

MARÍA ANGUSTIAS ORTIZ MOLINA (Coordinadora)

GRUPO DE INVESTIGACIÓN HUM-742
UNIVERSIDAD DE GRANADA

MARÍA ANGUSTIAS ORTIZ MOLINA (Coordinadora)

DIFERENCIAS CULTURALES Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA:

DESARROLLO DE LA SOCIALIZACIÓN MEDIANTE ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ARTÍSTICA (Di.C.A.D.E.)

DIFERENCIAS CULTURALES Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA:
DESARROLLO DE LA SOCIALIZACIÓN MEDIANTE ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ARTÍSTICA (Di.C.A.D.E.)



UNIVERSIDAD DE GRANADA



**DIFERENCIAS CULTURALES Y ATENCIÓN
A LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA:
DESARROLLO DE LA SOCIALIZACIÓN
MEDIANTE ACTIVIDADES
DE EXPRESIÓN ARTÍSTICA (Di.C.A.D.E.)**

María Angustias Ortiz Molina
(Coordinadora)

Grupo de Investigación Hum-742
Universidad de Granada

**Título**

Diferencias Culturales y Atención a la Diversidad en la Escuela:
Desarrollo de la socialización mediante actividades de expresión artística
(Di.C.A.D.E.)

Coordinadora

María Angustias Ortiz Molina

Autores

Varios

Edición

Fernando Ramos, Editor. Coimbra (Portugal)
Grupo de Investigación Hum-742
Universidad de Granada (Españá)

Noviembre de 2007

Tirada

300 ejemplares

Concepción gráfica e impresión

SerSilito – Maia (Portugal)

Depósito legal

266 727/07

ISBN

978-989-95257-4-0

Presentación

I. Introducción

I.1. Generalidades	15
I.2. Revisión bibliográfica de las diferentes fases del Proyecto	17
I.3. Objetivos, antecedentes y resultados previos	24
I.4. Metodología y Plan de trabajo	25
I.5. Beneficios <esperables> del Proyecto y Difusión de los Resultados	37
I.6. Historial del Equipo	38
I.7. Cuestionario ISO 10.006, para implementar calidad en Proyectos de Investigación	39
I.8. Concesión de la Financiación al Proyecto Di.C.A.D.E. por el Vicerrectorado de Investigación y Tercer Ciclo de la Universidad de Granada	44

1. Subsídios para uma filosofia da formação de um ponto de vista intersubjetivo

1.1. Introdução	47
1.2. Filosofia e Ética da Formação	49
1.3. Historicidade e Intersubjectividade	51
1.4. Os métodos da Filosofia	54
1.4.1. Fenomenologia e Metafísica	56
1.4.2. Dialéctica da Reflexão e da Intuição	58
1.5. Pessoa Humana: Intersubjectividade, Historicidade, Reflexividade	60
1.6. Para (não) concluir	68

2. Fundamentación Psicológica de la Didáctica de la Educación Artística y Musical

2.1. Justificación	71
2.2. Fundamentación Psicológica	72
2.2.1. Introducción	72
2.2.2. Teorías Psicológicas de la enseñanza y el aprendizaje	74
2.2.2.1. Introducción	74
2.2.2.2. BANDURA: Aprendizaje en función del modelo social	75
2.2.2.3. BRUNER: Aprendizaje por descubrimiento	78
2.2.2.4. SKINNER: Esquema de “estímulo-refuerzo-respuesta”	81
2.2.2.5. PIAGET: Teoría de la equilibración	84
2.2.2.6. VIGOTSKI: Actividad y mediación	86
2.2.2.7. AUSUBEL: Teoría del Aprendizaje significativo	87
2.2.3. Teorías psicológicas del Aprendizaje y la Enseñanza Musical	90
2.2.3.1. DAVIDSON y SCRIP: Teoría cognitivo-evolutiva	90
2.2.3.2. DESPINS: Teoría Neurológica	92
2.2.3.3. STEFANI: Teoría semiológica	97
2.2.3.4. WILLEMS y COPLAND: La Percepción musical	99

