar sus opiniones, ser autónomo, organizar un trabajo y presentarlo, buscar información y seleccionar desde diferentes fuentes. Conocimientos necesarios para su vida académica y personal en los años próximos. Esto se consigue gracias a la puesta en práctica de un aula democrática donde el alumnado tiene voz y voto, toma decisiones que le atañen, aportando a eso la responsabilidad que se adquiere, y por medio también de un aprendizaje basado en el diálogo.

Durante mis observaciones pude ver cómo las diferentes actividades que realizaban los alumnos de 1º de ESO en las clases de Música permitían que el alumnado pudiera adquirir todas esas destrezas y competencias básicas que comentaba anteriormente. Algunas de mis observaciones fueron sobre la realización de una Tertulia Musical Dialógica, pero en otras sesiones pude ver esa forma de trabajar el contenido de la asignatura por parte de los alumnos mediante una gran variedad de trabajos. Algún ejemplo de estos trabajos fue la exposición oral con una presentación en *PowerPoint* sobre la trompeta, seguido de la interpretación de una pieza musical para trompeta acompañada por varios instrumentos musicales (piano, bongós, tambores, triángulo y voces), tocados todos ellos en directo por alumnos del grupo-aula. Este era un ejemplo de actividad, pero en el listado que el profesor de música les pasó a principio de cada trimestre se encontraba una gran variedad de otras propuestas como: realizar el comentario de una audición, construir un instrumento musical, interpretar un baile, realizar entrevistas a músicos o plantear un debate sobre un tema relacionado con la música, entre otras muchas.

Volviendo al tema de esos otros aprendizajes que se producen en el aula de música, tuve una cierta curiosidad por saber si el alumnado era consciente de ello.

I: Todo lo que habéis aprendido en música, ¿os sirve cuándo estáis en vuestra casa, cuando tenéis que interactuar con otras personas del barrio?

Jorge: Sí, exponer opiniones, ideas... A exponer algún tema que me interese.

Amaia: A escoger canciones, vídeos.

Jorge: Saber de nuestras preferencias.

Pepe: A perder el miedo escénico.

Jorge: Aprendemos a soltarnos, a aprender a hablar y a comunicarnos nuestras opiniones.

Carolina: A conocer y valorar las cualidades que tienen otros compañeros.

Amaia: Y que para aprender a hacer algo hay que interactuar, no sólo con la teoría.

Estos testimonios muestran que lo que se realiza en el aula de música fomenta que los alumnos conozcan decidan por sí mismos. Se trata de destrezas no sólo para el ámbito musical, sino también para el social y ciudadano. La transferencia es inevitable y de ahí, entre otras, el potencial educativo de la música.

Con la reflexión anterior de Ricardo y esos comentarios de los alumnos se abrieron para mí las puertas hacia una perspectiva que va un paso más allá porque aparte del aprendizaje musical en sí, se ofrece al alumno una gran cantidad de habilidades y destrezas para participar y convivir con el resto de las personas que forman su entorno y le prepara para cuando tenga que salir y conocer otros contextos y a otras personas. Todos esos saberes y capacidades ofrecen recursos necesarios para afrontar los problemas que acontecen en la sociedad actual.

### **2.3. Mejorando el rendimiento académico**

Cuando se habla de CdA es inevitable que no aparezca uno de sus principales objetivos o pretensiones, como es la mejora del rendimiento académico. En este caso voy a hablar de esta mejora en el aula de música, pero mencionando también dinámicas que se realizan en otras asignaturas bajo el mismo enfoque, pues influyen, de alguna u otra manera, sobre los alumnos y lo que se produce dentro del aula.

En mi entrevista con Ricardo, no pudo faltar una pregunta sobre si el desarrollo del proyecto de CdA y si trabajar la Música bajo su prisma contribuía a conseguir los objetivos generales de la escuela y, en particular los de la asignatura de Música. Su respuesta fue muy contundente al respecto:

I: ¿Crees que el proyecto ayuda a conseguir los objetivos de la escuela y de la asignatura de música?

R: Los aprendizajes académicos se aceleran, se intensifican, se consigue que se llegue a todos los alumnos y alumnas. Y luego, aparte, se multiplican las opciones de aprendizaje al incluir la comunidad, en el horario escolar y en el extraescolar. Si antes tú sólo en el aula, en el aula, era difícil llegar a treinta, era difícil hacer ciertas actividades, porque tú solo con los treinta no podías, ahora teniendo ayuda de cuatro o cinco, es mucho más fácil, que llegar y hacer ese tipo de actividades alternativas, distintas.

En mis observaciones fue fácil apreciar la variedad de actividades musicales que se realizaron gracias a la participación de las familias y voluntarios, sobre todo en la celebración de la Semana Cultural.

Además, Ricardo quiso añadir otro comentario en relación con la pregunta anterior:

R: Organizando el aula con grupos heterogéneos, haciendo que el centro esté abierto muchas horas para muchas actividades distinta, con muchas personas que muestran lo mejor de sí mismas o cosas que saben hacer, tanto en horario de mañana como en horario de tarde, pues es un aprendizaje, aprendizaje, aprendizaje y más aprendizaje, ¿no? Tanto académico, como extraoficiales o llámalos como quieras.

Por otro lado, una CdA está formada por personas diversas y esto no es un aspecto que deba quedar en el olvido. Ricardo me comentó lo siguiente:

R: Si antes tú solo, costaba un montón atender a la diversidad porque claro, si me dedico al bueno académicamente hablando, el malo se me escapa, y si me dedico al malo, el otro se aburre y yo con treinta. ¿Qué hago? Es otro de los lemas de Comunidad de Aprendizaje, ¿no? Que el profesor solo no puede. Pues ahora, con ayuda, con la organización del aula debida, con grupos heterogéneos y demás, sí se puede.

Esa oportunidad de atender la diversidad de forma más activa y la mejora del rendimiento académico se produce gracias a la puesta en práctica de las actuaciones educativas de éxito. Uno de los alumnos me comentó lo siguiente sobre el trabajo que hacen en los Grupos Interactivos:

I: ¿Creéis vosotros que aprendéis cuando estáis haciendo esas actividades con los grupos?

Pepe: Sí, yo creo que aprendemos de las dos maneras, pero de esa aprendemos, como divirtiéndonos, que no es el método... El método tradicional, que hay ejercicios, exámenes, ejercicios, exámenes, sino que vas alternando juegos y eso.

El aprendizaje resultante de los Grupos Interactivos es muy valorado por los alumnos. Es percibido como una nueva forma de aprender que les facilita acceder al aprendizaje, a la vez que se divierten.

Aunque la finalidad de mi estudio era conocer cómo se enseña y se aprende la música en este centro de Secundaria desde la perspectiva de las CdA, no pude dejar de lado el centro educativo en general, por la propia idiosincrasia que aporta este proyecto, pero también porque el instituto me podía dar mucha información que me permitiría contextualizar la realidad que estaba viendo. De este modo, pude entrar en varias ocasiones a la clase de Andrea, la profesora de Lengua Castellana y Literatura que impartía el *Ámbito Sociolingüístico* en uno de los grupos de 1º de ESO que estuve observando. La razón de que fuera Andrea y no otro profesor recae en que Ricardo tenía *doble docencia* (otra de las actuaciones tomadas por el centro como recurso de complemento a CdA) en varias sesiones del *Ámbito Sociolingüístico*. La *doble docencia* está recogida en el Proyecto Educativo del centro como una medida para llevar a cabo los cuatro ámbitos de actuación (democratización de las relaciones, introducción de metodologías inclusivas y dialógicas, la mejora de la convivencia y la mejora de los resultados académicos), los cuales son considerados como pilares básicos del Proyecto del centro bajo el enfoque de CdA. Esta medida consistió en que la asignatura contó con dos profesores en el aula. Esta situación coincidió con los días que yo asistí al centro. Además, Andrea era una profesora de nueva incorporación al centro y también a este proyecto, por lo que me podía aportar el punto de mira de un docente que acaba de “subirse al carro” de las CdA. Así, me pareció muy interesante saber también lo que Andrea me podía contar acerca de los resultados de poner en prácticas actuaciones educativas de éxito como los Grupos Interactivos, por ejemplo. Andrea me comentó que “estas actuaciones o actividades mejoran el rendimiento académico, sobre

todo por el cambio de actitud frente a la asignatura. Fomenta una actitud positiva, hace que los alumnos estén más receptivos”.

Esta profesora puso encima de la mesa otra razón por la cual estas actuaciones educativas de éxito consiguen mejorar el rendimiento académico del alumnado. Esa mejora tiene que ver también con un cambio de actitud hacia la asignatura y esto se debe a que estas actuaciones permiten que el alumno realice un trabajo activo, sea protagonista de su aprendizaje, aprenda a través del diálogo con sus compañeros o voluntarios, que pueda compartir sus opiniones, que entren personas de la comunidad a formar parte del aprendizaje y que se utilicen diferentes recursos que el entorno puede proporcionar. La sinergia de todas estas fuerzas hace que los alumnos se sientan motivados y presenten una predisposición buena ante la asignatura, lo que genera una mayor participación por parte de ellos, intensificando los aprendizajes y mejorando el rendimiento académico, y así en un proceso continuo.

Sin embargo, la opinión de una de las profesoras contrarias al proyecto de CdA muestra una visión diferente. Ella me comentó que la calidad de la educación en general en el centro estaba disminuyendo porque se estaban bajando los niveles de aprendizaje debido a la puesta en práctica de las actuaciones educativas de éxito y otras dinámicas de aprendizaje. El argumento de la profesora era que se bajaban los niveles para conseguir los dos retos (mejora del rendimiento académico y mejora de la convivencia escolar) propios del proyecto de CdA.

No obstante, la mejora de los resultados del centro no es algo que sólo sea percibido y comentando por el profesorado, alumnado y familias, sino que los datos por parte de la Administración Educativa demuestran la veracidad de esta mejoría. Cabe comentar que no tuve la posibilidad de acceder a esa información debido a que son datos confidenciales de la Administración Educativa, sin embargo, creo que es interesante conocer lo que el profesor de música me comentó en relación con esto:

R: Todos los ítems que nos da la Agencia Andaluza de Evaluación, hemos pasado de estar en la media, o por debajo de la media con respecto a la media de otros centros de Andalucía que eran como nosotros, a la situación actual en la que estamos en la media o por encima de la media, en todo. En todo. Y no

solamente desde el punto de vista cuantitativo, sino también cualitativo, es decir, no es solamente que los resultados mejoren sino también por los tipos de aprendizaje que se promueven. Se produce un intercambio muy rico entre los familiares y los alumnos. Aprenden también de esa manera de relacionarse con otra gente, de que de repente pues la madre cuente lo que hizo ayer. Y de paso pues se motiva, se ilusiona y accede mejor a ese conocimiento de música o de otra materia.

Este testimonio pone de manifiesto que existen unos datos que demuestran la mejora de los aprendizajes de los alumnos desde que se empezó a desarrollar el proyecto de CdA en este centro educativo.

#### **2.4. Mejorando la convivencia en el centro**

Hasta ahora he hablado de la mejora del rendimiento académico que se produce gracias a la puesta en práctica del instituto como una CdA. Toca ahora hablar del otro pilar maestro de este proyecto: la mejora de la convivencia en el contexto escolar y, de alguna manera, en el entorno que lo rodea.

Este aspecto, el de la convivencia en el centro, fue también un tema del que estuvimos hablando el profesor de música y yo. Previamente, había leído en el Proyecto Educativo del centro que las familias de este instituto tenían un perfil variado, algunas de ellas con una problemática social considerable. También que el alumnado era muy heterogéneo, hasta el punto de encontrar alumnos con actitudes sociales positivas y otros que contaban con varias medidas disciplinarias en activo.

Sin embargo, en el momento de comenzar mis observaciones en el centro, además de lo comentado en el párrafo anterior, no tenía ninguna información externa sobre el instituto. Me refiero a que no había escuchado ningún comentario de terceros sobre el centro, ya que nunca había estado en la localidad donde este está localizado.

En mi primer día en el centro, me crucé con un chico de los últimos cursos de la ESO que, a pesar de estar expulsado, acudió en el horario del recreo para grabar con Ricardo un *rap* que había compuesto. Nos fuimos Ricardo, el chico, algunos de sus compañeros del centro y yo al aula donde se encontraba el equipo de radio del instituto. Me sorprendió mucho la situación que estaba viendo al ver a un alumno expulsado que

entraba al centro para realizar una actividad, y encima que fuera una actividad musical. Pero también me resultó muy curioso cómo el centro abría las puertas a un alumno expulsado y podía seguir participando de lo que el instituto le puede aportar. Pensé que eso sí que era una apertura de puertas en toda regla. Normalmente, para este tipo de alumnado más conflictivo, el que lo expulsen es casi un regalo, por lo que me pareció un progreso que este alumno quisiera ir al instituto en esos días de expulsión. Además, esto se vio favorecido por la flexibilidad del centro por permitir a este chico que durante esos días pudiera realizar una actividad que, en cierto modo, contribuiría a su aprendizaje. “El centro educativo está siempre abierto a la comunidad y la comunidad quiere formar parte del centro educativo”, fueron las palabras de Ricardo cuando tras finalizar la actividad estuvimos hablando sobre eso. La situación de este chico expulsado que viene voluntariamente durante el recreo y que el IES admite que entre muestra la realidad de un centro que no deja de formar parte nunca del entorno y que la conexión entre ambos está siempre constante, así como que las interacciones son recíprocas. De alguna manera, el centro está ayudando a que, con acciones de este tipo, el alumno no se desvincule del centro y pueda seguir participando en experiencias enriquecedoras para sí mismo.

Le pregunté entonces a Ricardo si pensaba que el proyecto de CdA había contribuido a mejorar la convivencia en el instituto y esto fue lo que me comentó:

R: Yo pienso que la imagen pública del centro ha cambiado por completo, ¡pero por completo! De hecho, cuando yo llegué, era un instituto con bastante mala fama, era un instituto... en el que había cierta apatía hacia el centro, hasta el punto de que el padre que podía llevarse al niño de allí se lo llevaba. Digamos que no se consideraba para nada que fuera un centro que aportara nada especial. Y ahora, sin embargo, nos pasa justo lo contrario. Nos vienen cada vez más niños de la capital, niños de incluso otros pueblos que quieren estar en nuestro centro.

En este sentido, la madre coordinadora de los voluntarios dijo lo siguiente:

Rosa: Yo venía aquí y yo decía: “Madre mía, ni un instituto muy complicado que había hace años en la ciudad de Almería es como el de Huércal”. Y

estábamos en el patio y había un follón, pero ahora para nada. Antes venía una vez cada equis tiempo, no venía más porque no me apetecía, sólo cuando había una tutoría y, ahora la verdad, ha cambiado mucho en los últimos tres o cuatro años. Mucho, muchísimo. Yo recomiendo este centro. Mi hermana tenía muy mal concepto de este instituto, porque siempre le habían hablado mal de él, y ya ha cambiado muchísimo el concepto, y mi hermana se lo está pensando si llevarse a su hijo a Almería o no.

Ante estos testimonios tan positivos, quise saber cuál era el secreto o la *receta* que había influido en las mejorías que señalaban. Esto es lo que el profesor de música me dijo en su entrevista:

R: Cuando haces actividades motivadoras, cuando metes adultos en el aula, cuando haces que los chavales se relacionen entre sí, cuando los mantienes ocupados, motivados, la convivencia mejora. Si los grupos interactivos mejoran la convivencia, eso es objetivo. Es más, no se ha puesto un solo parte, yo creo, de amonestación en un Grupo Interactivo.

Por tanto, Ricardo indica que toda la dinámica que rodea a las actuaciones educativas de éxito mejora la convivencia dentro del aula y del centro, especialmente gracias a las relaciones de diálogo entre los alumnos y entre estos y las familias y/o voluntarios. Además, habla de que mejora el rendimiento académico de alumnos que suelen ser disruptivos en las aulas. La profesora Andrea también aportó gran información sobre esta *receta* para la mejora de la convivencia:

Andrea: Si se trabaja con ellos de esta manera no tengo que llamar la atención a nadie. En cambio, si estoy explicando de forma magistral, sí. Es que incluso la alumna más disruptiva que siempre suele estar expulsada no sabía ni que estaba en clase. Asume ahí su papel de secretaria, con su ordenador se pone a copiar “tititititi”: “maestra esto, maestra lo otro, hago esto, hago lo otro”, súper voluntariosa. Pues esa cría no quiere estar sentada, quiere hacer cosas.

Desarrollar actividades que partan de los intereses del alumnado, dar voz a los alumnos y que ellos sean los constructores de su aprendizaje crea una actitud positiva hacia el aprendizaje, mejorándose así la convivencia en el aula, lo que permite que pueda también mejorar el rendimiento académico.



Otro de los factores que contribuyen a la mejora de la convivencia en el centro educativo es la participación de la comunidad educativa en el aula. Esta acción se erige como una de las dinámicas principales sobre las que se sustenta el proyecto CdA. Una representante de los agentes de la comunidad, la madre coordinadora de los voluntarios comentó lo siguiente:

Rosa: Los voluntarios que venimos no solo es venir al grupo y tal, no, muchos charlan con ellos hablan, les dicen: “mira esto, mira lo otro”, nos conocen y dicen, “me voy a portar bien que, si no luego se lo dice a mi madre”, pues ayuda a mejorar el comportamiento. Hay, por ejemplo, un niño que, a pesar de tener un ritmo bajo académicamente, ha mejorado mucho en cuanto a comportamiento con respecto al curso pasado. Esto ha cambiado por ese clima de diálogo entre sus familiares que entran al aula, también con sus compañeros.

Con este mensaje, Rosa ofrece la visión de que la participación de las familias en el aula mejora el comportamiento de los alumnos, siendo uno de los recursos para conseguirlo el diálogo como medio para aprender. Además, el aprendizaje no es sólo el musical o de otra asignatura, sino que como comenté anteriormente, aparece como un flujo de otros aprendizajes que sirven para adquirir unas competencias que serán útiles para el alumnado como herramienta para hacer frente a los desafíos que presenta la sociedad actual.

### **2.5. Aprendiendo Música mediante el trabajo activo**

Además del aprendizaje dialógico y la participación de la comunidad educativa, el proyecto CdA permite trabajar la música con otras actuaciones educativas de éxito como son los Grupos Interactivos y las Tertulias Musicales Dialógicas. Sin embargo, como comenté anteriormente, en el caso de la Música no se realizan Grupos Interactivos, pero sí las Tertulias Musicales Dialógicas (como actividades de CdA que cuentan con un diseño más preestablecido). No obstante, Ricardo no sólo utiliza las Tertulias en sus clases de música, también lleva a cabo otras actuaciones sustentadas bajo los mismos principios de CdA, para la enseñanza y el aprendizaje de la música. Como ejemplos están la realización de una Semana Cultural en la que se realizan diferentes talleres en el centro (siendo muchos de ellos relacionados con la música y el ámbito artístico) o la metodología de trabajo activo que utiliza este profesor de música en sus clases de música.

Nada más comenzar el curso y cada trimestre, Ricardo pregunta a los alumnos si quieren realizar examen o trabajar el temario mediante actividades o trabajos prácticos que el propio alumnado realiza, y si quieren ser evaluados finalmente por esas tareas. Una decisión que los alumnos toman de forma individual, a pesar de que luego pueden trabajar de forma individual o en grupo. Para realizar esta dinámica, el profesor de música realiza una sesión de negociación con cada grupo-aula para que los alumnos decidan el trabajo que harán sobre el temario de la asignatura, así como el trabajo libre. Dentro de este último tipo de trabajo, el profesor ofrece una gran variedad de formas de producción final, desde inventar una canción, realizar un comentario de videoclip o de películas sobre música; pasando por la construcción de instrumentos, inventar un juego musical hasta elaborar una encuesta o tocar instrumentos musicales. Finalmente, se realiza un consenso, entre todos, de los criterios que tendrán que cumplir esos trabajos, como son el criterio de calidad, cantidad y variedad en las diferentes actividades.

Con esta manera de organizar el aula democráticamente, el profesor da responsabilidad y protagonismo al alumno y lo hace partícipe activo de su aprendizaje, y es en todo momento el Aprendizaje Dialógico la herramienta que se utiliza para poner en marcha todo lo que se realizará durante el trimestre. Ricardo me comentó que, prácticamente, todo el alumno escoge la opción de realizar los trabajos, que sólo una o dos personas eligen la clase magistral y, por tanto, realizan un examen al final del trimestre. Según el profesor, esta excepción se suele dar con un perfil de alumno que no quiere trabajar o con un estudiante de rendimiento alto que está muy acomodado en la dinámica de realizar un examen porque como es algo que domina y le funciona, no quiere cambiar de procedimiento. Sin embargo, la mayoría escoge una metodología de trabajo activo porque lo prefieren antes que una clase de tipo magistral.