2.2.4. La Psicología Evolutiva y las Artes	101
2.2.4.1. Introducción	101
2.2.4.2. Producción creativa y percepción estética.	102
2.2.4.3. Teorías del desarrollo artístico	103
2.2.4.4. Aprendizaje y enseñanza en las artes creativas.	106
2.2.5. Entornos de aprendizaje con ordenadores	110
2.2.5.1. Introducción	110
2.2.5.2. El ordenador como libro de texto con una función interactiva	111
2.2.5.3. El ordenador como medio de expresión	113
2.3. Conclusión	115

3. Estudio Empírico del Proyecto sobre diferencias culturales y atención a la diversidad en el contexto escolar

3.1. Introducción	117
3.2. Método	118
3.2.1. Participantes	118
3.2.1.1. Distribución general.	118
3.2.1.2. Características del Sector Alumnado	118
3.2.1.3. Características del Sector Familia.	121
3.2.1.4. Características del Sector Profesorado.	121
3.2.1.5. Características del Sector Equipo Directivo	122
3.2.1.6. Características del Sector Administración	123
3.2.2. Instrumentos	124
3.2.3. Procedimiento	125
3.3. Resultados	126
3.3.1. Resultados del Sector Alumnado.	126
3.3.2. Resultados del Sector Familia.	127
3.3.3. Resultados del Sector Profesorado	138
3.3.4. Resultados del Sector Equipo Directivo.	144
3.3.5. Resultados del Sector Administración.	146
3.4. Discusión	151
3.5. Conclusiones generales	155

4. Culturas en contacto en el ámbito escolar: investigación educativa sobre fomento de habilidades lingüísticas y de socialización a través de la expresión musical

4.1. Introducción	157
4.2. Marco teórico	160
4.2.1. Habilidades psicolingüísticas, lengua materna y actividades musicales.	160
4.2.2. Socialización, cultura y música	162
4.3. Estudio empírico	163
4.3.1. Objetivos.	163

4.3.2. Método	164
4.3.2.1. Participantes	164
4.3.2.2. Instrumentos.	165
4.3.2.3. Procedimiento	167
4.3.3. Resultados y Conclusiones.	168
4.4. Actividades didáctico-musicales diseñadas e implementadas en la investigación	170
4.4.1. Actividades Fonológico-Musicales	170
4.4.1.1. Tareas de sensibilidad o conciencia de las rimas	170
4.4.1.1.1. Detección de rimas	170
4.4.1.1.2. Producción de rimas	171
4.4.1.2. Tareas de conciencia silábica	171
4.4.1.2.1. Tarea de segmentar sílabas	171
4.4.2. Actividades de Socialización y Música	176
4.4.2.1. Actividades de desinhibición e interacción grupal	176
4.4.2.1.1. Canon de instrumentos musicales	176
4.4.2.2. Actividades de ritmo colectivo e interacción y atención grupal.	176
4.4.2.2.1. La elipse rítmica	176
4.4.2.2.2. El ritmo nos une	177

5. Los habitantes de la calle pentagrama

5.1. Fundamentación	181
5.2. Objetivos	183
5.3. Contenidos	187
5.4. Alumnado destinatario	189
5.5. Metodología	190
5.6. Actividades	192
5.7. Criterios de evaluación	198
5.7.1. Actividades de evaluación	198
5.7.2. Anexo 1	199

6. La agrupación instrumental de percusión en la escuela, elemento de socialización del alumnado

6.1. Introducción	203
6.2. Diversidad y escuela	204
6.3. El potencial educativo de la música	204
6.4. Aula inclusiva, escuela multicultural, educación intercultural	206
6.5. La música como instrumento de atención a la diversidad	207
6.6. El “tocar” como elemento de socialización	208
6.6.1. Respecto al conocimiento del instrumental	210
6.6.1.1. ¿Qué instrumentos presentamos?	210
6.6.1.2. ¿De qué manera lo hacemos?	210
6.6.2. Respecto a la practica instrumental	211
6.6.2.1. Tocar todos los instrumentos	211
6.6.2.2. Tocar en grupo papeles muy distintos	211
6.6.2.3. Escuchar la agrupación	212

6.6.3. Respecto a la técnica	213
6.6.3.1. Cómo lograr que el alumnado adopte la técnica básica de percusión	213
6.6.3.2. Cómo capacitar al alumnado en el uso de una técnica aplicada	213
6.7. Actividades musicales escolares con instrumental de percusión	214
6.7.1. Como acompañamiento de canciones	215
6.7.2. Como trabajo creativo	215
6.7.3. Como agrupación instrumental.	216
6.7.4. Como ambientación musical para narraciones	217
6.8. Instrumentación escolar original sobre un tema musical	218
“ROCK”	218
6.9. Conclusiones	221