Una de las razones de esta elección por parte del alumnado se debe a la seguridad que les aporta saber los criterios y requisitos para aprobar, pues en esa misma sesión de negociación, a la vez que expresan su compromiso de trabajos para el trimestre, son ellos mismos los que dicen la nota que creen que se merecen acorde a los criterios establecidos. Al final del trimestre, durante la sesión de autoevaluación, entre el profesor y el alumnado se consensua la nota final, comprobando si la nota que se pusieron al principio del trimestre se corresponde con el trabajo finalmente realizado.

Ricardo comentó que, en una de las ocasiones, hubo una correspondencia plena entre las notas que los alumnos se habían puesto y la valoración de los trabajos realizada por él como profesor de música.

R: Mira, yo siempre dejo la última sesión de cada trimestre para ponernos la nota juntos, intento que sea antes de la sesión de evaluación de los profes, es decir, antes de pasarla por el cauce oficial, ¿no? Y, a veces, ha pasado que me he organizado mal y me ha pillado el toro y entonces, bueno pues, he tenido que poner yo las notas, ¿no?, para la sesión, con el compromiso eso sí, de que, si tenía que cambiar algo, lo cambiaba, porque yo, vamos, hay que cumplirlo, si la nota la decidíamos entre todos, pues la decidíamos entre todos. Entonces, se me ha dado el caso de ir yo con todas mis notas puestas a la sesión con el alumnado, con el grupo, y no tener que cambiar ni una sola nota, ni una sola, de un grupo entero ¿Por qué? Porque estaba muy claro, es que estaba muy claro. Es decir, querías un seis, has cumplido justo, justo, justo lo que dijiste, con un nivel medio, pues tienes un seis, ya está.

El comentario de Ricardo señala la seguridad que ofrece esta dinámica de trabajo para el alumnado, pues sabe en todo momento los criterios que determinarán el trabajo realizado. De igual manera, aporta a los alumnos una reflexión sobre sus compromisos adquiridos, pues previamente se le ha dado voz y protagonismo en su aprendizaje, partiendo eso así, de un mínimo necesario para el rendimiento académico en la asignatura. Para Ricardo, es necesaria que se produzca esta evaluación consensuada y, además, resalta la importancia de que sea una evaluación con una perspectiva cualitativa que esté orientada hacia la mejora, a pesar de que también tenga que reflejar la evaluación de forma numérica debido a la normativa existente.

Continuando con el tema de la evaluación, en uno de los descansos entre clase y clase, Ricardo me expresó su preocupación por aquellos compañeros de profesión que ponen en práctica metodologías activas y que se salen del modelo tradicional de enseñanza, pero después, cuando llega el momento de la evaluación siguen utilizando el examen como única prueba para la valoración del aprendizaje del alumnado. En este sentido, me comentaba que sirve de muy poco si un docente quiere cambiar la manera de impartir sus clases, si, finalmente, habrá un examen al estilo tradicional.

R: Hacer examen es que yo pienso que condiciona por completo, es decir, para mí la evaluación condiciona por completo todo el proceso. Si tú vas a hacer examen al final tienes que explicar y transmitir contenidos para un examen y tienes una manera mucho más cerrada y enfocada al examen. Si tú te olvidas, entre comillas, o le das solamente una parte, en mi caso ninguna parte, pero bueno... Si tú el examen lo relativizas o lo eliminas, entonces, puedes plantearte otras formas de enseñanza.

Por este motivo, el profesor de música pregunta al alumnado qué tipo de metodología prefieren, para establecer una dinámica de trabajo acorde a su respuesta.

Durante mis observaciones pude apreciar la implicación del alumnado sobre esta metodología de trabajo activo. Había de todo, desde alumnos que escogen el mínimo número de trabajos para conseguir el aprobado justo hasta otros que adquirirían compromisos mayores. Una pregunta que no pude pasar por alto era sobre la percepción de los alumnos que tenían sobre esta forma de aprender música.

I: Y con todas estas cosas qué hacéis en música: tertulias, trabajos... ¿vosotros creéis que así aprendéis más música que si lo hicierais de forma que el profesor explicara el tema?, ¿cómo creéis que aprendéis más y mejor la música?

Jorge: Con los trabajos, porque como realizas el trabajo, de lo que quieres tú...

Amaia: Yo cojo por el ejemplo el ballet clásico, entonces puedo hacerlo en grupo o individual, entonces cuando vas haciendo el trabajo, como tú vas a ir buscando la información y copiándola y todo, pues yo creo que se te queda mejor en la cabeza que estudiando todos muchas veces y después apuntarlo en el examen.

Los comentarios de los alumnos ponen de manifiesto que ellos mismos perciben una seguridad de que aprenden más música debido a la metodología de trabajo activo que utiliza el profesor en sus clases.

Sin embargo, no sólo del trabajo activo, de organizar el aula democráticamente, de la evaluación consensuada y de Tertulias Musicales Dialógicas se apoya Ricardo para trabajar la Música en su centro, sino que además realiza un aprovechamiento de todo lo que la comunidad educativa le puede ofrecer. Ricardo aprovecha los recursos de la

comunidad, pero en otro sentido, pues abre su mirada todavía más al entorno en sí. Con esto quiero decir que utilizó el recurso en sí de contar con una asociación del barrio o del pueblo que pudiera ser interesante para sus clases de música. Esto me contó al respecto:

R: Intento aprovechar toda aquella oportunidad de musicales en este caso, que me brinda el entorno, como es el caso, por ejemplo, de la emisora municipal *Candil Radio*, que la verdad que están a nuestra disposición totalmente. Y bueno, colaboro con un concurso de música que allí se hace todos los años. Nos echan una mano ellos a nosotros en mil cosas, por ejemplo, el año pasado se me ocurrió hacer un programa de radio con las Tertulias Musicales Dialógicas. Lo que hacemos es grabar esos comentarios y darle un formato digamos, de programa de radio.

Por tanto, el profesor de música comenta cómo el entorno ofrece una amplia variedad de recursos que se pueden utilizar para el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, no sólo se utiliza para este fin sino porque el centro forma parte del entorno y éste influye sobre el centro educativo, por lo que esa conexión mutua entre ambos espacios debería de producirse a todos los niveles, es decir, con asociaciones, instituciones y personas del entorno:

R: La escuela de música de Roquetas viene y hace un taller en la Semana Cultural. Otras veces ha venido una profesora de la escuela de música de allí de Huércal y ha hecho un taller de canto; pero también otro profesor hizo un taller de percusión flamenca. En fin, que de ese tipo de cosas se intenta aprovechar al máximo todo lo que está relacionado con el entorno y también con la música.

De este modo, el entorno aparece como un espacio que cuenta con un amplio abanico de posibilidades que puede aportar al centro educativo.

Y aunque no se realicen Grupos Interactivos en el aula de música, también se requiere de la ayuda de las familias y voluntarios de la comunidad, tal y como me comentó el profesor de música:

R: Y luego también pues, como te digo, en cuestiones puntuales, como, por ejemplo, pues lo que te decía del profesor de viento metal. Un hombre que es padre y es profesor de viento metal, pues hace años realizó un taller de viento-metal en la Semana Cultural del centro.

Ricardo señala como las familias participan en todo aquello que ellas pueden ayudar y aportar conocimiento al alumnado. Pero, además, colaboran en tareas relacionadas con la música que el profesor pueda pedirles:

R: Luego también tenemos la radio del instituto, en la que cualquier persona puede venir allí grabar y hacer programas. Vienen niños de otros grupos, vienen niños, aunque yo no les de clases. Hay un chaval que está haciendo rap, pues viene ahí y graba su rap... También hubo una madre echándome una mano un tiempo. En fin, pueden venir también padres, quien quiera.

La implicación de las familias y del resto de voluntariado es primordial y necesario para la participación del alumnado en actividades relacionadas con la música, aunque no sean contenidos específicamente incluidos en el currículo. En relación con esta cuestión, este fue el comentario que indicaron aquellas alumnas de 4º de ESO sobre algunas actividades que se hacían durante la Semana Cultural:

I: ¿Vosotras también pensáis que estáis perdiendo clases cuando estáis realizando esas actividades en la Semana Cultural?

Pili: Hombre, estamos perdiendo clases, pero realmente estamos haciendo otras cosas que también nos van a servir.

Saray: Es que estamos aprovechando el tiempo, si fuera decir que no hacemos nada, nada productivo, no aprendemos nada, pues mira, pero por lo menos aprendemos cosas nuevas. Una diferente forma de aprender.

Estos comentarios muestran cómo las dinámicas en las que se aprovechan los recursos del entorno sirven para obtener aprendizajes no recogidos en el currículo y de interés para el alumnado.

Ricardo hizo un comentario final sobre este tema que resume muy bien su postura y la del proyecto CdA ante la participación de la comunidad y el entorno en general:

R: En definitiva, lo que tratamos es eso, de coger el máximo de recursos del entorno. Muchas veces los centros nos quejamos de que no tenemos recursos, y es cierto y hay que reivindicarlo a la administración. Se está desmantelando la escuela pública, eso hay que decirlo alto y claro. Pero, si aprovechamos el principal recurso que tenemos, que son las familias, que esa las tenemos ya y son incondicionales, y aprovechamos también el recurso del entorno, de todo lo que podamos echar mano que tenemos alrededor, bueno, pues la verdad que tenemos bastantes cosas y bastante ayuda, sobre todo recursos humanos.

## **2.6. Cuando la participación de la comunidad es uno de los elementos claves**

A lo largo de este informe he ido explicando cómo la implicación y participación de la comunidad educativa (incluyen a familias y cualquier persona voluntaria del entorno) es uno de los aspectos más notorios para la contribución a que el centro, actuando como una CdA, mejore el rendimiento académico del alumnado, así como el clima de convivencia en el contexto. Familias y voluntarios aparecen como personas que también forman parte de la comunidad y, por tanto, tienen el derecho y el deber a participar de la vida del centro.

Por otro lado, el alumnado también tiene el derecho a poder aprovechar ese recurso que le aporta el entorno, como es una gran cantidad de personas que pueden ayudar en su aprendizaje y a mejorar las relaciones de convivencia.

Cuando en los primeros días tomando observaciones entré a una sesión de los Grupos Interactivos que se realizan en las sesiones del Ámbito Sociolingüístico, vi a varias madres y padres como voluntarios dentro del aula. Me sorprendió el hecho de que los alumnos estaban más que acostumbrados a que personas que no fueran su profesor de referencia entrara al aula y trabajara con ellos. De hecho, poca atención generé cuando entré el primer día al aula. Imagino que los alumnos pensaron que yo sería otra persona más que venía a ayudarles en su aprendizaje. Por tanto, en las entrevistas grupales que tuve con los alumnos de 1º de ESO, les pregunté acerca de cuáles eran sus opiniones sobre esa participación constante de voluntarios en el aula.

I: ¿Qué os parece que entren padres y madres a trabajar con vosotros al aula?

Irune: Me parece bien porque no sólo hay que aprender de la forma antigua, que también nos tenemos que ayudar, no sólo con profesores, sino también con las madres, que a lo mejor nos pueden facilitar el trabajo.

Toni: Nos ayudan a aprender mejor, a entender mejor las cosas.

R: ¿Y cómo os ayudan?, ¿os dicen las respuestas?

Vanesa: No, nos hacen pensar.

Víctor: Nos aportan mucho.

Estos testimonios ponen de manifiesto cómo los alumnos valoran muy positivamente que las familias y/o voluntarios participen de sus aprendizajes, pues consideran que es una nueva forma de aprender, una forma diferente. Perciben que no sólo del profesor pueden aprender, sino también de otras personas, no sólo aprendizajes académicos sino también de otro tipo también. Para que sea posible esta participación se necesita de varios elementos, no sólo de una concepción de apertura del centro, sino también de un representante de la comunidad que se encargue de gestionar el horario en el que cada voluntario pueda participar en el centro y en el aula. Rosa, la madre coordinadora, es una pieza importante en todo este engranaje, ya que permite ser el nexo entre el centro y los voluntarios. Durante los días que estuve en el Centro realizando las observaciones pude verla todos los días, como si fuera una profesora más, ya que siempre estaba hablando con uno u otro profesor para gestionar la participación de los voluntarios.

Esta participación de la comunidad supone también para las familias una forma diferente de aprender y de percibir la escuela, así como el papel que tienen estas dentro del centro educativo. Esto era lo que me comentó la madre coordinadora de los voluntarios:

Rosa: Los padres colaboramos en lo que es su educación dentro del centro, que hasta ahora eso no sucedía. Entonces, los padres se dan cuenta de lo que hacen los profesores, de todo, y entonces es como un hermanamiento entre los padres y los profesores, que hasta ahora estaban a otro nivel, estaban a un nivel distinto. Ni más arriba ni más abajo, sino que lo veían, sobre todo los padres, lo veíamos de forma diferente, no sabía uno lo que pasaba y lo veíamos muy diferente a como lo vemos ahora que hemos entrado en el centro. Entonces la mayoría de los padres ven el trabajo de los profesores e intentan ayudar lo más



posible, porque ven que es un trabajo enorme. (...) Es que ahora somos conscientes de la educación de nuestros hijos. (...) Y que el centro esté abierto, pues puedes venir a ver la realidad y luego hablar, y esto ayuda que muchos padres hayan cambiado su forma de actuar cuando tenían una queja. Ahora como está el centro abierto, vienen a ver lo que pasa de verdad y después hablan.

Por el comentario de Rosa se puede apreciar cómo el proyecto CdA ha permitido que las familias puedan ser conscientes y colaborar de la educación de sus hijos dentro del centro. El papel de las familias en el instituto ha cambiado, pero también su visión sobre la labor docente ha sufrido cambios, pues ahora la valoran más al conocer la realidad a la que se enfrenta un profesor cada día. Esta apertura de puertas ha supuesto también un cambio de actitud hacia el centro, ya que pueden entrar a conocer lo que dentro se hace y eso les hace sentirlo como suyo, como parte del entorno en el que viven, generando así respeto y empatía hacia el contexto escolar.

Pero ¿y los profesores?, ¿qué dicen al respecto que personas que no tengan una formación pedagógica entren al aula para enseñar a sus alumnos? La opinión de Ricardo, obviamente, era muy favorable, pues considera que el entorno ofrece una gran cantidad de recursos para aprovechar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero era necesario conocer también la opinión de otra docente más. Esto fue lo que Andrea me comentó al respecto:

I: ¿Qué te parece que gente fuera entre y participe de la vida del centro?

Andrea: Maravilloso, estupendo y necesario. Además, que la comunidad educativa no solamente son profes y alumnos, que también lo son los padres de los niños y la gente del exterior que quiera participar. Eso es fantástico, es que además si lo puedes aprovechar para que te ayuden a hacer cosas más productivas... Que se quede su madre a verlo es cómo que le da más reconocimiento a su trabajo. Un trabajo que no hay que quitarle valor, pues para él es difícil. Cualquier persona que quiera puede entrar y ver su trabajo. Los voluntarios que vengan a verlos también aprenden cosas interesantes, y ellos se sienten cómo más importantes, ¿no? Cómo que su trabajo está siendo valorado por otras personas, que oye, igual han venido a verle.

De los testimonios de estos dos profesores parece que la mayoría de ellos también valoran muy positivamente esta participación de personas ajenas al centro, pues la comunidad educativa no está formada únicamente por alumnos y profesorado. Es un recurso del entorno que supone una ayuda para realizar actividades más productivas. Se produce un hermanamiento, colaboran mutuamente. De igual manera, que las familias puedan entrar a ver los resultados de las actividades de sus hijos supone para los alumnos un reconocimiento de su trabajo, es decir, que su trabajo está siendo reconocido y valorado por otras personas que forman parte también del mismo contexto.

Este parece ser el pensamiento mayoritario, principalmente, porque está recogido en el Proyecto Educativo del centro. Este documento recoge la participación de la comunidad como un principio básico para utilizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, se añade que la participación será democrática y dialógica y que es entendida como una estrategia para mejorar el rendimiento académico del alumnado, así como la convivencia en el centro. También se señala esta participación e implicación familiar de las familias como una herramienta para generar expectativas de éxito entre el alumnado.

Sin embargo, y como es natural, hay diversidad de opiniones entre los docentes del Centro acerca de este tema. Una de las profesoras en contra de CdA criticó esta participación de las familias y/o voluntarios, pues comentó que cuando el voluntario coincide que es el padre o la madre de uno de los alumnos, ese alumno se ve coaccionado para actuar en el aula, además de que no se está permitiendo el desarrollo de la autonomía del alumno. Los comentarios de los profesores contrarios mostraron la idea de que la familia y/o el voluntario tienen que estar en su espacio, que no se corresponde ni con el centro ni con el aula, salvo en momentos puntuales, pues al no ser profesionales especialistas en educación no pueden contribuir al aprendizaje del alumnado.

## **2.7. El profesor de música**

A raíz de lo dicho hasta ahora, se percibe que la figura del profesorado en el proyecto de CdA es fundamental, pues su actitud, disposición, implicación y participación activa son los elementos que permiten que el proyecto se ponga en marcha, pero también que se desarrolle efectivamente y consiga alcanzar los sueños que la comunidad decidió,

entre ellos, la mejora del rendimiento académico de alumnado y la mejora de la convivencia en el centro.

Ricardo, como Responsable de Formación e Innovación del centro, tiene una especial relevancia sobre el desarrollo de CdA en este instituto y todas las actuaciones que en él se realizan. Así lo indica Andrea, como profesora que estaba comenzando en el proyecto de CdA:

Andrea: Pero creo que lo más decisivo ha sido contar con el apoyo del profesor de música, que es el Responsable de Formación e Innovación del centro. Él ha sido lo más importante, lo que me ha dado a mí alas para decir: “Voy a hacer esto porque a lo mejor si no, me hubiera visto muy coartada en plan, bueno, pues si esto hay que hacerlo así, pues hay que hacerlo así y ya está”. Pero con tener el apoyo de él, como es tan innovador, y tan utópico también, pues ya es como: “¿Puedo hacer esto?”, “Hombre, claro que sí”. Y te anima mucho y al revés, él propone cosas muy creativas, muy innovadoras y siempre está a favor de ese tipo de actividades. Es más, dice que estas actividades cuentan con el apoyo del director y a mí, si él me dice eso, yo tiro para adelante.

El testimonio de Andrea deja al descubierto la figura del profesor de música (por el rol docente y formativo ajeno a lo musical que tiene dentro del centro) como agente que permite que toda esa dinámica se desarrolle y se intensifique, para estar en un constante proceso de innovación y mejora. Ricardo habló sobre una dinámica que él mencionaba como “no quedarse atrás” que ha contagiado a la gran parte del profesorado del centro:

R: Mi centro ahora mismo hay una actitud muy clara, de muchísima gente, de innovar y no solamente en Comunidades de Aprendizaje sino, por ejemplo, en trabajo por proyectos y en otras líneas metodológicas, hay mucha inquietud. Yo creo que Comunidades también nos ha sembrado un poco la idea esa de la innovación constante.

Es esa iniciativa favorable a la innovación la que orienta las actividades que se diseñan para aumentar los aprendizajes del alumnado. Las dos alumnas de 4º de ESO contaron cómo la manera de trabajar de Ricardo había abierto puertas a otras formas de aprender que no fuera únicamente la explicación magistral del profesor y el libro de texto:

Pili: Y aprendías mucho más porque Luis lo que hacía era que nos pasaba una hoja con el temario que teníamos que dar ese trimestre; tú elegías un trabajo, te lo preparabas, te lo estudiabas y se lo explicabas a la clase, y con eso la verdad que aprendíamos mucho.

Saray: Además, que el profe nos ha dejado vía libre para la creatividad. Y, en cambio, no es el más apreciado en el centro y debería serlo, porque se hace un montón de cosas, tiene un montón de iniciativas, que pueden ayudar a que el instituto sea mejor, incluso que el alumno no se sienta desmotivado. Organiza la Semana Cultural, dirige el coro, el taller de radio... El profe debería ser el más valorado de todos.

De esta manera, el alumnado que ya lleva un cierto recorrido en la escolarización obligatoria y ha visto diferentes estilos de enseñanza-aprendizaje, percibe que el profesor de música es el eje sobre el que se vertebran la mayoría de las actuaciones que se realizan en el centro. De hecho, cuando estuve con él aquellos días de observaciones e íbamos de una zona del instituto a otra, raro era que no tuviera que pararse con algún otro docente o con la madre coordinadora porque le preguntaban sobre alguna actividad que estaban planificando o desarrollando. Podría ser otro profesor, pero el carisma, pensamiento y entrega de Ricardo, junto con la materia que enseña, hace que sea precisamente él.

Ricardo es el organizador de la Semana Cultural, por lo que tiene la posibilidad de introducir tantas actividades o talleres relacionados con la música como le sea posible. Además, realiza un taller de coro dos días a la semana durante el horario del recreo, y otro del taller de radio otros dos días distintos también durante el recreo. De este modo, este profesor de música utiliza todos los elementos a su favor para hacer que la música tenga una notable presencia dentro de la vida del centro, sea en el horario lectivo o no. Además, siempre que se organiza un evento literario en la localidad, Ricardo está implicado, el coro del instituto siempre está ahí para acompañar y dejar huella en el acto. Tal es la relevancia de esta agrupación musical que, según palabras de los propios alumnos e integrantes del mismo, denominan al coro como si fuera una familia. Por tanto, el coro deja de ser sólo una agrupación musical vocal para crearse a partir de ella una comunidad a través de la música.

De esta manera, aquí el profesor de música no es un profesor más, ni es el profesor sobre el que recae la organización de actuaciones para el Acto de Fin de Curso, sino que desprende respeto y compromiso hacia su trabajo. De hecho, incluso las familias lo perciben así:

Rosa: Y que lo principal son los niños, son nuestros hijos a los que queremos ayudar, y entonces, pues oye estamos encantados con la Comunidad de Aprendizaje, que las trajera Ricardo aquí, encantadísimos vamos. Lo besamos cuarenta mil veces, es verdad, estamos encantadísimos.

El comentario de la madre coordinadora de los voluntarios pone de manifiesto como las familias de los alumnos valoran y agradecen al profesor que haya introducido el proyecto en el centro porque lo consideran como un elemento de mejora para la educación de sus hijos.

Este profesor de música, tal y como he explicado anteriormente, ha permitido otras formas de aprender, que otras personas les enseñen, de organizar el aula de una forma democrática, pero también de cómo sus clases de música están basadas en el aprendizaje dialógico y en un aprendizaje activo por parte del alumnado. Precisamente todas estas dinámicas que se producen en el aula de música tienen más peso del que parece, pues los alumnos siguen pidiendo esta metodología año tras año. Tal es el caso, que tras observar un par de sesiones de la asignatura optativa de 1º de Bachillerato *Lengua musical y práctica instrumental*, Ricardo me comentó después las razones de por qué era una asignatura con dos grupos de alumnos:

R: Los chavales piden seguir con la metodología y de hecho este año, por ejemplo, tengo la optativa de 1º de Bachillerato (Lenguaje Musical) y estoy convencido de que ha salido y además han salido dos grupos por eso, porque he estado cuatro años con ellos y ellos creían que era continuación y que íbamos a seguir con el mismo sistema. De hecho, se llevaron bastante chasco cuando vieron que no porque la propia asignatura no lo permitía.

El comentario del profesor de música muestra cómo los alumnos quieren continuar con un modelo de enseñanza-aprendizaje en el que ellos sean los protagonistas de su aprendizaje, que puedan tomar decisiones, adoptar compromisos de trabajo y que se

lleve a cabo una evaluación consensuada, pues son estos aspectos los que caracteriza la acción metodológica de este profesor de música. Como comenté anteriormente, con esta forma de trabajar el alumnado percibe que está adquiriendo un aprendizaje musical mayor, además de otros aprendizajes útiles para afrontar los problemas de su entorno más cercano y desenvolverse en la sociedad actual.

## **2.8. La oposición al proyecto Comunidades de Aprendizaje**

Como he contado, el proyecto de CdA cuenta en este Centro con numerosos entusiastas, pero también tiene una fuerte de oposición por parte de algunos profesores y familias. Las críticas y la oposición al proyecto en este centro están casi a la orden del día. Quizás no es una oposición muy activa en cuanto a lucha para que el proyecto sea derogado en el centro, sino más bien una acción pasiva, de no colaborar ni participar, de crítica ante las actuaciones educativas de éxito (y otras como la Semana Cultural) que se llevan a cabo en el instituto. Que el Centro funcione como una CdA es algo reconocido por la Junta de Andalucía. Esto quiere decir que no se trata de una elección personal de cada docente, sino que forma parte del enfoque que el Centro ha adoptado en su Proyecto Educativo para orientar su acción educativa. De esta manera, se consigue incluir no solo a docentes y alumnado, sino también a toda persona o asociación que forma parte de la comunidad educativa para que pueda participar activamente en el proceso educativo, tal y como queda recogido en dicho documento.

Sobre esto hablé con Andrea, porque me interesaba saber su opinión como profesora que se había incorporado este curso al centro educativo. Ella eligió el camino de unirse a CdA y participar activamente en el proyecto. Según Andrea, una de las razones por las que varios profesores del centro se oponen a CdA es porque tienen miedo a la innovación, al cambio, lo que influye a frenar el progreso en el ámbito educativo. Comentó también que unirse a un proyecto de estas características suponía dejar atrás la zona de confort y adentrarse en un terreno desconocido, así como involucrarse mucho más, desde el punto de vista profesional, para tener éxito. También el profesor de música dio su opinión al respecto y habló del inmovilismo pedagógico de algunos profesores, que frenaban una actitud de cambio para la mejora. Uno de los argumentos que me comentó Ricardo sobre su postura favorable ante una CdA fue el siguiente:

R: Es que permite abrir muchísimo la escuela, los límites de la escuela sin llegar a romperlos como hacen esas escuelas [las escuelas alternativas radicales, como *Sudbury Valley* o *Summerhill*], y para mí fue como una vía de decir: “Mira, que es posible, que el cambio es posible”. Y encima funciona.

Andrea en este sentido mencionó que CdA con sus actuaciones educativas de éxito es un paso hacia donde la escuela debería caminar.

Sin embargo, una de las profesoras contraria a CdA, también de Lengua Castellana y Literatura (que me permitió entrevistarle, pero no que grabara la entrevista) quiso dejarme muy claro que ella estaba abierta al conocimiento y a la innovación, pues considera ambos aspectos como algo intrínseco y necesario a la docencia, por tratarse de una cuestión de conciencia y no porque sea un elemento puntuable en la burocracia administrativa. Además, dijo que había tenido curiosidad por conocer las bases teóricas del proyecto, por lo que había leído algo al respecto. De hecho, en su entrevista realizó críticas a esos fundamentos.

Aunque el discurso de esta profesora fue mayoritariamente en contra del enfoque educativo que propone CdA, quiso también reconocer el apoyo de refuerzo escuela-entorno que facilita el proyecto. Habló de que el proyecto ampliaba esas interacciones entre la escuela y el entorno, que ofrecía más posibilidades. En cambio, criticó muy fuertemente la entrada de las personas del entorno al aula, ya que dijo con firmeza que ese no era espacio para personas que no fueran los docentes del centro educativo, ni siquiera para un familiar que tuviera estudios relacionados con la educación. Señaló que el instituto era un centro educativo y no un centro social, por lo tanto, las familias y los voluntarios no tenían por qué estar dentro del aula, ya que no son profesionales de la educación. Otras de las ideas comentadas fue que se trataba de un proyecto que estaba bajo unas ideas políticas y que su implantación en el centro había sido de manera antidemocrática. La razón que da esta profesora en este sentido es que a ella le obligaron a participar en el proyecto porque había sido aprobado por los órganos pertinentes del centro; sin embargo, ella fue destinada a ese centro en las mismas fechas y no pudo participar de esa votación.

En esta postura contraria al proyecto CdA puedo destacar a otro profesor del centro escolar, que imparte docencia también en Lengua Castellana y Literatura, y que se unió espontáneamente a la entrevista de la profesora anterior. El otro profesor me comentó que él sí que participaba del proyecto más activamente, pero que eso no le impedía realizar críticas como que era un planteamiento educativo que lleva hacia una crisis del docente como autoridad intelectual. Calificó la participación de las familias (y voluntarios) en el aula como una intromisión en un espacio que no les pertenece.

Con respecto a esta dinámica de participación de la comunidad en el aula, los profesores a favor asociaron ese punto de vista a una postura que ponía barreras en la construcción de una escuela donde los verdaderos protagonistas sean los alumnos y las alumnas, donde se utilice el entorno como punto de partida para generar aprendizajes. Los profesores que estaban inmersos en CdA entienden que el aprovechamiento de los recursos del entorno no se trata sólo de recursos materiales, sino también humanos, esto es, personas que participan y contribuyen al proceso educativo.

Ante esta situación de oposición al proyecto, cuando realicé la entrevista a la madre coordinadora de los voluntarios, le pregunté acerca de cómo sería si en un hipotético caso, dentro de un par de años, cuando el Consejo Escolar y el Claustro tuvieran que votar su renovación, no saliera aprobado por los 2/3 que exige la Junta de Andalucía para su continuación por otros cuatro años. La contestación de Rosa fue muy contundente:

Rosa: Muy mal, yo pienso que mal, porque ya... Entonces sí que los padres, después de haber entrado al centro y que le vuelvan a prohibir la entrada, yo creo que sería peor que desde el principio. Al principio ya estaban acostumbrados, entonces bueno pues, no podemos entrar pues es una ley, como una ley que tiene y ya está y ahí está y listo. Pero una vez que te dejan entrar y que ya te lo prohíban otra vez, pues yo creo que sería peor, sería contraproducente. Volveríamos a algo peor porque los padres ya criticarían más, que eso sí que sería un problema.

Por el comentario de Rosa, se pone de manifiesto cómo la hipotética cancelación de CdA es percibido por las personas del entorno que participan en el centro como un retroceso. Esto conllevaría volver a una participación de la comunidad únicamente en



momentos puntuales, como, por ejemplo, cuando el profesor llama a los padres porque su hijo ha tenido un mal comportamiento. En definitiva, las familias sienten que sería volver a la situación previa a la implantación del proyecto, es decir, una nula participación de la comunidad en el centro.

Sin embargo, hay algunas familias que también tenían una postura contraria a CdA. Rosa me comentó que esas críticas estaban basadas en el desconocimiento de lo que se hace dentro del centro y del aula, ya que las familias que no participaban son las que adoptaban una actitud de críticas negativas. Tengo que comentar en este sentido que no pude recoger los comentarios de estas familias contrarias al proyecto CdA.

## **2.9. Conclusiones**

Una de las principales conclusiones que recojo tras la realización de este estudio de caso es que el aprendizaje dialógico se constituye como la principal línea de actuación para todo lo que se realiza en el aula y en el centro. De igual manera, las diversas actuaciones que se realizan en el centro educativo influyen en todo lo que acontece dentro de él, pero quizás, las prácticas educativas que ayudan a mejorar los resultados en la asignatura de música, de una forma más específica, son: las Tertulias Musicales Dialógicas, organizar el aula democráticamente, el aprendizaje dialógico, el diálogo para la prevención de conflictos, formar grupos heterogéneos para la realización de actividades, que el alumnado trabaje activamente los contenidos curriculares, llevar a cabo una evaluación consensuada, abrir el centro a la comunidad y utilizar los recursos del entorno.

Por otro lado, el aprendizaje dialógico, la democracia en el aula, que los alumnos trabajen los contenidos de forma activa y un aprovechamiento de los recursos del entorno mejoran el rendimiento académico en el aula de música, no sólo de aprendizajes específicamente musicales sino también de otros aprendizajes que contribuyen a la formación del alumnado en el ámbito ciudadano. Además, el trabajo de la música bajo el enfoque de CdA permite una mejora del rendimiento académico no sólo de la asignatura de música por sí misma o para mejorar los resultados de otras materias, sino también desde la perspectiva de una materia artística con la que se pretende desarrollar unas habilidades y destrezas para saber participar en sociedad y contribuir a la formación de un ciudadano crítico.

Las clases de música en esta CdA se caracterizan, principalmente, porque siempre se realizan bajo el prisma del aprendizaje dialógico, del aula como un espacio democrático, de la participación educativa de la comunidad, del aprovechamiento de recursos del entorno, entre otros. No se utiliza una metodología exclusiva y cerrada ni una tipología de actividades en concreto (más allá de la excepción de las Tertulias Musicales Dialógicas) o la dinámica de aprendizaje en la que el alumno construye su propio aprendizaje mediante la realización de trabajos sobre la materia. Esto hace que el alumnado tenga preferencia por una dinámica de aprendizaje en la que él es el protagonista y constructor de su propio aprendizaje.

Otro de los aspectos relevantes es el entorno, ya que ofrece una amplia variedad de recursos que son utilizados para el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de música. Con esta variedad de recursos se hace referencia a utilizar lo propio del contexto para usarlo como recurso de aprendizaje, así como contar con la comunidad para su participación educativa dentro del aula y en otros espacios del Centro.

Una de las peculiaridades que caracteriza a las interacciones que se producen dentro del aula de música y en otros espacios donde el profesor de música está presente es la democracia como la vía para organizar los procesos educativos. En el aula de música se generan situaciones democráticas donde el alumnado tiene voz y voto, lo que contribuye a que estos adquieran compromisos en su aprendizaje.

Cuando se habla de la convivencia en el centro y en el contexto, esta se ve mejorada gracias al aprendizaje dialógico y a la participación de las familias, cuyas interacciones permiten una mayor conexión entre ambos espacios. Así, esto permite fomentar en el alumnado el desarrollo de la conciencia crítica sobre los problemas que afectan al contexto, con la pretensión de encontrar soluciones que busquen una transformación y mejora del mismo. Esta transformación es tal que tanto la imagen del Centro como los resultados generales de este en términos educativos se han visto mejorados debido al desarrollo del proyecto educativo CdA.

A pesar de los argumentos a favor que muestra el profesorado participante del proyecto de CdA, existe un profesorado en este centro que es contrario a dicho proyecto. Las principales críticas que comentan al respecto ese enfoque educativo propician una crisis

del docente como autoridad intelectual, ayudado, en parte, por la intromisión en el aula por parte de las familias y voluntarios de la comunidad son las principales críticas realizadas por el profesorado del centro contrario al proyecto CdA. Sin embargo, este mismo profesorado opositor a CdA reconoce que el proyecto amplía las posibilidades de interacción entre la escuela y el entorno. Por otro lado, considero que es relevante comentar en este sentido que esta situación de oposición de algunos profesores del Centro es el único aspecto negativo que puedo mencionar con respecto al proyecto de CdA, tras haber realizado las observaciones, entrevistas y el análisis de documentos. No he visto o no he sabido ver si el enfoque educativo de CdA presenta algún aspecto negativo para el trabajo de la música en este centro estudiado.

En cuanto al docente de música, este se ha convertido en una figura primordial para la contribución de la música como elemento de éxito en el desarrollo de este centro reconocido como CdA. Su papel destacado como coordinador del proyecto en el centro le permite incluir actividades musicales (o artísticas) en las diferentes actuaciones que se realizan a nivel de centro.

El profesor de música del Centro es percibido por las familias como el artífice del cambio en positivo que ha experimentado el centro debido a la puesta en práctica del proyecto CdA. Este actúa como un líder pedagógico que introduce innovaciones en el centro. De igual manera, anima al profesorado del Centro a participar de esas innovaciones para contribuir a la transformación del contexto a través de la educación.

Finalmente, puedo destacar que el aprendizaje dialógico, la democracia como un elemento que impregna todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, y el aprovechamiento de los recursos del entorno para el aprendizaje constituyen los pilares básicos sobre los que se sustenta el desarrollo de las clases de música en centro de Secundaria reconocido como CdA.

Una última conclusión que cabe sacar de este estudio de caso es que no se puede separar el contexto de lo que pasa dentro del aula. Esto, que vale para cualquier aula, lo es aún más para un centro configurado como CdA.

## IV. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

---



La realización de estos dos estudios de caso ha aportado una serie de resultados y evidencias que muestran, en general, cómo se trabaja la música en dos centros educativos que funcionan como CdA, y, en particular, cómo influye la música en esos centros estudiados. Como ya se ha visto, cada estudio de caso presenta un contexto propio y, por tanto, ha generado unos resultados específicos de esa realidad estudiada. Al mismo tiempo, es fácil ver las similitudes.

En efecto, ambos centros educativos desarrollan el proceso educativo bajo un enfoque y unos principios que parten del proyecto CdA y las bases teóricas que le dan sustento. Por tanto, aunque no se ha pretendido realizar una comparación entre ambos casos estudiados, lo que sencillamente es imposible porque sus contextos son muy diferentes, es posible encontrar puntos en común entre ambos centros y docentes. Por esta razón, la discusión de los resultados que atañe a este capítulo se realiza de forma conjunta, en lo que sería un estudio multicases (Stake, 2013), pues son muchos los puntos en común que, de manera natural, surgen en ambos centros como parte del proyecto CdA. No obstante, también aparecen comentados, y de forma separada, los resultados propios y únicos de cada estudio de caso en algunos aspectos, para mostrar la realidad de ese centro educativo.

El primer comentario que se puede hacer referente a los resultados de ambos estudios de caso es la visibilización de una serie de actuaciones educativas de éxito y otras dinámicas de aprendizaje que aparecen como buenas prácticas para la enseñanza y el aprendizaje de la música. Algunas de estas son los Grupos Interactivos, las Tertulias Musicales Dialógicas, la participación de las familias y voluntarios en el aula, el aprovechamiento de los recursos del entorno, organizar el aula democráticamente, el aprendizaje dialógico, formación de grupos heterogéneos para la realización de actividades, que el alumno sea el protagonista y constructor de su propio aprendizaje, poner en práctica una evaluación consensuada, el diálogo como recurso para la prevención de conflictos, y la apertura del centro educativo a toda la comunidad. De este modo, tanto diversas *Actuaciones Educativas de Éxito* propias del proyecto CdA (Includ-ed project, 2012) como otras dinámicas contribuyen al desarrollo de la CdA y al proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de música.

La puesta en práctica de una serie de actuaciones en concreto no significa que en los centros educativos estudiados se utilice una metodología pedagógica musical específica centrada únicamente en el lenguaje musical y/o en el hacer música. Es cierto que tanto en el caso de EP como en el de ESO se desarrollan actuaciones educativas de éxito como las Tertulias Musicales Dialógicas y los Grupos Interactivos que podrían responder a un modelo de actividad prefijada. Sin embargo, este tipo de actividad no ha supuesto decantarse por un método pedagógico musical para desarrollar un elemento del lenguaje musical, ni tampoco centrarse en ejercitar sólo una experiencia musical como puede ser el canto. Esto quiere decir que tanto las Tertulias Musicales Dialógicas como los Grupos Interactivos funcionan como dinámicas de aprendizaje que permiten trabajar la música no sólo desde un punto de vista estético y/o de práctica musical, sino también para pensar y reflexionar críticamente con la música con la finalidad de conectarla con los temas que acontecen al contexto del alumnado. Aquí es donde radica la diferencia con respecto a la enseñanza convencional: no es una cuestión de método, sino de enfoque hacia el que dirigirse. Esta línea de trabajo estaría en línea con lo que propone Woodford (2005) para una educación musical crítica, al rehuir de modelos de educación musical únicamente basados en aspectos técnicos y estéticos, apostando, de esta manera por un enfoque en el que la música sea estudiada desde un punto de vista estético, de práctica musical y, también, de generar un pensamiento crítico en acción a través de la música para interaccionar con los problemas de la sociedad, lo que no significa rechazar el contenido técnico-musical, sino de emplearlo como siempre se tendría que haber hecho: como un medio para conseguir el fin artístico y reflexivo. En este sentido, Allsup (2016) apunta a la importancia de la contextualización de la música como signo de calidad de enseñanza. Este autor, además, comenta que un método pedagógico basado en la instrucción musical no permite atender a la diversidad de la sociedad, ya que resulta incompatible, desde ese enfoque, trabajar en el aula de música temas que afectan a la sociedad como pueden ser el género, racismo, desigualdades, etc.

Continuando con esta perspectiva de conectar la práctica educativa con el contexto, aparece una actuación educativa de éxito en particular, como son las Tertulias Musicales Dialógicas, que constituyen una oportunidad para que los alumnos puedan hablar y reflexionar sobre temas que afectan a la sociedad de la que ellos también forman parte, así como que les supone una oportunidad para investigar sobre ello. En este sentido Chaib (2006) añade que con las Tertulias Musicales Dialógicas se consigue

poner en práctica que todo el alumno pueda escuchar e interpretar lo que escucha utilizando como herramienta el dialogo para adquirir nuevos aprendizajes. Esto promueve en el alumno una inclinación por investigar más sobre el tema que está tratando, llegando incluso a mostrar más interés por el contenido teórico musical. De este modo, se pone de manifiesto cómo se ha iniciado en el alumnado una dinámica orientada a desarrollar la conciencia crítica, es decir, a que piense, a que reflexione, a que conozcan otros contextos, otras realidades. Este planteamiento educativo pretende formar ciudadanos conscientes de la sociedad que quieren construir, porque a través de la crítica, el alumno es capaz de construir el conocimiento para mejorar la sociedad de la que forma parte (Ramírez, 2008).