7. Experiencias educativas para la socialización: música y pintura, una relación interdisciplinar

7.0. Preámbulo	223
7.1. Marco teórico. Antecedentes	225
7.2. Enfoque de la experiencia.	229
7.2.1. Pintar los aspectos formales de la música	230
7.2.2. Pintar los aspectos emocionales de la música.	231
7.3. Primera experiencia: nos conocemos	232
7.3.1. Explicación de la actividad	232
7.3.2. Materiales a emplear	233
7.3.3. Desarrollo de la actividad	233
7.3.3.1. Delimitación del espacio	233
7.3.3.2. Conocer y reconocer al otro	234
7.3.3.3. Reconocimiento final del espacio	234
7.3.3.4. Creación artística: elaboración de un retrato del compañero que se ha conocido.	234
7.3.3.5. Presentaciones	235
7.4. Segunda experiencia: pintar la música	236
7.4.1. Explicación de la actividad	236
7.4.2. Materiales a emplear	237
7.4.3. Desarrollo de la actividad	237
7.4.3.1. Audición preliminar	237
7.4.3.2. Selección del material a emplear en la creación de la obra	238
7.4.3.3. Creación de una pintura inspirada en la música.	238
7.4.3.4. Exposición de las creaciones y puesta en común	239
7.5. Conclusiones	239

8. Como se faz Cor-de-laranja. Um projecto de desenvolvimento curricular no âmbito da expressão dramática

8.1. Introdução	241
8.2. O projecto e sua explicitação: o envolvimento da Comunidade Educativa e de outras Áreas Artísticas de interesse	242

8.3. Caracterização da Comunidade Escolar: público-alvo do Projecto de Desenvolvimento Curricular	243
8.4. Apresentação da peça a trabalhar com os alunos: Como se faz cor-de-laranja, de António Torrado	246
8.5. Calendarização: Etapas de Construção do Espectáculo e concretização do Projecto de Desenvolvimento Curricular	250
8.6. Balanço do trabalho interdisciplinar com outras áreas: o trabalho com profissionais de áreas como a Educação Musical, a Educação de Infância ou a Comunicação e Design Multimédia	251
8.7. Fundamentação Teórica do Projecto de Desenvolvimento Curricular	252
8.7.1. Objectivos	252
8.7.2. Importância da Educação Artística / Expressão Dramática ao nível da Formação Escolar e da Formação Pessoal e Social	252
8.7.3. Relação da Expressão Dramática com as Competências Gerais a adquirir no 1º Ciclo	254
8.7.4. Experiências de Aprendizagem de que os alunos desfrutarão ao frequentar a disciplina de Expressão Dramática	255
8.7.5. Princípios Orientadores para a leccionação da Expressão Dramática no 1º Ciclo.	255
8.7.6. Competências Específicas da Expressão Dramática	256
8.8. Conclusão	256

IV.

Referencias Bibliográficas

Capítulo 1.	
Subsídios para uma Filosofia da Formação de um ponto de vista intersubjectivo.	259
Capítulo 2.	
Fundamentación Psicológica de la Didáctica de la Educación Artística y Musical.	261
Capítulo 3.	
Estudio Empírico del Proyecto sobre diferencias culturales y atención a la diversidad en el contexto escolar.	266
Capítulo 4.	
Culturas en Contacto en el ámbito escolar. Investigación Educativa sobre fomento de Habilidades Lingüísticas y de Socialización a través de la Expresión Musical.	267
Capítulo 5.	
Los habitantes de la Calle Pentagrama.	270
Capítulo 6.	
La agrupación instrumental de percusión en la escuela, elemento de socialización del alumnado.	270
Capítulo 7.	
Experiencias Educativas para la Socialización. Música y Pintura una relación interdisciplinar.	271
Capítulo 8.	
Como se faz Cor-de-Laranja.	
Um projecto de desenvolvimento curricular no âmbito da expressão dramática	271

Presentación

María Angustias Ortiz Molina¹

Es para mí una gran satisfacción culminar, con la presente publicación, la investigación que el Grupo HUM-742 *D.E.Di.C.A* (Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza) ha llevado a cabo con el título de *Diferencias Culturales y Atención a la Diversidad en la Escuela: Desarrollo de la Socialización mediante Actividades de Expresión Artística* (Di.C.A.D.E.).