Sin embargo, para esta tarea es preciso un docente como el que relatan ambos estudios de casos, riguroso por cumplir el currículo escolar establecido, pero también predispuesto a tener una mirada amplia y comprometida con la formación de ciudadanos críticos que participan de una sociedad democrática. En otras palabras, se hace referencia a la idea de un docente que puede enseñar a su alumnado a cómo pensar, analizar críticamente diferentes perspectivas, promover la participación, dialogar, debatir, tomar decisiones de forma conjunta, etc.; las cuales indica Westheimer (2015), que son habilidades necesarias para el ejercicio de una democracia sana dentro y fuera del aula escolar. En los estudios de caso presentados, el papel del docente de música destaca por actuar como pedagogo crítico, comprometido con la justicia social, que trata en el aula de música los diferentes problemas que afectan al entorno más próximo para el alumnado y para el centro escolar, a la vez que lleva a la práctica dinámicas de aprendizaje orientadas a establecer conexiones entre la escuela y el contexto. En este sentido hablaba Allsup (2016) del maestro de música como un líder para dirigir las conversaciones de los alumnos hacia temas que estén relacionados con los asuntos que acontecen en el contexto. De esta manera, el docente dispone de dos herramientas valiosas como son la crítica y la reflexión, las cuales puede utilizar en el aula de música para tratar los problemas de la sociedad y contribuir en la mejora del contexto (Elliott y otros, 2016). En definitiva, y como ya indicó Woodford (2005), se trata de que el docente de música reflexione acerca del papel que puede tener la música para la formación de sus alumnos como ciudadanos críticos. Para esta tarea, el diálogo y la reflexión se constituyen como los recursos de primer orden para tratar de forma crítica los temas que influyen en el contexto. De esta forma, a través del diálogo y la reflexión



se da paso a la construcción del conocimiento que desemboca en la introducción de cambios para la transformación del contexto por parte de todas las personas de la comunidad (Abrahams, 2005; Woodford, 2016) porque la escuela debe actuar como un espacio que desempeña una tarea pública para toda la sociedad (Martínez Rodríguez, 2005).

El diálogo es otros de los puntos en común que se encuentran entre los dos estudios de caso, ya que es uno de los pilares del proyecto CdA y, por tanto, uno de los principios fundamentales que rigen el proceso educativo en los dos centros educativos estudiados. El diálogo no sólo aparece como una herramienta para la comunicación, sino también y, principalmente, como un recurso para el aprendizaje. Es aquí donde entra en escena el aprendizaje dialógico como estrategia metodológica que orienta los procesos educativos en el centro escolar y dentro del aula de música, llegando a constituirse como la línea de actuación primordial para todo lo que se realiza dentro del aula y en el centro. Los resultados de ambos estudios de caso han mostrado cómo, a través del aprendizaje dialógico, el rendimiento académico en el aula de música ha mejorado. Este progreso no hace referencia sólo a la asignatura de música *per se* o para mejorar los resultados de otras materias, sino también desde el enfoque de una materia artística que puede desarrollar unas habilidades y destrezas para contribuir a la formación de un ciudadano crítico que participa activamente de la sociedad para la mejora de la misma. En este sentido, aparecen esas destrezas que los alumnos de la ESO apuntaban en sus testimonios como, por ejemplo: comunicar opiniones o ideas, hablar sobre un tema en concreto, perder el miedo escénico, aprender a hablar en público, conocer y valorar las cualidades que tienen otros compañeros, etc. Todas estas destrezas son percibidas por el alumnado como útiles para situaciones que se pueden encontrar en su vida cotidiana, así como para interactuar con todas las personas de su entorno, porque no se trata sólo de presentar contenidos del ámbito musical, sino también diversas actividades y experiencias que tengan como punto de partida el contexto social del alumnado, su vida cotidiana, sus intereses, para que les permita desarrollarse en todos los ámbitos (Anaut, 2004, como se citó en Ibáñez, 2014). Todos estos otros aprendizajes se van consiguiendo mediante la puesta en práctica del diálogo, el cual queda constituido como un factor de especial relevancia para el desarrollo de la vida del centro y del aula porque éste es entendido como un valor imprescindible para que exista una sociedad

democrática (Freire, 1997), ya que, como se mencionó anteriormente, el diálogo unido a la reflexión genera un conocimiento que supondrá una transformación en el contexto.

El diálogo tiene además su utilidad como recurso que contribuye a la conexión entre el alumnado y el entorno, entre la escuela y el contexto. Esto genera una mayor participación de las personas del entorno, así como también un mayor aprovechamiento de los recursos que el entorno ofrece para el servicio de la escuela. De este modo, se contribuye a establecer conexiones entre ambos contextos, el de la escuela y el del entorno, siendo el primero un espacio que forma parte del segundo. Por tanto, el aprendizaje dialógico y la participación educativa de las personas del entorno quedan constituidas como dos actuaciones educativas de éxito esenciales para la mejora de los resultados en el aula de música, pues, además, esa participación de la comunidad ofrece la posibilidad de utilizar una variedad de recursos que pueden ser útiles para el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de música.

El aprendizaje dialógico y la participación de la comunidad en el aula influyen en todo lo que se produce en el centro educativo, al igual que el resto de las actuaciones educativas de éxito. Si antes se comentaba que el aprendizaje dialógico era uno de los pilares del proyecto CdA, la apertura del centro escolar a la comunidad y la participación educativa en el aula de familias y voluntarios se constituye como el segundo cimiento sobre el que se desarrolla CdA. Se trata de un pilar que permite establecer interacciones entre ambos espacios. La entrada de las familias y voluntarios de la comunidad es una oportunidad para que el alumnado pueda tomar conciencia de que la escuela no es un espacio aislado del resto de entorno. Para poner en práctica estas conexiones, en los dos centros escolares estudiados se ha puesto de manifiesto la relevancia del papel del docente como punto de encuentro entre la escuela y el entorno. Cuando el centro educativo permite que el entorno participe de la vida escolar, todos los agentes de la comunidad se implican exponencialmente en desarrollar la escuela que desean. Pero, para esto, es sustancial que el centro escolar establezca qué entiende por comunidad educativa y en qué va a consistir la colaboración de los agentes del entorno en la educación de los jóvenes, tal y como señalan Traver y otros (2010). De este modo, la relación entre escuela y entorno se hace más sólida, permitiendo caminar en un mismo sentido, esto es, crear una escuela comprometida en erigir una comunidad que siente que el centro educativo es un espacio que forma parte del contexto para dar

respuesta a las necesidades y problemas que afectan al contexto para realizar una transformación del mismo (Beane y Apple, 1999).

Esta participación educativa de la comunidad a la que se está haciendo referencia (ya sean familiares y/u otras personas voluntarias del entorno) junto con el aprovechamiento de los recursos del entorno y de las situaciones de aprendizaje, así como el aprendizaje dialógico mejoran el rendimiento académico en el aula de música de ambos centros, como también influye la realización de Grupos Interactivos que lleva a cabo el maestro de música del centro de EP o, en el caso del profesor de música de la ESO, la organización democrática que propone a su alumnado. En el caso de los Grupos Interactivos que desarrolla el maestro de EP, esta mejora en el ámbito académico viene por el hecho de que esta actuación permite realizar una variedad mayor de actividades y profundizar en más contenidos curriculares que si se optara por una clase tradicional. Pero también esta participación de los voluntarios en esta actuación está contribuyendo a la mejora las relaciones de convivencia entre todos los participantes, tanto entre los propios alumnos como entre estos y esas personas del entorno que entran al aula e interaccionan con ellos. Por otra parte, y en cuanto a la organización del aula que realiza el docente de Secundaria, está basada en una concepción de democracia relacionada con el pensamiento de Dewey (1997), quien la entendía no únicamente como una forma de gobierno, sino como una forma de vida impregnada con experiencias democráticas para que la persona pueda desarrollarse y participar de una sociedad democrática. Esta organización del aula pone las bases para que el alumnado pueda tomar decisiones y responsabilidades sobre su aprendizaje, que sea el constructor del mismo, así como sobre la evaluación de su trabajo. Además, esta manera de organización del aula ayuda a cobrar sentido cuando se pone en práctica una evaluación coherente con las dinámicas metodológicas utilizadas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto hace referencia a poner en práctica una evaluación consensuada en la cual el alumnado tiene la oportunidad de expresar sus opiniones, reflexionar y ser críticos sobre su propio aprendizaje de la asignatura. Toda esta manera de trabajar la música en Secundaria es la que está mostrando una mejora de los aprendizajes, ya no sólo musicales, sino también otros relacionados con el ámbito ciudadano, como se comentó anteriormente.

No obstante, cabe comentar que, en el caso del aprendizaje musical, la mejora no hace referencia sólo a un aumento en los aprendizajes, sino que, además hay que sumarle un

cambio de actitud en positivo hacia la asignatura, incluso a los contenidos de un corte más teórico. La enseñanza musical en estos dos centros se convierte así en casos palmarios de cómo puede contribuir la materia al desarrollo de un currículo que es de toda la escuela antes que a conseguir los propósitos, normalmente instrumentales, de una asignatura compartimentalizada.

Al mismo tiempo, las experiencias musicales escolares incrementan el amor por la música, como no podría (o debería) ser de otro modo. En el centro de EP hay niños y niñas chicas que estudian música como actividad extraescolar y, sin embargo, muestran su motivación hacia la asignatura curricular porque dicen que ofrece un enfoque diferente de la educación musical, en el que muchos de los contenidos parten de los intereses e iniciativas del alumnado. Todas estas mejoras y buena valoración hacia la asignatura se deben, en gran parte, al docente de música, pues es el que decide en última instancia desarrollar los principios de CdA en el aula de música y poner en práctica las diferentes actuaciones educativas de éxito y diversas dinámicas de aprendizaje para la enseñanza-aprendizaje de la música porque identifica que esas medidas son las que necesita para su aula de música con la finalidad de mejorar y aumentar los rendimientos académicos y las relaciones de convivencia entre todas las personas que participan dentro del aula. Cabe resaltar que, tanto en un centro educativo como en el otro, el docente de música es el coordinador del proyecto en el centro, por lo que el peso del docente sobre el desarrollo del proyecto en el centro escolar es mayor porque tiene, además, la tarea de ser un nexo entre la escuela y la comunidad educativa. Este hecho supone un cambio en el perfil del docente de música como profesor especialista (sobre todo en EP donde normalmente sólo hay un maestro de música por colegio), en el que la soledad con respecto a las relaciones con otros docentes del centro es una realidad que acompaña a su actividad profesional. En este sentido, Benedict (2012) habla de cómo el entorno puede ayudar a acabar con esa soledad cuando el docente permite y fomenta la participación e implicación de las personas y agentes del entorno. Estas relaciones y este clima percibidos en el centro escolar han contribuido a una mayor valoración del papel del docente de música por parte de las familias en ambos centros porque este docente ejerce un rol de conexión entre la escuela y todos los agentes del contexto.

Por otro lado, también resulta interesante cómo este docente deja de ser percibido por docentes del centro y por las familias como el organizador de eventos lúdicos-festivos

del centro. El cambio muestra a un docente que es considerado por el resto de las personas de la escuela y del contexto como la llave de que el proyecto siga adelante en el centro, incluso aunque el centro pudiera no continuar siendo una CdA oficialmente reconocida. Por otra parte, este papel relevante de coordinador e impulsor del proyecto en el centro ofrece también al docente la oportunidad de incluir la música en las diferentes actividades y experiencias que se realizan a nivel de centro. Existen varios ejemplos en este sentido, como pueden ser las diversas experiencias educativas relacionadas con la música o con el arte que el maestro de música de EP incluye en actividades de centro como *El Día de Andalucía* o, en el caso del profesor de la ESO, *La Semana Cultural*, en las que por supuesto participa toda la comunidad educativa y se utilizan diversos recursos del entorno como pueden ser asociaciones del barrio o de municipios limítrofes.

En relación con la apertura de puertas del centro hacia el entorno y la participación de las personas que forman parte del contexto es donde aparece la principal de las críticas o argumentos en contra del desarrollo del proyecto de CdA por parte del profesorado del centro educativo. Esta realidad se encontró en los dos centros, aunque sólo en uno de ellos esas personas opositoras al proyecto permitieron ser entrevistadas, por lo que no se pudo conocer las razones ni argumentos de su posición frente al proyecto. Quizás la tensión que se percibía en el centro de EP entre los docentes a favor y en contra de CdA, fuera uno de los motivos por los cuales estos docentes opositores no permitieron hablar sobre su postura con una persona externa al centro. De hecho, la situación era tan complicada que el proyecto no fue renovado por el Claustro para que el centro continuara siendo una CdA de forma oficial, tal y como queda estipulado en la normativa oficial sobre CdA (Junta de Andalucía, 2012). Por esta razón, las familias e incluso la directora del centro hablaban de que el proyecto no podría quedar anulado de un curso académico a otro porque incluso el Proyecto Educativo del centro está impregnado de los principios y pilares de CdA, pues se trata de un trabajo conjunto realizado durante años entre la escuela y la comunidad, de hecho, algunos de esos alumnos habían trabajado siempre en la escuela bajo el enfoque de CdA.

Por otra parte, en cuanto al centro de Secundaria, dos profesores contrarios a CdA accedieron a compartir sus argumentos críticos hacia el proyecto en una entrevista. Este profesorado se postulaba en contra, principalmente, porque dice que el proyecto

contribuye a la pérdida de autoridad intelectual del docente debido al acceso de las personas de la comunidad en el aula, calificando esto último como una intromisión. Aunque, por otra parte, este profesorado señalaba que el proyecto permitía la ampliación de establecer conexiones e interacciones entre el centro educativo y el entorno. Por tanto, la principal crítica recae en la caída del peso del docente y de los departamentos del instituto sobre cuestiones pedagógicas frente a otras formas de organización como las Comisiones Mixtas, formadas por profesorado, alumnado y familias. De este modo, la principal razón en contra sobre el desarrollo de una CdA choca con uno de los pilares de la misma como es la apertura del centro a la comunidad e, incluso, con una de las actuaciones educativas de éxito, esto es, la participación educativa de la comunidad, de la cual dice Botton (2015) que es la clave para la mejora de los resultados académicos y para lograr oportunidades sociales. En este sentido, la participación e implicación de las familias ha supuesto un cambio transformador en el caso del centro de Secundaria. La prueba está en cómo ha cambiado la imagen del centro debido al desarrollo del proyecto CdA en el instituto. Es más, la imagen del centro ha cambiado porque las CdA han mejorado los resultados académicos del alumnado tanto en las asignaturas instrumentales como en las otras, así como en la convivencia escolar. Este impacto ha tenido tal magnitud que comienza a ser un centro atractivo para las familias de municipios limítrofes. En definitiva, se está experimentando una transformación del propio centro que está revirtiendo sobre el contexto y que viene de la mano del desarrollo del proyecto CdA. Para esto, se ha necesitado que tanto el aprendizaje dialógico como la participación de la comunidad en el aula y en todo el centro hayan sido las actuaciones educativas de éxito primordiales que han guiado el proceso educativo de este centro escolar. De este modo, con estos casos se pone de manifiesto cómo las CdA funcionan a modo de punto de partida para actuar como proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo para conseguir una educación inclusiva y en igualdad de oportunidades para todas las personas (Flecha, Padrós y Puigdemívol, 2003; Valls, 2000).

Sin embargo, aparte de la participación de la comunidad y del aprendizaje dialógico, ha estado presente en todo momento el papel del docente en general, pero sobre todo el del docente de música en particular de ambos centros escolares estudiados como coordinador y/o impulsor de esta forma de enfocar el proceso educativo. Una vez más, el maestro o profesor de música es percibido por todas las partes implicadas en la

educación como la piedra angular sobre la que se sustenta todo el trabajo y las mejoras resultantes sobre el alumnado, tanto en términos de rendimiento académico como de convivencia en el centro. Además, en el caso de Secundaria, es considerado por el resto del profesorado que apoya CdA en el centro como un líder pedagógico que propone innovaciones y anima a los profesores a participar de todas ellas para contribuir a la transformación del contexto a través de la educación. Es este liderazgo el que comenta Michavila (2009) como una de las claves para la puesta en práctica de la innovación docente en los centros educativos; porque con un docente líder que fomenta los cambios se contribuirá a que toda institución escolar se vaya impregnando de esa dinámica.

Finalmente, se hace imprescindible comentar cómo la influencia del contexto ha sido el resultado intrínseco que ha aparecido en las evidencias encontradas en ambos estudios de casos. Esto hace referencia al hecho de la presencia y relevancia del contexto en todo lo que ocurre tanto en el aula de música como en el resto del centro de sendos centros. Esto guarda una relación directa con la propia idiosincrasia del proyecto CdA, pues este enfoque toma como pilar la implicación del entorno en el proceso educativo y organización del centro; pero no como un mero grupo de personas que comparte un espacio sino como un colectivo en el que sus integrantes comparten unas ideas e interesantes y trabajan conjuntamente para la mejora del contexto que les envuelve (Narayan, 2016). Por tanto, es apropiado y relevante considerar el contexto social y las personas que interaccionan en él como un factor a tener en cuenta, pues influye también en todo el desarrollo de una CdA; así como en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro y fuera del aula de música.

**V. CONCLUSIONES GENERALES**  
**/ GENERAL CONCLUSION**

---





La realización de estos estudios de caso ha aportado una serie de datos e informaciones relevantes sobre el papel de la música en dos centros de CdA. La primera conclusión es que todas las actuaciones educativas de éxito y dinámicas de aprendizaje que se llevan a cabo en el centro educativo influyen en todo lo que así se acontece dentro de él. En el caso de la música, las prácticas educativas que ayudan a mejorar los resultados son los Grupos Interactivos, las Tertulias Musicales Dialógicas, la participación educativa de la comunidad, el aprovechamiento de los recursos del entorno, organizar el aula democráticamente, el aprendizaje dialógico, el diálogo para la prevención de conflictos, establecer grupos heterogéneos en el aula, que el alumnado trabaje activamente los contenidos curriculares, poner en práctica una evaluación consensuada y, en definitiva, la apertura del centro a la comunidad y utilizar los recursos del entorno.

De entre todas estas dinámicas, el diálogo aparece como la estrategia principal para que se lleve a cabo ese aprendizaje dialógico, facilitando la posibilidad de establecer mayor conexión con el resto de las personas del entorno, como son las familias de los alumnos, así como los diversos voluntarios que desean participar de los procesos educativos. La interacción de ambas actuaciones, esto es, el diálogo y la participación educativa de la comunidad favorecen igualmente el clima de convivencia en el centro y en el entorno. Esto ya no solo afecta a las relaciones entre los estudiantes, sino también a las relaciones de unas familias con otras, traspasando así a todo el contexto. Esta tesis doctoral confirma una vez más que la mejora del rendimiento escolar, de la que hablaré a continuación, y de la convivencia son los principales resultados de las CdA.

Esta conexión entre las personas del entorno y el centro educativo se ve reforzado por la figura del docente de música, pues como coordinador del proyecto CdA en el centro escolar actúa como nexo entre la escuela y el entorno. Esto supone una estrategia que favorece la participación de las personas del entorno en la vida escolar, pues la comunidad acaba implicándose exponencialmente en desarrollar la escuela que desean. Por otro lado, esta participación educativa de las familias y voluntarios junto con el aprovechamiento de los recursos del entorno y las situaciones de aprendizaje, además del aprendizaje dialógico, mejoran el rendimiento académico en el aula de música. Sin embargo, también aparece como relevante en esa mejora en el rendimiento académico la organización democrática que se lleva a cabo para el aula de música junto con la

dinámica de construcción del propio aprendizaje mediante un modelo de realización de trabajo activo de los contenidos curriculares, así como el desarrollo de una evaluación coherente con las dinámicas metodológicas utilizadas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. De este modo, se lleva a cabo una evaluación consensuada en la cual el alumnado tiene la oportunidad de expresar sus opiniones, reflexionar y ser críticos; de igual manera que han estado realizando durante el aprendizaje de la asignatura.

Por otra parte, ha quedado patente cómo la manera de trabajar la música bajo este enfoque educativo no aspira sólo al ámbito de lo musical, sino que, además, pretende ser un espacio donde a través de la música se forme a ciudadanos que sean capaces de hacer frente a los desafíos que presenta la sociedad actual. La música queda así completamente inserta dentro de la vida escolar de los centros y se convierte en un pilar fundamental de desarrollo del proyecto educativo de cada uno de estos centros. Ambos estudios de caso han puesto de manifiesto cómo el alumnado valora el diálogo como una herramienta para aprender, tal y como se produce en los Grupos Interactivos y en las Tertulias Musicales Dialógicas, pero también para conocerse entre ellos, lo cual es un elemento que ayuda a generar un ambiente de clase más favorable; así como para conocer a otras personas que forma parte del entorno, como son los voluntarios que participan en el aula. En este sentido, se pone de manifiesto cómo poner en práctica esas actuaciones educativas de éxito y dinámicas de aprendizaje en el aula de música permite adquirir habilidades y destrezas para convivir con el resto de las personas que forman su entorno, porque así, el alumnado se acostumbra a percibir la participación de voluntarios de la comunidad en el aula como algo normal. Por tanto, la estrecha conexión entre escuela y entorno permite trabajar conjuntamente para la mejora del contexto y las personas que viven en él. De esta manera, el enfoque de la asignatura de música que se desarrolla bajo el prisma de CdA es contrario a considerar la experiencia musical como una actividad para desconectar de la realidad o como descanso de otras asignaturas sino como una forma de desarrollar habilidades para convivir y participar activamente de una sociedad democrática.

En definitiva, los datos recogidos muestran que el trabajo de la música bajo el prisma de CdA supone una apertura de puertas en el concepto de educación artística, en general, y en el de educación musical, en particular, ya que emerge una perspectiva que va un paso más allá del aprendizaje musical en sí porque se ofrece al alumno una gran cantidad de

habilidades y destrezas para participar y convivir con el resto de las personas que forman su entorno. Todo ese aprendizaje prepara al alumnado para cuando tengan que participar más activamente en el entorno, conocer otros contextos, interaccionar y convivir con otras personas, así como para reflexionar críticamente de los problemas que afectan al contexto, cuestionarse el por qué surgen y cuáles podrían ser las posibles soluciones. De este modo, esta faceta del ser humano, la ciudadana, debe de ser un ámbito que forme parte del currículo escolar y tenga la misma relevancia que otros. Para ello, se necesita de una reflexión previa acerca del tipo de ciudadanía que se quiere desarrollar, poniendo el énfasis en un modelo que promueva la acción colectiva de todas las personas que forman parte de la sociedad para la solución de los problemas que afectan a la misma.

En relación con esta perspectiva de ciudadanía, destaca el hecho de como ambos docentes de música entienden este modelo para trabajar y desarrollar entre el alumnado, pero también con toda la comunidad educativa desde el enfoque de CdA. Tal es así que, a través de las actividades y experiencias musicales, estos docentes buscan aumentar y mejorar los aprendizajes musicales, así como contribuir a la formación de un ciudadano conectado con los problemas de la sociedad y que colabora activamente para buscar soluciones a esos temas afectan en su entorno. La educación artística tiene así cabida en esta formación para el ámbito ciudadano que requiere la sociedad actual. En definitiva, todos estos saberes competenciales para la formación de ciudadanos críticos, reflexivos y emancipados ofrecen recursos necesarios para que el ciudadano pueda afrontar los retos y desafíos que la actual Sociedad y Economía del Conocimiento presentan.

Por otro lado, cabe comentar también que este conjunto de dinámicas de enseñanza-aprendizaje de la música en la escolarización obligatoria que se llevan a cabo bajo el enfoque y principios del proyecto CdA, así como los resultados que está ofreciendo ya no solo en el ámbito de aprendizaje de lo musical sino además con relación a otros aprendizajes que contribuyen a la formación de ciudadanos críticos, puede constituir una línea argumental para una verdadera defensa de la educación musical dentro del currículo escolar obligatorio en España. Este discurso puede tomar su peso debido a que parte de las numerosas investigaciones científicas realizadas están demostrando que la puesta en funcionamiento de una CdA mejora tanto el rendimiento académico del alumnado como la convivencia escolar en el centro educativo. Además, los resultados

de esta investigación ponen de manifiesto como en dos centros escolares que son CdA, la música está permitiendo abrir la educación hacia saberes y habilidades que preparan al alumno para ser un ciudadano que reflexiona sobre los problemas que acontecen en el contexto y de qué manera puede participar activamente para la mejora de la sociedad. Para conseguir esto se necesita de un ciudadano que reflexione, que critique y se cuestione acerca de las causas de las injusticias sociales que se producen en el contexto para que su acción vaya encaminada a la transformación de dicho contexto como un espacio plenamente democrático en el cual se favorece el bienestar social y el pleno desarrollo del ser humano como individuo. De este modo, el mensaje que se desprende de este discurso rompe con el tradicional enfoque argumental basado en la promoción de la economía del conocimiento y en la que la educación artística sólo tiene cabida en tanto en cuanto fomente la creatividad y la innovación (entendidas en términos económicos) y siempre que su impacto pueda medirse (Winner, Goldstein y Vicent-Lancrin, 2014). Sin embargo, esto no significa que deban acogerse los planteamientos que estos organismos dictan, pero sí ser conscientes de cuáles son los cambios que la sociedad actual está experimentando, así como las causas que los generan. Esta tesis doctoral demuestra por medios cualitativos cómo la educación musical contribuye al éxito fundamentalmente para la formación ciudadana, misión ineludible de la escuela pública aunque por desgracia las directrices transnacionales no pongan el mismo énfasis que en la parte económica, pero también sirve a ésta, en tanto en cuanto las CdA contribuyen a la mejora del rendimiento escolar y, como ha quedado demostrado, la música y el docente de música juegan un papel fundamental en este éxito.

La educación musical, bajo este planteamiento educativo orientado a contribuir a la formación del ámbito ciudadano, parece contribuir a desarrollar este tipo de persona inmersa en un contexto donde no sólo importa el ámbito económico, sino también el aspecto ciudadano, el cual es realmente necesario para una convivencia democrática, participativa e igualitaria de todas las personas que forman parte del contexto. De esta manera, se reflexiona acerca de la importancia de considerar este ámbito ciudadano en las nuevas reformas escolares para que el alumno se forme como un ciudadano consciente y reflexivo con los temas que afectan a su entorno, ya que así será capaz de ejercer un rol de ciudadano crítico y emancipado preparado para hacer frente a los retos y desafíos que, en la actualidad, presentan la Sociedad y la Economía del Conocimiento.

## CONCLUSIONES DE LA TESIS CON RESPECTO AL PROYECTO *IMPACTMUS*

Por último, resulta reseñable comentar de qué manera las conclusiones de esta investigación pueden estar relacionadas con las conclusiones fruto de la realización del estudio llevado a cabo por el proyecto *Impactmus*, ya que esta tesis doctoral forma parte del ámbito prospectivo de la citada investigación. En primer lugar, cabe comentar cómo los resultados del cuestionario mostraron que la educación musical había tenido un escaso impacto para el desarrollo académico, personal y profesional de los encuestados, especialmente en la etapa de la ESO, pues las experiencias vividas en EP eran mejor valoradas. Esto pone de manifiesto cómo es necesario repensar el modelo de educación musical para que su filosofía no sólo esté orientada hacia la enseñanza-aprendizaje en el ámbito de lo musical, sino que también contribuya en la formación completa del alumnado para afrontar los retos que encontrará en otras etapas de la vida.

Siguiendo en esta línea, lo comentado anteriormente hace referencia a cómo la educación musical puede contribuir a la formación del alumnado para conseguir los retos que se encuentre en el resto de su vida, desde el punto de vida personal y profesional. Pero, también cabe mencionar cómo los resultados de las historias de vida realizadas en la investigación del proyecto *Impactmus* mostraron que las experiencias musicales vividas durante la escolarización han sido de gran ayuda, sobre todo, para el plano afectivo y emocional de los participantes. Esto se presenta como un aspecto relevante a tener en cuenta en el momento actual para formar a un alumnado que cultiva su parte más personal y humanística en el que la emoción juega un papel fundamental en la conformación de sus identidades sociales, y en la que como ciudadano está en constante convivencia con otras personas dentro de una sociedad diversa.

Formar parte de una sociedad no solo implica convivir con otras personas, sino también establecer interacciones con el resto de las personas y con el propio entorno valorando y respetando tanto lo que une como lo que diferencia a las personas. De esta manera, la sociedad se concibe como un espacio compartido entre personas que buscan un objetivo común, por lo que la escuela no puede quedarse aislada del resto de escenarios de la sociedad. Por esta razón, y en el ámbito de la educación musical, se puede comentar que ante los límites difusos entre las experiencias musicales del ámbito escolar y

extraescolar que señalaban los resultados de las historias de vida mencionadas, la apertura de puertas que posibilita el enfoque educativo del proyecto CdA permite que ambos escenarios (el escolar y el extraescolar) puedan enriquecerse y complementarse con recursos del entorno y personas que forman parte de él. De este modo, puede desarrollarse una educación musical más conectada con el contexto y con todos los agentes que lo conforman, y consciente de los temas que afectan a dicho contexto. De esta forma, este enfoque permitirá poner en valor el proceso de aprendizaje, pues, hoy en día, queda difuminado debido a que las reformas educativas de los últimos años fomentan una educación basada en productos finales iguales para todos. Sin embargo, en el ámbito de la educación artística en general, y en el de la educación musical en particular, esta tendencia provoca que no se tenga en cuenta el contexto como factor que influye sobre los aprendizajes que se llevan a cabo en el aula. Aunque se deba llegar a la misma meta educativa, no todos partimos del mismo punto; reconocer la diferencia es imperativo en una educación democrática, pues de lo contrario tales diferencias se convierten en desigualdades.

En cuanto a los resultados de los estudios de caso llevado a cabo por el proyecto *Impactmus*, estos ponen de relieve la necesidad de reflexionar acerca de un modelo de educación musical de carácter técnico que todavía sigue implantándose en muchos centros educativos, sin presentar la música desde un enfoque vivencial para que el alumnado pueda experimentar con actividades musicales de todo tipo. Además, algunos de los casos señalan cómo la asignatura de música en esos centros pretende que los alumnos no solo consigan un aprendizaje en el ámbito musical, sino también que la música ayude en la adquisición de habilidades para el desarrollo global del ser humano. De esta forma, y con ciertas actividades se está contribuyendo a la formación de personas que desarrollan el sentimiento de pertenecer a un grupo que actúan y participa conjuntamente de diversas acciones sociales. Por tanto, la música aparece como un recurso que puede contribuir en la formación de ciudadanos conscientes cuyas acciones deben estar orientadas hacia un objetivo común para conseguir una sociedad mejor para todos. Para este fin, se necesita desarrollar adoptar una perspectiva crítica también en el ámbito de la educación musical para que, a través de la música, el alumno ejercite y utilice la reflexión y la crítica para cuestionarse los problemas que influyen en el contexto en el que vive, así como cuáles son las posibles causas de las mismas para ser

partícipes activos de la transformación de ese entorno hacia un espacio más justo y solidario con todas las personas que viven en él.

Para llevar a cabo este enfoque en el campo de la educación musical se necesita de un docente de música que actúe como pedagogo crítico para que su asignatura quede conectada con la realidad del entorno, reflexionando acerca de las diferentes sinergias que influyen en la escuela. En este sentido, uno de los estudios de caso se hace eco de cómo la asignatura de música en general debe de realizar esa conexión con la realidad social y estar adaptada a las reformas educativas actuales. Aunque, por otro lado, resulta preciso advertir del posible riesgo que puede conllevar sucumbir a la presión que las reformas educativas, con tintes neoliberales, promueven desde hace unos años. En este caso, se presenta una compleja pero no imposible tarea de reflexionar acerca de un nuevo modelo de educación musical, en el que teniendo en cuentas los cambios y retos que la Sociedad y Economía del Conocimiento presentan, no quede difuminado un planteamiento que considere el ámbito ciudadano como campo necesario e imprescindible para afrontar esos desafíos y poder actuar como ciudadanos responsables y críticos de una sociedad democrática cuyas acciones actúan para la transformación del contexto.

Este planteamiento de la educación musical, que se desprende de trabajar la música bajo el enfoque del proyecto educativo de CdA, puede constituirse como un verdadero argumento para la constante postura de defensa que la asignatura lleva realizando para legitimar su derecho a formar parte del currículo escolar obligatorio. Esto se debe a que, desde esta perspectiva educativa, la educación musical no solo pretenda que el alumno aprenda lo específicamente musical, sino que también esté orientada a que los alumnos adquieran dialoguen, reflexionen y sean personas críticas, las cuales son habilidades que contribuyen a su formación como ciudadanos responsables y comprometidos por buscar soluciones ante los problemas que acontecen en el contexto. De esta manera, la educación musical, bajo este enfoque educativo, ayuda a formar un tipo de ser humano que forma parte de un contexto donde no solo importa el ámbito económico, sino también el ciudadano, siendo este aspecto de vital necesidad para una convivencia plenamente democrática, participativa e igualitaria de todas las personas que forman parte de la sociedad actual.



## GENERAL CONCLUSION

The completion of these case studies has provided a series of relevant data and information regarding the role of music in two *Learning Communities* schools. The first conclusion is that all successful educational actions and learning actions that take place in the school influence everything that happens within it. In case of music, the educational initiatives that help to improve results are as follows: the Interactive Groups, the Dialogical Music Talks, the educational participation of the community, the use of local resources, the democratic organization of the classroom, dialogical learning, dialogue for the prevention of conflicts and the establishment of heterogeneous groups in the classroom. Other actions are learning of curricular contents by students, to execute a consensual evaluation and, in short, opening of the school to the community and using the resources of the local community.

Of all these actions, dialogue appears as the main strategy for carrying out this dialogical learning, facilitating the possibility of establishing greater connection with the rest of the people in the environment, such as students' families, as well as various volunteers who wish to participate in the educational processes. The interaction of both actions, that is, the dialogue and educational participation of the community also favours the climate of coexistence in the school and in the community. This no longer affects only the relationships between students, but also the relationships of families with each other, thus transcending the whole context. This doctoral thesis confirms once again that the improvement in educational output, which I will talk about below, and coexistence are the main results of the *Learning Communities*.

This connection between the members of the community and the school is reinforced by the figure of the music teacher, since as a coordinator of the *Learning Communities* project in the school, he/she acts as a link between the school and the community. This implies a strategy that favours the participation of people from the context in school life, since the community tends to get exponentially involved in developing the school they would create. On the other hand, this educational participation of families and volunteers together with the use of context-based resources learning situations, in addition to dialogical learning, improve educational output in the music classroom. However, the democratic organization that is adopted in the music classroom together

with the dynamics of building one's own learning through a model of active learning on curricular contents, as well as the development of an evaluation coherent with the methodological strategies used during the teaching-learning process, is also relevant in this improvement in educational output. Thus, a consensual evaluation is conducted in which the students are able to express their opinions, reflect and be critical; in the same way they do it during the learning of the subject.

On the other hand, it has become clear that the way of teaching music following this educational approach not only aspires to the field of music, but also aims to be a space where music could educate citizens who are capable of responding to challenges presented by today's society. The music is immersed into the school life and becomes a fundamental pillar of development of the educational project of each of these schools. Both case studies have shown that students value dialogue as a tool for learning, as it occurs in Interactive Groups and Dialogical Music Talks, but also to get to know each other, which is an element that helps to generate a more favourable classroom atmosphere; as well as becoming familiar with other members of the community, such as volunteers who participate in the classroom. In this sense, it shows how students acquire skills and abilities to coexist with people from local community as these successful educational actions and learning actions are developed in the music classroom. Thus, students could get accustomed to perceiving the participation of community volunteers in the classroom as normal. Therefore, the close connection between school and community enables cooperation aimed at improvement of the local context and the people who live in it. Hence, the approach of the music subject that is developed according to the *Learning Communities* perspective is contrary to considering the musical experience as an activity to disconnect from reality or as a break from other subjects but as a way to develop skills to coexist and actively participate in a democratic society.

In short, the data collected shows that the work of music following the *Learning Communities* approach represents an opening of doors in the concept of artistic education in general, and in music education in particular, as a perspective emerges that goes one step beyond musical learning itself because the student is offered a large number of skills and abilities to participate and coexist with the members of the community. These further engage students in participating more actively in the local

community, to be familiar with other contexts, to interact and coexist with other people, as well as to reflect critically on problems that affect the context, to ask themselves why they arise and what the possible solutions might be. Thus, this facet of the human being, the citizen, must be an area that forms part of the school curriculum and has the same relevance as others. In order to do this, prior reflection is needed on the type of citizenship that is to be developed, placing emphasis on a model that promotes the collective action by people who form part of society for the solution of the problems that affect it.

In relation to this perspective of citizenship one fact stands out, namely that both music teachers understand this model to develop among the students, but also with the whole educational community from the *Learning Communities* approach. So much so, through musical activities and experiences, these teachers strive to increase and improve musical learning, as well as contribute to the formation of a citizen who is connected to the problems of society and who actively collaborates to seek solutions to these issues affect their context. Artistic education thus has a place in this training for the civic sphere required by today's society. In other words, all this knowledge of the formation of critical, reflective and emancipated citizens offers necessary resources for the citizen to face the challenges that the current Knowledge-based Society and Economy present.

Moreover, it is also worth mentioning that this set of actions of teaching-learning of music in compulsory schooling that are accomplished following the principles of the *Learning Communities* project, as well as its results not only in the field of learning music but also in relation to other skills which contribute to the education of critical and pro-active citizens, may constitute a line of argument for a true defence of music education within the compulsory school curriculum in Spain. This discourse may be important due to the improvement of students' learning output and school coexistence in *Learning Communities* schools is being demonstrated by extensive scientific research. In addition, the results of this research show that in two schools that are *Learning Communities*, music is opening education towards knowledge and skills that prepare the student for the role of a citizen who reflects on the problems that occur in the context and how he/she can participate for the improvement of society. In order to achieve that, we need a citizen who reflects, criticizes and questions the causes of the social injustice that takes place in the context, so that his/her action is directed towards

transformation of this environment as a fully democratic space in which social welfare and full development of the human being as an individual are favoured. Thus, a message that emerges from this discourse breaks with the traditional argumentative approach based on the promotion of the knowledge-based economy and in which Arts Education has a place only insofar as it fosters creativity and innovation (understood in economic terms) and as long as its impact may be measured (Winner, Goldstein and Vicent-Lancrin, 2014). However, this does not mean that the approaches dictated by these organizations should be accepted, but that we should be aware of the changes that today's society is undergoing, as well as the causes that generate them. This doctoral thesis demonstrates by qualitative means how music education contributes to success fundamentally for the formation of citizens, an unavoidable mission of the public school although unfortunately the transnational guidelines do not put the same emphasis as on the economic part, but it also serves the latter, insofar as the *Learning Communities* contribute to the improvement of learning output and, as has been demonstrated, music and the music teacher play a fundamental role in this success.

Musical education, in this educational approach which aim to educate critical and proactive citizens, seems to develop this type of person immersed in a context where not only the economic field is important, but also the citizen aspect. The latter is indispensable for a democratic, participative and egalitarian coexistence of all people who form part of the context. Therefore, it is reflected on the importance of considering this area of citizenship in the new school reforms so that the student is formed as a citizen aware and reflective of the issues that affect their context, as well as being able to play the role of a critical and emancipated citizen prepared to face the challenges that currently the Knowledge-based Society and Economy present.

## **CONCLUSION OF THE THESIS WITH RESPECT TO THE PROJECT *IMPACTMUS***

Finally, it is worth mentioning how general conclusion of this research may be related to the conclusion of the study carried out by the *Impactmus* project, since this doctoral thesis forms part of the prospective scope of the aforementioned research. Firstly, it should be noted that the results of the questionnaire showed that music education had little impact on the academic, personal and professional development of those surveyed,

especially at the Compulsory Secondary Education stage, as the experiences lived in Primary Education were better valued. This shows the necessity to rethink the model of musical education so that its philosophy is not only oriented towards teaching-learning in the field of music, but also contributes to the complete education of students who are capable of responding the challenges they may encounter further in life.

Along these lines, what has been said above refers to how music education can contribute to student's education in order to respond to future challenges, from the point of view of personal and professional life. However, what also should be mentioned is that the results of the life stories carried out in the *Impactmus* project research showed that the musical experiences lived during compulsory school stage have been a helpful resource, mainly, for the affective and emotional level of the participants. This is presented as a relevant aspect to be considered at these days to educate a student who cultivates his/her most personal and humanistic part in which emotion is paramount in shaping the social identity, and in which could be a necessary tool to coexisting in a diverse society.

Being part of a society does not only mean living with other people, but also interacting with others and with one's context, valuing and respecting both what unites and what differentiates people. Thus, society is conceived as a shared space between people seeking a common goal, so that the school cannot remain isolated from the rest of the scenarios. For this reason, and in music education field, it can be commented that according to dim limits between the musical experiences of the school and out-of-school context that indicated the results of the life stories mentioned, opening school doors to community as *Learning Communities* project applies, makes these both scenarios possible (the school and the out-of-school) can be enriched and complemented with context-based resources and people who are part of it. Therefore, music education could be more connected to the context and all the agents that make it up, and aware of the issues that affect that setting. Hence, this approach will make it possible to highlight the value of the learning process, because today it is blurred owing to the educational reforms of recent years which promote education based on equal end products for all. However, in the field of Arts Education in general, and Music Education in particular, this trend means that context is not considered as a factor influencing classroom learning. Although the same educational goal must be reached, we do not all start from

the same point; recognizing difference is imperative in a democratic education, otherwise such differences become inequalities.

As for the results of the case studies conducted by the *Impactmus* project, they highlight the need to reflect on a model of musical education based on technical nature which is still being implemented in many schools, without presenting music from an experiential approach so that students can experiment with musical activity of all kinds. In addition, some of the cases indicate that the subject of music in these schools aim to not only get a learning in the field of music, but also that music helps in the acquisition of skills for the overall development of the human being. Thus, and with certain activities, this could develop a formation aimed at the feeling of belonging to a group that acts and participates jointly in various social actions. Therefore, music appears to be a resource that can contribute to the education of conscious citizens whose actions must be oriented towards a common goal in order to achieve a better society for all. To this end, it is necessary to develop a critical perspective also in the field of music education so that, through music, the student exercises and uses reflection and criticism to question any problems that influence the context in which he/she lives, as well as what the possible causes of them are in order to be pro-active participants in the transformation of that context towards a more just space and in solidarity with all the people who live in it.

In order to implement this approach in the field of music education, a music teacher is needed to act as a critical educator so that his/her subject is connected to the reality of the context, reflecting on the different synergies that influence the school. In this sense, one of the case studies show how the subject of music in general should make that connection with social reality and be adapted to current educational reforms. However, on the other hand, it is necessary to warn about the possible risk of succumbing to the pressure that educational reforms, with neo-liberal tints, promote for some years now. With regard to that, there is a complex but not impossible task of reflecting on a new model of musical education, in which, taking into account the changes and challenges that the Knowledge-based Society and Economy present, an approach that considers the citizen aspect as a necessary and essential field to face these demands and to be able to act as responsible and critical citizens of a democratic society whose actions could transform the context.

This approach to music education, which is based on principles of *Learning Communities'* educational project, can be seen as a real argument for the constant defensive stance that the subject takes in order to legitimize its right to form part of the compulsory school curriculum. This is due to the fact that, from this educational approach, music education not only aims at student's learning what is specifically musical, but it is also aimed at students to acquire dialogue, reflection and criticism, which are skills that contribute to their formation as responsible citizens committed to seeking solutions to any problems that occur in the context. Therefore, musical education, in this educational approach, helps to form a type of an individual who is part of a context where not only the economic sphere matters, but also the citizen. In fact, the citizen aspect is extremely important to develop a fully democratic, participatory and egalitarian coexistence of all people who are part of today's society.

## VI. REFERENCIAS CITADAS

---





- Abeles, H. (2012). Politics, Policy and Music Education. En G. E. McPherson y G. F. (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education* (Vol. 2) (pp. 593–596). New York: Oxford University Press.
- Abrahams, F. (2005). Transforming Classroom Music Instruction with Ideas from Critical Pedagogy. *Music Education Research*, 92(1), 62–67.
- Abrahams, F. (2008). Musicando Paulo Freire: Una pedagogía crítica para la educación musical. En P. McLaren y J. L. Kincheloe (Eds.), *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 305–322). Barcelona: Graó.
- Adorno, T. W. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.
- Aguilar, C., Alonso, M. J., Padrós, M. y Pulido, M. A. (2010). Lectura dialógica y transformación en la Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 67(24,1), 31–44.
- Aguilera, A., Mendoza, M., Racionero, S. y Soler, M. (2010). El papel de la universidad en Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 24(1), 45–56.
- Allsup, R. E. (2016). *Remixing the classroom: Toward an Open Philosophy of Music Education*. Bloomington: Indiana University Press.
- Allsup, R. E. y Shieh, E. (2012). Social Justice and Music Education. *Music Educators Journal*, 98(4), 47–51. doi: <https://doi.org/10.1177/0027432112442969>
- Andréu, J. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Sevilla: Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Angel-Alvarado, R. (2018). La crisis de la educación musical como consecuencia de la decadencia de la institución educativa. *Revista Educación*, 42(2), 1-15. doi: <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.29055>

- Apple, M. W. (1987). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós/M.E.C.
- Apple, M. W. (2003). Competition, Knowledge, and the Loss of Educational Vision. *Philosophy of Music Education Review*, 11(1), 3–22. doi: <https://doi.org/10.1353/pme.2003.0002>
- Apple, M. W. (2004). Creating Difference: Neo-Liberalism, Neo-Conservatism and the Politics of Educational Reform. *Educational Policy*, 18(1), 12–44. doi: <https://doi.org/10.1177/0895904803260022>
- Associació d'Ensenyants de Música de Catalunya. (2006). *Estudi per conèixer l'equipament de les aules de música* (Informe). Barcelona: Subdirecció General d'Ensenyaments Artístics de la Generalitat de Catalunya).
- Aróstegui, J. L. (1998). Orden y motivación en el aula: La participación del alumnado. En J.B. Martínez Rodríguez (Ed.), *Evaluar la participación en los centros educativos*. Madrid: Escuela Española.
- Aróstegui, J. L. (2004). Music Education as a Social Phenomenon. En J. L. Aróstegui (Ed.), *The Social Context of Music Education* (pp. 7–15). Champaign: CIRCE, Universidad de Illinois.
- Aróstegui, J. L. (2007). Robert Stake. En M. Díaz y A. Giráldez (Eds.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes* (pp. 249–256). Barcelona: Graó.
- Aróstegui, J. L. (2008). Brahms como miscelánea: Música y educación musical para una era posmoderna. In J. B. Martínez Rodríguez y J. L. Aróstegui (Eds.), *Globalización, Posmodernidad y Educación. La calidad como coartada neoliberal* (pp. 185–223). Madrid: Akal/Universidad Internacional de Andalucía.
- Aróstegui, J. L. (2016). Exploring the global decline of music education. *Arts Education Policy Review*, 117(2), 96–103. doi: <https://doi.org/10.1080/10632913.2015.1007406>

- Aróstegui, J. L. (2017). Neoliberalismo, Economía del Conocimiento y Educación Musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación En Educación Musical*, 14, 11–27. doi: <http://dx.doi.org/10.5209/RECIEM.57044>
- Aróstegui, J. L. (2018). Evaluation, educational policy reforms, and their implications for arts education. *Arts Education Policy Review*, 0(0), 1–5. doi: <https://doi.org/10.1080/10632913.2018.1532368>
- Aróstegui, J. L. (Ed.). (en prensa). *La educación musical escolar y las demandas del sistema escolar: del arte por amor al arte a la Sociedad y la Economía del Conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- 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. doi: <http://dx.doi.org/10.4471/remie.2014.04>
- Aróstegui, J. L., Louro, A. L. y De Oliveira, Z. L. (2015). Las políticas educativas de reforma y su impacto en la Educación Musical Escolar. De dónde venimos y hacia dónde podemos ir. *Revista da ABEM*, 23(35), 24–34. Recuperado de <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/555>
- Aróstegui, J. L., Perales, F. J. y Bautista, A. (2019). Redefining academic curricula by breaking down barriers: the STEAM proposal (Science-Technology-Engineering-Arts-Mathematics) / Redefinir los currículos académicos rompiendo fronteras: la propuesta STEAM (Science-Technology-Engineering-Arts-Mathematics). *Infancia y Aprendizaje*, 42(2), 459–464. doi: <https://doi.org/10.1080/02103702.2019.1579450>
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M. y Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.

- Aubert, A., García, C. y Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21(2), 129–139. doi: <https://doi.org/10.1174/113564009788345826>
- Avalos, I. (1999). La sociedad del conocimiento. *Revista SIC*, 617, 295–297.  
Recuperado de [http://www.gumilla.org/biblioteca/bases/biblo/texto/SIC1999617\\_295-297.pdf](http://www.gumilla.org/biblioteca/bases/biblo/texto/SIC1999617_295-297.pdf)
- Ayuste, A., Gros, B. y Valdivieso, S. (2012). Sociedad del Conocimiento. Perspectiva Pedagógica. In L. García (Ed.), *Sociedad del Conocimiento y Educación* (pp. 17–39). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Ballester Brage, L. (2004). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- Beane, J. A. y Apple, M. W. (1999). La defensa de las escuelas democráticas. En J. A. Apple y M. W. Beane (Comps.), *Escuelas democráticas* (pp. 13–47). Madrid: Ediciones Morata.
- Benedict, C. (2006). Defining Ourselves as Other: Envisioning Transformative Possibilities. En C. Frierson-Campbell (Ed.), *Teaching Music in the Urban Classroom. Volume 1: A Guide to Survival, Success, and Reform* (pp. 3–13). Laham: Rowman & Littlefield Education.
- Benedict, C. y Schmidt, P. (Eds.). (2012). *The place of music education in the 21st century: A global view*. New York: Teacher College, Columbia University.
- Benedict, C., Schmidt, P., Spruce, G. y Woodford, P. (Eds.). (2015). *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education*. New York: Oxford University Press.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social: Significado y medida*. Barcelona: Ariel.

- Bisquerra, R. (2000). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar Botía, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(1), 01-26. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412002000100003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412002000100003&script=sci_arttext)
- Bordons, G. y Casals, A. (2012). Poesía, música i escola: Un triangle sonor. *Temps d'Educació*, 42(1), 101–124. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/259111>
- Botton de, L. (2015). La dimensión instrumental en las comunidades de aprendizaje. *Intangible Capital*, 11(3), 350–371. doi: <http://dx.doi.org/10.3926/ic.659>
- Bowman, W. (2009). La educación musical en tiempos nihilistas. En D. K. Lines (Comp.), *La educación musical para el nuevo milenio: El futuro de la teoría y la práctica de la enseñanza y el aprendizaje de la música* (pp. 49–69). Madrid: Ediciones Morata.
- Bowman, W. (2010). Critical comments on Music and Music Education Advocacy. *Music Forum*, 16(2), 31–35.
- Bradley, D. (2015). Good for What, Good for Whom?: Decolonizing Music Education Philosophies. En C. Benedict, P. K. Schmidt, G. Spruce y P. Woodford (Eds.), *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (pp. 409–433). New York: Oxford University Press.
- Bresler, L. (2003). The power of music and education in the 21st century: opening up new directions. En S. Leong (Ed.), *Musicianship in the 21st Century*. Sidney: Australian Music Centre.

- Bresler, L. y Stake, R. (1992). Qualitative research methodology in music education. En R. Colwell (Ed.), *Handbook of Research on Music Teaching and Learning. A Project of the Music Educators National Conference*. New York: Schirmer Books.
- British Educational Research Association. (2010). *Revised Ethical Guidelines for Educational Research*. Recuperado de <https://www.bera.ac.uk/researchers-resources/publications/ethical-guidelines-for-educational-research-2018>
- Burnard, P., Dillon, S., Rusinek, G. y Saether, E. (2008). Inclusive pedagogies in music education: A comparative study of music teachers' perspectives from four countries. *International Journal of Music Education*, 26(2), 109-126. doi: <https://doi.org/10.1177/0255761407088489>
- Carrillo, C. y Pérez-Moreno, J. (2019). El impacto en educación musical: de lo retrospectivo a lo prospectivo. En J. Pérez-Moreno y C. Carrillo (Eds.), *El impacto en educación musical: una mirada retrospectiva*. Barcelona: Octaedro.
- Carrillo, C. y Vilar, M. (2012). Las competencias profesionales del profesorado de música: Opiniones de una muestra de docentes. *Cultura y Educación*, 24(3), 319-335. doi: <https://doi.org/10.1174/113564012802845668>
- Carrillo, J. (2005). ¿Qué es la Economía del Conocimiento? *Transferencia*, 18(69), 2-3. Recuperado de <http://jorgecapellariera.com/wp/wp-content/uploads/2013/02/Blog-1-Econom%C3%ADa-del-conocimiento.doc>
- Casals, A. (2009). *La cançó amb text improvisat: Disseny i experimentació d'una proposta interdisciplinària per a primària* (Tesis doctoral). Recuperada de Tesis Doctorales en Red. (<http://www.tdx.cat/TDX-0324110-114328>)
- Casals, A. (2013). Aplicación de concepto de 'experiencia crítica' al análisis de innovaciones educativas. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 79-97. Recuperado de [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/12386/60184\\_7.pdf?sequence=1](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/12386/60184_7.pdf?sequence=1)

- Casals, A. (2017). La música como práctica social y vivencia cultural. En C. Gluschankof, C. y J. Pérez-Moreno (Eds.), *La música en Educación Infantil. Investigación y práctica* (pp. 17–29). Madrid: Dairea.
- Casals, A., Ayats, J. y Vilar, M. (2010). Improvised song in schools: breaking away from the perception of traditional song as infantile by introducing a traditional adult practice. *Oral Tradition*, 25(2), 365-380. Recuperado de <https://muse.jhu.edu/article/436218/summary>
- Casals, A., Carrillo, C. y Vilar, M. (2010). Buenas prácticas para la enseñanza y el aprendizaje musical en Primaria: Construcción de un instrumento para la observación. En G. Rusinek, M.E. Riaño, y N. Oriol. *Actas del Seminario de Investigación en Educación Musical 2010*. Madrid: SEM-EE-UCM.
- Casal, J. y Mateu, E. (2003). Tipos de muestreo. *Rev. Epidem. Med. Prev*, 1(1), 3-7. Recuperado de <http://www.academia.edu/download/34046243/TiposMuestreo1.pdf>
- Casals, A. y Viladot, L. (2010). Maestros de música y maestros generalistas frente a un material interdisciplinar: ¿más sabe el diablo por viejo que por diablo! *Revista electrónica de LEEME*, 25, 26–48. Recuperado de <https://www.ingentaconnect.com/content/doaj/15759563/2016/00000001/00000025/art00006>
- Casals, A., Vilar, M. y Ayats, J. (2008). La investigación acción colaborativa: Reflexiones metodológicas a partir de su aplicación en un proyecto de música y lengua. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 5, 1–17. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/753589615?pq-origsite=gscholar>
- Casals, A., Vilar, M. y Ayats J. (2011). ‘I’m not sure if I can . . . but I want to sing!’ Research on singing as a soloist through the art of improvising verses. *British Journal of Music Education*, 28, 247-261. doi: <https://doi.org/10.1017/S0265051711000192>



- Chaib, D. M. (2006). El Aprendizaje dialógico y una nueva dimensión instrumental: la tertulia musical. *Idea Sostenible*, 3(13), 3–6. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2099/1109>
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7ª ed.). New York: Routledge.
- Comellas, M. J. (2009). *Familia y escuela: compartir la educación*. Barcelona: Graó.
- Comisión Europea. (2012). *Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos. Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos* (COM(2012) 669 final, de 20 de noviembre de 2012). Estrasburgo: Comisión Europea.
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2012). *Orden de 8 de junio de 2012, por la que se regula el procedimiento de inscripción y continuidad de centros reconocidos como «Comunidad de Aprendizaje» y se crea la Red Andaluza «Comunidades de Aprendizaje»* (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 126, de 28 de junio de 2012). Sevilla: Junta de Andalucía.
- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. (2007). *L'avaluació de l'Educació primària*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Cremades, A. (2008). El pragmatismo y las competencias en educación musical. *LEEME, Revista de La Lista Electrónica Europea de Música En La Educación*, 21. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9769>
- Cremades, R. (2019). Impacto de la educación musical en jóvenes españoles después de finalizar su etapa de educación obligatoria. En J. Pérez-Moreno y C. Carrillo (Eds.), *El impacto en educación musical: una mirada retrospectiva*. Barcelona: Octaedro.

- Cremades, R., Lorenzo, O. y Herrera, L. (2010). Musical tastes of secondary school students' with different cultural backgrounds: A Study in the Spanish North African city of Melilla. *Musicae Scientiae*, 14(1), 121-141. doi: <https://doi.org/10.1177/102986491001400105>
- Crisol, E. y Romero, M. A. (2018). *Intervención psicoeducativa en educación infantil*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Cuadrado, A. (2013). El canto en las aulas de música de Educación Primaria: Un análisis interpretativo de diversas prácticas docentes. *Música y Educación*, 95, 108-109. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/27432/>
- Cunningham, M. (14 de marzo de 2014). From STEM to STEAM: The potential for arts to facilitate innovation, literacy and participatory democracy [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/2014/03/14/stem-to-steam-creative-innovation/>
- Dewey, J. (1997). *Democracia y educación* (2ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Díez, E. J. (2018). *Neoliberalismo educativo. Educando al nuevo sujeto neoliberal*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Díez-Palomar, J. y Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 67(24,1), 1–30. Recuperado de [http://aufop.com/aufop/uploaded\\_files/revistas/1268689288.pdf#page=57](http://aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/1268689288.pdf#page=57)
- Elboj, C. y Oliver, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 91–103. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=927018>
- Elboj, C., Puigdellívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.

- Elliott, D. J. (1995). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.
- Elliott, D. J. (2012). Music Education as/for Artistic Citizenship. *Music Educators Journal* 99(1), 21–27. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/41692691>
- Elliott, D. J. y Silverman, M. (2015). *Music Matters: A Philosophy of Music Education* (2ª ed.). New York: Oxford University Press.
- Elliott, D., Silverman, M. y Bowman, W. (2016). *Artistic Citizenship: Artistry, Social Responsibility, and Ethical Praxis*. New York: Oxford University Press. doi: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199393749.001.0001>
- Elorriaga, A. (2011). The construction of male gender identity through choir singing at a Spanish secondary school. *International Journal of Music Education*, 29(4), 318-332. doi: <https://doi.org/10.1177/0255761411421091>
- Fernández Enguita, M. (1997). *La escuela a examen*. Madrid: Pirámide.
- Fernández-Jiménez, A. y Jorquera, M. C. (2017). El sentido de la educación musical en una educación concebida como motor de la economía del conocimiento: una propuesta de marco filosófico. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 95–107. doi: <http://dx.doi.org/10.5209/RECIEM.54834>
- Ferrada, D. y Flecha, R. (2008). El Modelo Dialógico de la Pedagogía: Un Aporte desde las Experiencias de Comunidades de Aprendizaje. *Estudios Pedagógicos* 34(1), 41–61. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052008000100003>
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R. (2008). Comunidades locales en una época globalizada. En J. L. Aróstegui y J. B. Martínez Rodríguez, *Globalización, Posmodernidad y Educación. La calidad*

*como coartada neoliberal* (pp. 167–184). Madrid: Akal/Universidad Internacional de Andalucía.

Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21(2), 157–169. doi: <https://doi.org/10.1174/113564009788345835>

Flecha, A., García, R., Gómez, A. y Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: Una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. *Cultura y Educación*, 21(2), 183–196. <https://doi.org/10.1174/113564009788345899>

Flecha, R., Padrós, M. y Puigdemívol, I. (2003). Comunidades de aprendizaje: Transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y Gestión Educativa*, 3, 4–8. Recuperado de <https://sites.google.com/site/mzuanic/BiblioEduc2.pdf>

Flecha, R. y Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: Engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 451–465. doi: <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.819068>

Flick, U. (1992). Triangulation revisited: strategy of validation or alternative? *Journal for the theory of social behaviour*, 22(2), 175-197. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1992.tb00215.x>

Florida, R. (2010). *La clase creativa. La transformación de la cultura del trabajo y el ocio en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.

Fontana, F. y Frey, J. (1994). Interviewing the Art of Science. En N. K. Denzin N. y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 361-376). Thousand Oaks: Sage Publications.

Fowler, F. J. (2001). *Survey Research Methods*. Newbury Park: Sage Publications.

- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 4(6), 83–99. Recuperado de [http://www.trabajo.gob.ar/downloads/estadisticas/2009n06\\_revistaDeTrabajo.pdf#page=83](http://www.trabajo.gob.ar/downloads/estadisticas/2009n06_revistaDeTrabajo.pdf#page=83)
- Freer, P. K. y Elorriaga, A. (2013). La muda de la voz en los varones adolescentes: Implicaciones para el canto y la música coral escolar. *Revista Internacional de Educación Musical*, 1, 14-22. Recuperado de <http://www.revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/5>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- García Yeste, C., Lastikka, A. L. y Petreñas, C. (2013). Comunidades de aprendizaje. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 17(427,7), 1–12. Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Carme\\_Garcia\\_Yeste/publication/298430730\\_LEARNING\\_COMMUNITIES/links/571b520a08aee3ddc569db94.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Carme_Garcia_Yeste/publication/298430730_LEARNING_COMMUNITIES/links/571b520a08aee3ddc569db94.pdf)
- Gardner, H. (2011). *Verdad, belleza y bondad reformuladas. Las virtudes del siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Gimeno, J. y Pérez Gómez, A. I. (1994). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Giráldez, A. (2006). Revisión de la literatura y técnicas de recogidas de datos. En M. Díaz (Coord.), *Introducción a la investigación en Educación Musical* (pp. 117–155). Madrid: Enclave Creativa.
- González Geraldo, J. L. y Ramos, F. J. (2012). Conociendo los límites de la Sociedad del Conocimiento. En L. García (Ed.), *Sociedad del Conocimiento y Educación* (pp. 67–71). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Guba, E. y Lincoln, Y. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Guichot, V. (2003). *Democracia, ciudadanía y educación. Una mirada crítica sobre la obra pedagógica de John Dewey*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Gutiérrez Gutiérrez, I. (2010). La educación de ciudadanos para la sociedad multicultural y la comunidad internacional. En E. Souto Galván (Coord.), *Educación, Democracia y Ciudadanía* (pp. 73–85). Madrid: Dykinson.
- Guyotte, K. W., Sochacka, N. W., Costantino, T. E., Walther, J. y Kellam, N. N. (2014). Steam as Social Practice: Cultivating Creativity in Transdisciplinary Spaces. *Art Education*, 67(6), 12–19. doi: <https://doi.org/10.1080/00043125.2014.11519293>
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa* (Vol. I). Madrid: Taurus.
- Hallan, S. y Bautista, A. (2012). Processes of Instrumental Learning: The Development of Musical Expertise. En G. E. McPherson y G. F. Welch (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education* (Vol. 1) (pp. 658–676). New York: Oxford University Press.
- Haste, H. (2017). *Nueva ciudadanía y educación. Identidad, cultura y participación*. Buenos Aires: Paidós.
- Hemsey, V. H. (2011). Educación musical siglo XXI: problemáticas contemporáneas. *Revista Da ABEM*, 19, 11–18. Recuperado de <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/186/118>
- Herrera, L., Cremades, R. y Lorenzo, O. (2010). Preferencias musicales de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria: Influencia de la educación formal e informal. *Cultura y Educación*, 22(1), 37-51. doi: <https://doi.org/10.1174/113564010790935222>

- Hess, J. (2017). Critiquing the Critical: The Casualties and Paradoxes of Critical Pedagogy in Music Education. *Philosophy of Music Education Review*, 25(2), 171–191. doi: <https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.25.2.05>
- Horsley, S. (2015). Facing the Music: Pursuing Social Justice Through Music Education in a Neoliberal World. En C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce y P. Woodford (Eds.), *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (pp. 62–77). New York: Oxford University Press.
- Humberstone, J. (28 de noviembre de 2014). Why Music Education should lead all education in the 21st century [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://musicaustralia.org.au/2014/11/why-music-education-should-lead-all-education-in-the-21st-century/>
- Ibáñez, L. (2014). *Democracia, participación y negociación en el aula de música: una propuesta de investigación-acción* (Tesis doctoral). Recuperada de Digibug: Repositorio Institucional de la Universidad de Granada. (<http://hdl.handle.net/10481/35170>)
- Includ-ed project (2008a). *Report 3: Educational Practices in Europe. Overcoming or reproducing social exclusion?* Bruselas: Comisión Europea.
- Includ-ed project (2008b). *Working papers: Case studies of local projects in Europe (2nd round)*. Bruselas: Comisión Europea.
- Includ-ed project. (2012). *INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education, FP6 028603-2. Sixth Framework Program of Research of the European Commission. Priority 7 Citizens and governance in a knowledge-based society* (Informe final D. 25.2). Recuperado de [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwir8dbtsbbhAhWIGBQKHafVBmQQFjAAegQIABAC&url=http%3A%2F%2Fcreaub.info%2Fincluded%2Fwp-content%2Fuploads%2F2010%2F12%2FD25.2\\_Final-Report\\_final.pdf&usg=AOvVaw07sTpKyztX5S7lk4cZRwmQ](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwir8dbtsbbhAhWIGBQKHafVBmQQFjAAegQIABAC&url=http%3A%2F%2Fcreaub.info%2Fincluded%2Fwp-content%2Fuploads%2F2010%2F12%2FD25.2_Final-Report_final.pdf&usg=AOvVaw07sTpKyztX5S7lk4cZRwmQ)

- Innerarity, D. (2011). *La democracia del conocimiento. Por una Sociedad inteligente*. Barcelona: Paidós.
- Jefatura del Estado (1990). *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo* («BOE» núm. 238, de 4 de octubre de 1990). Madrid: Jefatura del Estado.
- Jefatura del Estado (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* («BOE» núm. 106, de 4 de mayo de 2006). Madrid: Jefatura del Estado.
- Jefatura del Estado (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* («BOE» núm. 295, de 10 de diciembre de 2013). Madrid: Jefatura del Estado.
- Jorgensen, E. R. (2007). Concerning justice and music education. *Music Education Research*, 9(2), 169–189. doi: <https://doi.org/10.1080/14613800701411731>
- Jorquera, M. C. (2000). La Música y la Educación Musical en la sociedad contemporánea. *Revista Electrónica de LEEME*, 6, 1–18. doi: <https://doi.org/10.7203/LEEME.6.9724>
- Juan Barba, J. (2013). La investigación cualitativa en educación en los comienzos del siglo XXI. En M. Díaz y A. Giráldez (Coords.), *Investigación cualitativa en educación musical* (pp. 23–38). Barcelona: Graó.
- Kushner, S. (2008). Una paradoja global de la educación. En J. L. Aróstegui y J. B. Martínez Rodríguez (Coords.), *Globalización, Posmodernidad y Educación. La calidad como coartada neoliberal* (pp. 225–241). Madrid: Akal/Universidad Internacional de Andalucía.
- Leistyna, P. (2008). Sinsentidos neoliberales. En P. McLaren y J. L. Kincheloe (Eds.), *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 141–178). Barcelona: Graó.



- Lema, F. (2001). Sociedad del conocimiento: ¿desarrollo o dependencia? En R. Aguirrem y K. Batthyány (Eds.), *Trabajo, género y ciudadanía en los países del cono sur* (pp. 11–23). Montevideo: Cinterfor.
- Lindeman, C. A. (Ed.). (2005). Monográfico “en apoyo a la educación musical”. *International Journal of Music Education*, 23(2). Recuperado de <https://journals.sagepub.com/toc/ijma/23/2>
- Longueira, S. (2012). Los retos educativos en la sociedad del conocimiento. Aproximación a las aportaciones desde el ámbito de la educación musical. En L. García (Ed.), *Sociedad del Conocimiento y Educación* (pp. 73–78). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Lorenzo, O., Herrera, L. y Cremades, R. (2011). Mass media influence on the musical preferences of Spanish adolescents: A sociological analysis. *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music*, 42(1), 125-144. Recuperado de [https://www.jstor.org/stable/41228645?seq=1#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/41228645?seq=1#metadata_info_tab_contents)
- Malagarriga, T., Valls, A. y Vilar, M. (2008). La música a l'educació infantil i primària. En C. Calmell y E. Escudero (Eds.), *2n Congrés Internacional de Música a Catalunya*. Barcelona: Consell Català de la Música.
- Manso, J. y Thoilliez, B. (2015). La Competencia Emprendedora como Tendencia Educativa Supranacional en la Unión Europea. *Bordón*, 67(1), 85–99. doi: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2015.67106>
- Martínez González, R. A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Martínez Rodríguez, J. B. (2005). *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Ediciones Morata.

- Martínez, J. E., Mesa, M. O., Piarpuzán, L. H. y Mejía, M. (2015). La educación musical: alternativa pedagógica de transformación social. *Plumilla Educativa*, (15), 45–66. Recuperado de <http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/832/2685>
- McPherson, G. E. y Welch, G. F. (Eds.). (2012). *The Oxford handbook of music education* (vols. 1 y 2). New York: Oxford University Press.
- McQueen, J. M. y Cutler, A. (1998). Morphology in word recognition. En A. Spencer y A. M. Zwicky (Eds.), *The Handbook of Morphology* (pp. 406-427). Oxford: Blackwell Publishers.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato* («BOE» núm. 25, de 29 de enero de 2015). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Monbiot, G. (1 de mayo de 2016). Neoliberalismo: la raíz ideológica de todos nuestros problemas [Mensaje en un blog]. Recuperado de [https://www.eldiario.es/theguardian/Neoliberalismo-raiz-ideologica-problemas\\_0\\_511299215.html](https://www.eldiario.es/theguardian/Neoliberalismo-raiz-ideologica-problemas_0_511299215.html)
- Moreno, A. (2002). *Historias de vida e investigación*. Valencia: Centro de Investigaciones Populares.
- Muñoz-Justicia, J. y Sahagún-Padilla, M. A. (2011). Análisis cualitativo asistido por ordenador con ATLAS.ti. En C. Izquierdo y A. Perinat (Eds.), *Investigar en Psicología de la Educación. Nuevas Perspectivas Conceptuales y Metodológicas* (pp. 299-363). Barcelona: Amentia.
- Narayan, J. (2016). *John Dewey: The global public and its problem*. Manchester: Manchester University Press.

- Naval, C. (2003). Orígenes recientes y temas clave de la educación para la ciudadanía democrática actual. *Revista de Educación, Número Ext*, 169–189. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10171/21682>
- Ódena, O. (2002). *Using videotaped extracts of lessons during interviews to facilitate the elicitation of teachers' thinking. An example with music schoolteachers' perceptions of creativity.* Recuperado de [www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002206.htm](http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002206.htm)
- Ódena, O. (Ed.). (2012). *Musical Creativity: Insights from Music Education Research.* Farnham: Ashgate.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para todos y Marco de Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje* (Informe aprobado en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos). Tailandia. Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583\\_spa.locale=es](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa.locale=es)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (1997). *La definición y selección de competencias clave. DeSeCo* (Resumen ejecutivo). Recuperado de <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjPjM6LkrbhAhV05OAKHSQRD9oQFjAAegQIAhAC&url=http%3A%2F%2Fdeseco.ch%2Fbfs%2Fdeseco%2Fen%2Findex%2F03%2F02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp%2F2005.dscexecutivesummary.sp.pdf&usg=AOvVaw33UYR7wMbSwFkTnji7tNZw>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2011). *Divided we stand: Why inequality keeps rising.* Recuperado de <https://www.oecd.org/els/soc/dividedwestandwhyinequalitykeepsrising.htm>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2012). *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: The OECD Skills Strategy.* Recuperado de [https://www.oecd-ilibrary.org/education/better-skills-better-jobs-better-lives\\_9789264177338-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/better-skills-better-jobs-better-lives_9789264177338-en)

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2018). *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo)*. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>
- Oriol, N. (2010). La investigación de tesis doctorales en España: Temática y desarrollo de 1978 a 2009. En G. Rusinek, M.E. Riaño y N. Oriol (Eds.), *Actas del Seminario Internacional de Investigación en Educación Musical de 2010*. Madrid: SEM-EE–Universidad Complutense de Madrid.
- Ortega Valencia, P. (2009). La Pedagogía Crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. *Pedagogía y Saberes*, (31), 26–33.
- Parlamento Europeo y Consejo. (2006). *Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las Competencias Clave para el aprendizaje permanente* (Diario Oficial de la Unión Europea L 394/10, de 30 de diciembre de 2016). Estrasburgo: Parlamento Europeo y Consejo.
- Pérez Gómez, A. I. (1994). Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. En J. Gimeno y A. I. Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Pérez-Moreno, J. y Carrillo, C. (Eds.). (2019). *El impacto en educación musical: una mirada retrospectiva*. Barcelona: Octaedro.
- Pérez-Moreno, J. y Malagarriga, T. (2010). Materiales para hacer música en las primeras educativas: ejes del triángulo formación, innovación e investigación. *Revista Complutense de Educación*, 21(2), 389-403. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/189206>
- Puigvert, L. y Santacruz, I. (2006). La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje. Calidad para todas y todos. *Revista de Educación*, 339, 169–176. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/125343>

- Radziwill, N. M., Benton, M. C. y Moellers, C. (2015). From STEM to STEAM: Reframing What it Means to Learn. *The STEAM Journal*, 2(1), 1–7. doi: <https://doi.org/10.5642/steam.20150201.3>
- Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera de ética de generar procesos educativos. *Folios: Revista de La Facultad de Humanidades*, 28, 108–119. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3825617&info=resumen&idioma=ENG>
- Ramis-Salas, M. (2015). Pluralidad e igualdad en las Comunidades de Aprendizaje. *Intangible Capital*, 11(3), 293–315. doi: <http://dx.doi.org/10.3926/ic.580>
- Redondo-Sama, G. (2015). Liderazgo dialógico en comunidades de aprendizaje. *Intangible Capital*, 11(3), 437–457. doi: <http://dx.doi.org/10.3926/ic.651>
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2003). ¿Es necesaria una Educación Musical para todos? *Revista Electrónica de LEEME*, 12(1), 1–5. Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/rodriguezquil.htm>
- Rodríguez, D. y Valldeoriola, J. (2009). *Metodología de la investigación* (1ª ed.). Barcelona: Eureka Media.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Rusinek, G. (2004). Aprendizaje musical significativo. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 1(5), 1-16. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/download/RECI0404110005A/8776>
- Rusinek, G. (2006). Music in a Spanish secondary school: A look at the past and a look at the present. En M. Moore y B. W. Leung (Eds.), *School music and teacher education: A global perspective in the new century*. Hong Kong: Hong Kong Institute of Education-International Society for Music Education.

- Rusinek, G. (2007). Students' perspectives in a collaborative composition project at a Spanish secondary school. *Music Education Research*, 9(3), 323-335. doi: <https://doi.org/10.1080/14613800701587670>
- Rusinek, G. (2008). Disaffected learners and school musical culture: An opportunity for inclusion. *Research Studies in Music Education*, 30(1), 9-23. doi: <https://doi.org/10.1177/1321103X08089887>
- Rusinek, G. y Aróstegui, J. L. (2015). Educational Policy Reforms and the Politics of Music Teacher Education. En C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce y P. Woodford (Eds.), *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (pp. 78–90). New York: Oxford University Press.
- Rusinek, G. y Rincón, C. (2010). Attending musical performances: Teachers' and students' expectations and experiences at a youth programme in Madrid. *Journal of New Music Research*, 39(2), 147-158. doi: <https://doi.org/10.1080/09298215.2010.489644>
- Sánchez Aroca, M. (1999). Voices Inside Schools - La Verneda-Sant Martí: A School Where People Dare to Dream. *Harvard Educational Review*, 69(3), 320–336. doi: <https://doi.org/10.17763/haer.69.3.gx588q10614q3831>
- Schmidt, P. (2008). Democracy and Dissensus: Constructing Conflict in Music Education. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 7(1), 9–28. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.378.7624&rep=rep1&type=pdf>
- Schmidt, P. (2012). Music, Policy, and Place-Centered Education: Finding Space for Adaptability. En C. Benedict y P. K. Schmidt (Eds.), *The place of music education in the 21st century: A global view*. New York: Teacher College, Columbia University.

- Schmidt, P. (2015). The Ethics of Policy. Why a Social Justice Vision of Music Education Requires a Commitment to Policy Thought. En C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce y P. Woodford (Eds.), *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (pp. 62–77). New York: Oxford University Press.
- Seidel, S., Tishman, S., Winner, E., Hetland, L. y Palmer, P. (2009). *Qualities of Quality: Understanding Excellence in Arts Education*. Cambridge: Project Zero, Harvard Graduate School of Education.
- Siemens, G. (2004). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*. Recuperado de [http://www.academia.edu/download/38778149/13\\_conectivismo\\_era\\_digital.pdf](http://www.academia.edu/download/38778149/13_conectivismo_era_digital.pdf)
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Small, C. (1988). *Música. Sociedad. Educación*. Madrid: Alianza.
- Small, C. (1999). El musicar: un ritual en el espacio social. *Revista Transcultural de Música*, 4, 1–16. Recuperado de [https://www.sibetrans.com/public/docs/Actas\\_Congreso\\_1997\\_01\\_Small.pdf](https://www.sibetrans.com/public/docs/Actas_Congreso_1997_01_Small.pdf)
- Souto, J. A. (2010). Educación y ciudadanía. Contexto histórico y cuestiones actuales. En E. Souto Galván (Coord.), *Educación, Democracia y Ciudadanía* (pp. 11–29). Madrid: Dykinson.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative Case Studies. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The handbook of qualitative research* (3ª ed.) (pp. 443-466). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Stake, R. E. (2006). *Evaluación comprensiva y basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Stake, R. E. (2013). *Multiple Case Study Analysis*. Nueva York: Guilford.

- Stefanakis, M. (2013). The Global Perspective on Music in Education. Recuperado de [http://musicinaustralia.org.au/index.php?title=The Global Perspective on Music in Education](http://musicinaustralia.org.au/index.php?title=The_Global_Perspective_on_Music_in_Education)
- Strauss, A. y Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation theory, models, and applications*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Touriñán, J. M. (2007). Valores y convivencia ciudadana: una responsabilidad de formación compartida y derivada. *Bordón*, 59(2–3), 261–311. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2552443.pdf>
- Traver, J. A., Sales, A. y Moliner, O. (2010). Ampliando el territorio: Algunas claves sobre la participación de la comunidad educativa. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 8(3), 97–119. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3917714.pdf>
- Trullén, J., Lladós, J. y Boix, R. (2002). Economía del conocimiento, ciudad y competitividad. *Investigaciones Regionales*, 1, 139–161. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2124408.pdf>
- Valls, R. (2000). *Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información* (Tesis doctoral). Recuperada de Dipòsit Digital: Repositorio Institucional de la Universidad de Barcelona. (<http://hdl.handle.net/2445/43073>)
- Valls, R., Soler, M. y Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71–87. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/58596>



- Vidal, J., Duran, D. y Vilar, M. (2010). Aprendizaje musical con métodos de aprendizaje cooperativo. *Cultura y Educación*, 22(3), 363-378. doi: <https://doi.org/10.1174/113564010804932139>
- Viladot, L., Gómez I. y Malagarriga T. (2010). Sharing Meanings in the Music Classroom. *European Journal of Psychology of Education*, 25(1), 49-65. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/s10212-009-0003-z>
- Wallerstein, N. (1987). Problem-Posing Education: Freire's Method for Transformation. En I. Shor (Ed.), *Freire for the Classroom. A Sourcebook for Liberatory Teaching* (pp. 33–45). Portsmouth: Heinemann Educational Books.
- Wasser, J. y Bresler, L. (1996). Working in the interpretive zone: Conceptualizing collaboration in qualitative research teams. *Educational Researcher*, 25(5), 5–15. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0013189X025005005>
- Westheimer, J. (2015). *What kind of citizenship? Educating Our Children for the Common Good*. New York: Teachers College Press.
- Westheimer, J. y Kahne, J. (2007). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237–269. Doi: <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>
- Winner, E., Goldstein, T. R. y Vicent-Lancrin, S. (2014). *¿El arte por el arte? La influencia de la educación artística* (Resumen). París: OCDE.
- Woodford, P. (2005). *Democracy and Music Education: Liberalism, Ethics, and the Politics of Practice*. Bloomington: Indiana University Press.
- Woodford, P. (2012). Dewey's Bastards: Music, Meaning, and Politics. En G. E. McPherson y G. F. Welch (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education* (Vol. 2) (pp. 698–701). New York: Oxford University Press.

Woodford, P. (2016). The child as a music critic. En G. E. McPherson (Ed.), *The child as musician* (2ª ed.). New York: Oxford University Press.

Woodford, P. (2019). *Music Education in an Age of Virtuality and Post-Truth*. New York: Routledge.

Young, S. y Pérez, J. (2012). We-Research: Adopting a wiki to support the processes of collaborative research among a team of international researchers. *International Journal of Music Education*, 30(1), 3-17. doi: <https://doi.org/10.1177/0255761411410144>



# ANEXOS

---



# Anexo 1

## Contrato de Negociación con el centro educativo \_\_\_\_\_

con la Regulación de los Compromisos que el Grupo SEJ-540 de Investigación en Educación Musical (GIEM) adquiere, se expone que:

El proyecto de investigación sobre *Las Comunidades de Aprendizaje en el aula de música como estrategia educativa de éxito* que el investigador ha comenzado pretende profundizar en el papel que juega y puede jugar la música dentro de las Comunidades de Aprendizaje; conocer el impacto que puede tener la creación de estas comunidades para mejorar los resultados académicos en el aula de música, así como de convivencia en el contexto; e inferir qué prácticas profesionales ayudan a que la música constituya una actuación educativo de éxito para afrontar los retos actuales de la Sociedad y la Economía del Conocimiento.

En esta línea, es necesario un tipo de información cuya fuente y significados está en manos de todos los agentes educativos: profesorado, alumnado, familias y resto de comunidad educativa. La calidad y veracidad de los datos que se proporcionen debe ayudar a la comprensión del contexto estudiado, así como de los fenómenos educativos que ahí se desarrolla.

Para el buen resultado de estas ideas, el investigador que va a trabajar en el centro educativo \_\_\_\_\_, localizado en el municipio de \_\_\_\_\_ (provincia de \_\_\_\_\_) desea adquirir libremente unos compromisos con aquellos profesores y profesoras, alumnos y alumnas y, posiblemente, con algún otro miembro de la comunidad educativa a los que se les va a solicitar colaborar en alguna fase de la investigación.

Dichos compromisos seguirán una línea de actuación respecto a las personas y obtención de datos regulada en los siguientes principios:

1. Asegurar la confidencialidad de las informaciones y el anonimato de los informantes en las actuaciones propias de la investigación, redacción de informes o difusión de documentos. Es potestad del Centro y de las personas implicadas en la investigación el cambiar aquellos aspectos que pudieran hacerlos reconocibles, no debiendo alterar el sentido básico y esencial de los datos.
2. Los informes que resulten de la investigación serán accesibles al Centro en cuestión. Las personas implicadas podrán realizar cuantos comentarios consideren oportunos para mejorar o completar la visión del asunto estudiado. El investigador se compromete a la entrega del informe definitivo del Estudio de Caso tanto al Centro como al profesor en cuyas clases se va a realizar la investigación.
3. La información recogida que se considere relevante podrá incluirse en el informe final de esta investigación, al tiempo que se tendrán en cuenta las diferentes perspectivas de las personas implicadas.
4. Ninguna persona vinculada al Centro tendrá acceso privilegiado a los datos y nadie deberá vetar, impedir u obstaculizar la contribución de otras personas a proporcionar datos o sugerir explicaciones propias sobre los asuntos interrogados.
5. El investigador no podrá acceder al centro sin la autorización expresa de los responsables del mismo, lo que comprende no sólo a sus instalaciones, sino el contacto con el alumnado, profesorado, o con documentos oficiales y personales.
6. Una vez elaborado el informe, se le entregará al profesor objeto de la presente investigación, el cual no será definitivo hasta que dé su aprobación. Una vez conseguido, se le podrá dar cuanta difusión considere oportuno el investigador.
7. Deberán darse a conocer estos principios a los responsables del Centro y a cuantos lo soliciten.

8. Las incidencias que en algún caso pudieran ocurrir y ocasionar perjuicios al investigador, profesorado o alumnado, serán objeto de una negociación que impida los efectos negativos de tales incidentes tanto para la buena marcha del centro y de la consideración de su alumnado y profesorado como para la calidad de los resultados de la investigación y el respeto al investigador.
  
9. Todos los participantes de este estudio estarán apoyados por el Código de Buenas prácticas en Investigación de la Universidad de Granada.

En Granada, a 26 de septiembre de 2016.

Fdo.: Antonio Fernández Jiménez  
Investigador de la Universidad  
de Granada

Fdo.: .....  
Director/a del \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Fdo.: .....  
Docente de música del \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



## Anexo 2

### Entrevista grupal al alumnado A – CEIP *Las Encinas*

#### 1. Comunidades de Aprendizaje. Música y Comunidades de Aprendizaje.

- ¿Cuál es vuestra opinión acerca de que el colegio sea una Comunidad de Aprendizaje?
- ¿Qué hacéis en la CdA?, ¿qué tipo de actividades realizáis para aprender música?
- ¿Qué os parece aprender música con actividades como los Grupos Interactivos y las Tertulias Musicales?
- ¿Creéis que ser una CdA os ayuda en vuestro aprendizaje?, ¿cómo influye en vuestro aprendizaje de la música?

#### 2. Participación educativa de la comunidad.

- ¿Qué os parece que las familias y otras personas voluntarias entren al aula?, ¿qué hacen con vosotros en el aula?
- ¿De qué manera participan en la asignatura de música?

#### 3. Diálogo. Aprendizaje dialógico.

- ¿Cuál es vuestra opinión sobre el hecho de que utilicéis el diálogo para el aprendizaje?
- ¿Cómo son las clases de música utilizando el diálogo?

#### 4. Convivencia en el centro.

- ¿Cómo solucionáis cuando hay un problema de convivencia en el colegio?

#### 5. Futuro del centro como Comunidad de Aprendizaje.

- ¿Os imagináis a este colegio dejando de ser una CdA?, ¿cómo creéis que sería aprender música si el colegio ya no fuera una CdA?

## Anexo 3

### Entrevista grupal al alumnado B – CEIP *Las Encinas*

#### 1. Comunidades de Aprendizaje. Música y Comunidades de Aprendizaje.

- ¿Sabéis que son las Comunidades de Aprendizaje?, ¿qué opinión tenéis?
- ¿Qué actividades realizáis en la asignatura de Música?, ¿qué aprendéis con las cosas que hacéis en Música?
- ¿Creéis que trabajar de esa manera os ayuda en vuestro aprendizaje de la música?

#### 2. Participación educativa de la comunidad.

- ¿Entran siempre las familias y otros voluntarios a las clases?, ¿qué os parece contar con esta participación?, ¿qué hacen con vosotros en el aula?
- ¿De qué manera participan estas personas en la asignatura de música?

#### 3. Diálogo. Aprendizaje dialógico.

- ¿Utilizáis siempre el diálogo en las clases?
- ¿Qué os parece el tener que utilizar el diálogo cuando estáis haciendo actividades en el aula?
- ¿Cómo son las clases de música utilizando el diálogo?

#### 4. Convivencia en el centro.

- ¿Cómo solucionáis cuando hay un problema de convivencia en el colegio?

#### 5. Futuro del centro como Comunidad de Aprendizaje.

- ¿Os gustaría seguir trabajando y aprendiendo música de esta manera en los siguientes cursos?

## Anexo 4

### Entrevista grupal al alumnado C – CEIP *Las Encinas*

#### 1. Comunidades de Aprendizaje. Música y Comunidades de Aprendizaje.

- ¿Cuál es vuestra opinión acerca de que el colegio sea una Comunidad de Aprendizaje?
- ¿Qué cosas hacéis en la clase de música?, ¿qué actividades realizáis para aprender música?
- Con todas esas actividades, ¿qué cosas aprendéis?
- ¿Creéis que ser una CdA os ayuda en vuestro aprendizaje?, ¿cómo influye en vuestro aprendizaje de la música?

#### 2. Participación educativa de la comunidad.

- ¿Las familias y otros voluntarios entran siempre al aula?, ¿qué hacen con vosotros?, ¿qué opinión tenéis de esta participación?
- ¿De qué manera participan estas personas en la asignatura de música?

#### 3. Diálogo. Aprendizaje dialógico.

- ¿Para qué utilizáis el diálogo en las clases?, ¿lo utilizáis siempre?
- ¿Hacéis actividades en la clase de música en las que uséis el diálogo?

#### 4. Convivencia en el centro.

- ¿Cómo solucionáis cuando hay un problema de convivencia en el colegio?

#### 5. Futuro del centro como Comunidad de Aprendizaje.

- ¿Os imagináis a este colegio dejando de ser una CdA?, ¿cómo creéis que sería aprender música si el colegio ya no fuera una CdA?

# Anexo 5

## Entrevista grupal a unas madres voluntarias – CEIP *Las Encinas*

### 1. Comunidades de Aprendizaje. Música y Comunidades de Aprendizaje.

- ¿Qué supone para vosotras como familiares de alumnos del centro que el colegio sea una Comunidad de Aprendizaje?, ¿cómo creéis que influye en el aprendizaje de vuestros hijos?
- ¿Qué actuaciones o medidas pensáis que son las que contribuyen en el desarrollo de una CdA?
- ¿Cómo es una clase de música cuando entráis a participar como voluntarias?
- ¿Qué aprendizaje percibís que adquieren los alumnos?

### 2. Participación educativa de la comunidad.

- ¿En qué consiste vuestra participación como voluntarias en la asignatura de música?
- ¿Qué percibís en los alumnos cuando estáis participando de las actividades?
- ¿Qué supone para vosotras como voluntarias participar del proceso de enseñanza/aprendizaje de los alumnos?

### 3. Diálogo. Aprendizaje dialógico.

- ¿Qué opinión tenéis acerca de que se utilice el diálogo como una herramienta para el aprendizaje?
- ¿Cuál es vuestra función como voluntarias en relación a la utilización del diálogo en el aula?

### 4. Convivencia en el centro.

- ¿Consideráis que existe alguna relación entre CdA y la convivencia en el centro?

## **5. Futuro del centro como Comunidad de Aprendizaje.**

- ¿Qué os parece que al curso que viene el centro ya no sea una CdA?, ¿creéis que influirá sobre el aprendizaje de la música?
- ¿Podréis seguir realizando una participación educativa dentro del aula?, ¿cuál creéis que será vuestro papel?

# Anexo 6

## Entrevista al maestro de música – CEIP *Las Encinas*

### 1. Comunidades de Aprendizaje. Música y Comunidades de Aprendizaje.

- ¿Siempre has realizado tu práctica docente bajo el enfoque de una CdA, ¿qué te llevó a empezar a trabajar de esta manera?, ¿qué supone para ti, como maestro, formar parte de una CdA?
- ¿Cómo es la enseñanza y el aprendizaje de la música bajo el enfoque de una CdA?, ¿qué actuaciones educativas de éxito destacarías para el desarrollo de la asignatura de música?
- ¿Está contribuyendo, de alguna manera, en el aprendizaje de la música del alumnado el hecho de trabajar de esta manera?, ¿qué aprendizajes se están produciendo?
- ¿Piensas que la música puede tener un papel para el desarrollo de una CdA?

### 2. Participación educativa de la comunidad.

- ¿Qué ocurre cuando un voluntario entra al aula y participa de lo que se está haciendo?, ¿cuál es el papel del voluntario?
- ¿Cómo influye esta participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música?, ¿y en los alumnos?

### 3. Diálogo. Aprendizaje dialógico.

- ¿Por qué utilizas el aprendizaje dialógico en tu práctica docente?,
- ¿Qué supone para el alumnado tener que utilizar el diálogo para llegar al aprendizaje?

### 4. Convivencia en el centro.

- ¿Piensas que hay alguna relación entre la convivencia en el centro y las CdA?

## **5. Futuro del centro como Comunidad de Aprendizaje.**

- Puesto que no ha salido aprobado que al curso que viene se renueve el proyecto de CdA, ¿qué va a pasar a partir de entonces?, ¿cómo crees que afectará al proceso de enseñanza y aprendizaje de la música?
- ¿Este cambio influirá en el contexto?

# Anexo 7

## Entrevista grupal al alumnado A y B – IES *Carmen de Burgos*

### 1. Comunidades de Aprendizaje. Música y Comunidades de Aprendizaje.

- ¿Qué es para vosotros una CdA?, ¿es la primera vez que estáis en un centro que es una CdA?, ¿cuál es vuestra opinión?
- ¿Qué actividades realizáis en la asignatura de música?, ¿qué cosas aprendéis?
- ¿Consideráis que esa manera de trabajar os ayuda en vuestro aprendizaje?

### 2. Prácticas docentes para la música.

- ¿Qué os parece la manera de aprender música a través de la realización de trabajos?
- ¿Qué supone para vosotros que podáis decidir qué trabajos hacer y la nota que os corresponderá acorde con esos trabajos?

### 3. Participación educativa de la comunidad.

- ¿Qué opinión tenéis de que entren las familias y otras personas voluntarias al instituto?, ¿qué hacen con vosotros en el aula?,

### 4. Diálogo. Aprendizaje dialógico.

- ¿Qué os parece utilizar el diálogo en las clases?, ¿cuándo y con quién lo utilizáis?

### 5. Convivencia en el centro.

- ¿Cómo solucionáis cuando hay algún problema de convivencia en el instituto?



# Anexo 8

## Entrevista grupal al alumnado C – IES Carmen de Burgos

### 1. Comunidades de Aprendizaje. Música y Comunidades de Aprendizaje.

- Después de varios años estudiando en este instituto que es una CdA, ¿qué os parece este proyecto?, ¿cuál es vuestra opinión?
- ¿Qué creéis que aporta frente a lo que se hace en otros institutos?
- ¿Os acordáis de las actividades que realizabais en la asignatura de Música de 1º de ESO con Ricardo?, ¿qué aprendíais en las clases de música?

### 2. Participación educativa de la comunidad.

- ¿Entraban o entran voluntarios a vuestras clases?, ¿qué pensáis acerca de esa participación de las familias voluntarias en las aulas?, ¿ha influido sobre vuestro aprendizaje?
- ¿Qué supone para vosotras la Semana Cultural?, ¿qué tipo de actividades se realizan?

### 3. Diálogo. Aprendizaje dialógico.

- ¿Dialogabais en las clases?, ¿qué os parecía tener que utilizar el diálogo para llegar al aprendizaje?, ¿lo seguís utilizando?

### 4. Oposición al proyecto CdA.

- ¿Por qué creéis que algunos profesores se oponen al proyecto de CdA y no trabajan de esta manera?
- ¿Pensáis que el instituto será siempre una CdA?

## Anexo 9

### Entrevista a la madre coordinadora de los voluntarios – IES *Carmen de Burgos*

#### 1. Comunidades de Aprendizaje. Música y Comunidades de Aprendizaje.

- ¿Qué supone para las familias de los alumnos que este centro sea una CdA?, ¿ha influido en el entorno del barrio?
- ¿Qué actuaciones del proyecto CdA destacarías como las más relevantes para el instituto?
- ¿Qué repercusión puede tener para la asignatura de música que el instituto sea una CdA?

#### 2. Prácticas docentes para la música.

- ¿Qué te parece que los alumnos aprendan música de una manera activa, mediante trabajos sobre la materia?
- ¿De qué manera los voluntarios participan en las actividades para el aprendizaje musical que se realizan en el centro?

#### 3. Participación educativa de la comunidad.

- ¿Cuál es el papel de los voluntarios cuando entran al aula?
- ¿Qué supone para vosotros como personas del entorno entrar en el aula y formar parte del proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos?
- ¿De qué manera el entorno puede participar o implicarse en las clases de música?

#### 4. Diálogo. Aprendizaje dialógico.

- ¿Cuál es tu opinión acerca de que se utilice el diálogo como un recurso para el aprendizaje?, ¿es una herramienta utilizada en otros espacios del entorno?

## **5. Convivencia en el centro.**

- ¿Ha tenido alguna repercusión sobre el centro que sea una CdA?

## **6. Oposición al proyecto CdA.**

- ¿Por qué crees que hay algunos profesores que se oponen al desarrollo del proyecto CdA en el instituto?, ¿cómo perciben eso las familias y el resto de los voluntarios?
- ¿Qué supondría que el instituto ya no trabajara bajo el enfoque de CdA?, ¿cuál sería el papel de los voluntarios y resto de agentes de la comunidad a partir de ese momento?

# Anexo 10

## Entrevista al profesor de música – IES *Carmen de Burgos*

### 1. Comunidades de Aprendizaje. Música y Comunidades de Aprendizaje.

- ¿Qué te llevó a trabajar bajo el enfoque de CdA en tus clases de música?, ¿qué supone para ti como docente que el instituto sea un CdA?
- ¿Cómo trabajas la música bajo el enfoque de las CdA?, ¿hay algo que el proyecto aporte al aprendizaje de la música?
- ¿Trabajar de esta manera permite conseguir los objetivos de la escuela?, ¿y los de la asignatura de música?
- ¿Qué aprendizajes obtienen los alumnos en la asignatura de música?
- ¿Qué actuaciones educativas de éxito consideras que son más relevantes para la enseñanza-aprendizaje de la música?

### 2. Prácticas docentes para la música.

- ¿Por qué llevas a cabo una metodología de trabajo activo por parte del alumnado?
- ¿Consideras que el alumno asume al cien por cien compromisos sobre su aprendizaje?
- ¿Qué finalidad tiene poner en práctica una evaluación consensuada?

### 3. Participación educativa de la comunidad.

- ¿Qué papel tienen los voluntarios cuando participan en las actividades musicales que se realizan en el centro?, ¿cómo influye su participación para la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje?
- ¿Cuál es tu opinión acerca de esta participación educativa de la comunidad?

### 4. Diálogo. Aprendizaje dialógico.

- ¿Por qué utilizas el aprendizaje dialógico?, ¿qué supone para el alumnado tener que dialogar para llegar al aprendizaje?
- ¿Cómo influye utilizar el diálogo en la asignatura de la música?

## **5. Convivencia en el centro.**

- ¿Cómo influye el desarrollo de una CdA sobre el contexto?
- ¿Qué papel está teniendo la música en este sentido?

## **6. Oposición al proyecto CdA.**

- ¿Cuál es tu opinión acerca de que haya algunos profesores del instituto que estén en contra del desarrollo del proyecto CdA?, ¿qué argumentos dan en este sentido?
- ¿Qué futuro puede tener CdA en este instituto contando con esa constante oposición?
- Si el centro dejara de ser una CdA, ¿qué repercusión tendría sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de música?

# Anexo 11

## Entrevista a otra profesora participante de proyecto CdA – IES

### *Carmen de Burgos*

#### **1. Comunidades de Aprendizaje.**

- ¿Qué fue lo que pensaste cuando te dijeron que el centro en el que ibas a trabajar este año era una CdA?, ¿qué te hizo finalmente “subirte al carro” de este proyecto?
- ¿Cómo ha repercutido en tu forma de entender la educación?
- ¿Destacarías algún aspecto del proyecto?

#### **2. Participación educativa de la comunidad.**

- ¿Qué te parece que personas que no son profesorado entren al aula y participen del proceso educativo?
- ¿Crees que influye, de alguna manera, en el aprendizaje del alumnado?

#### **3. Diálogo. Aprendizaje dialógico.**

- ¿Utilizas el aprendizaje dialógico en tus clases?, ¿por qué?
- ¿Cómo trabajan los alumnos cuando se les da la oportunidad de dialogar y debatir entre ellos?

#### **4. Convivencia en el centro.**

- ¿Por qué utilizaste aquel día el diálogo para solucionar aquel problema de convivencia que hubo entre algunos de los alumnos de 1º de ESO?

#### **5. Oposición al proyecto CdA.**

- ¿Por qué crees que hay esa oposición hacia el proyecto por parte de algunos de los profesores del centro?
- ¿Piensas seguir trabajando bajo el enfoque del proyecto en el siguiente curso?

- Si alguna vez el centro deja de ser una CdA o te trasladas a un centro que no lo fuera, ¿cambiaría tu forma de trabajar o la manera de relacionarte con las familias y el entorno?

## Anexo 12

### **Entrevista grupal a dos profesores contrarios o críticos al proyecto**

#### **CdA – IES *Carmen de Burgos***

- Si os hablo del proyecto CdA, ¿qué me podéis contar?, ¿por qué tenéis una postura contraria a ese proyecto?
- El proyecto CdA es algo reconocido por la Junta de Andalucía, ¿cuáles son vuestras razones para criticarlo?
- ¿Qué os parece que las familias y otras personas del entorno realicen una participación educativa dentro del aula?
- ¿Qué puede aportar el entorno para el proceso educativo?
- ¿Cuál es vuestro enfoque de la educación?, ¿qué principios basan vuestro modelo educativo?
- Algunos profesores participantes en el proyecto CdA señalan que la posible razón por la que algunos profesores no participan del proyecto puede ser el miedo a la innovación o a una apertura de las puertas del aula, ¿cuál es vuestra opinión?