El mencionado Proyecto de Investigación ha contado con la Financiación del Vicerrectorado de Investigación y Tercer Ciclo de la Universidad de Granada y en todo momento con el apoyo de los recursos humanos, los medios y las instalaciones de dicha institución, donde el Grupo HUM-742 tiene su sede (Facultad de Ciencias de la Educación) y donde parte de sus miembros realizan su labor investigadora y docente.

Queremos también agradecer todo el soporte – tanto moral como material – prestado por la Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Coimbra (Portugal), donde realizan su tarea docente e investigadora un Miembro Colaborador Activo del Grupo HUM-742 y dos alumnas egresadas de dicho centro, que trabajan como Colaboradoras en nuestra investigación, así como al actual Conselho Directivo de la ESEC, por sus continuas manifestaciones de apoyo y por la facilidad de acceso al centro que nos brindan.

Nuestro Grupo de Investigación, está actualmente compuesto por 5 Doctores Activos del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Granada, 1 Doctora Activa de la Universidad de Almería, un Doctor Activo Catedrático de Instituto, una Colaboradora Doctora Activa, Miembro del Grupo de Investigación HUM-232, tres Miembros Colaboradores Activos, realizando su Doctorado, uno de ellos es Profesor de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla, otro lo es de la Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Coimbra y la tercera desarrolla su labor profesional como Maestra Interina en Navarra (España); contamos también con una Maestra de Música con

¹ María Angustias Ortiz Molina es Doctora en Historia del Arte, CEU de Didáctica de la Expresión Musical de la Universidad de Granada, Responsable del Grupo de Investigación HUM-742 *D.E.Di.C.A* y Presidenta del Center for Intercultural Music Arts (CIMA).

destino definitivo en Andalucía, además de una colaboradora “externa” que realiza las tareas administrativas que derivan del trabajo del Grupo, María Luisa Melgarejo Leyva, quien de manera incansable ha trabajado con el Grupo de Investigación HUM-742 desde su creación hasta la actualidad, realizando tareas administrativas, informatizando datos, colaborando con todo lo que le hemos pedido y asistiendo siempre con inestimable puntualidad a las muchísimas reuniones que desde su creación el Grupo HUM-742 *D.E.Di.C.A.* lleva ya realizadas.

En la materialización del presente Proyecto también han trabajado con nosotros/as una Profesora de la Universidad de Barcelona que, aunque es Miembro Colaborador Activo de otro Grupo de Investigación, desde el principio se sintió atraída por la temática del presente trabajo, al estar ella realizando otros trabajos sobre temas afines y dos alumnas ya egresadas de la Especialidad de Teatro y Educação de la Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Coimbra, que también realizan trabajos de similares características en sus centros y desde el principio quisieron colaborar con nuestro Grupo.

El presente Proyecto se comenzó a gestar en el mes de junio de 2005, cuando comenzamos a diseñarlo como – en cierta medida – una continuación de los resultados de los estudios que realizamos al abordar nuestro anterior Proyecto de Investigación *Implicaciones de la Multiculturalidad en la Adaptación y Desarrollo de las Tareas en la Educación Obligatoria (IMADTEO)* y que pensamos que de alguna forma no habían quedado totalmente finalizados.

Quiero comentar que varios miembros del Grupo HUM-742 *D.E.Di.C.A.*, con anterioridad, habíamos pertenecido y trabajado como Miembros Colaboradores Activos en otros Grupos de Investigación, al igual que en la actualidad Miembros Colaboradores Activos de otros Grupos y/o otras Instituciones están trabajando con nosotros, lo que pensamos que enriquece el trabajo al aumentar las perspectivas de enfoque que sobre el mismo aportamos todos/as y cada uno/a de los/as implicados/as.

La primera tarea que nos propusimos al abordar el tema objeto de esta investigación fue, una vez elegido el mismo, realizar una reactualización bibliográfica y de asistencia a Congresos, Jornadas y Cursos de todos/as y cada una de las personas sobre la temática en la que íbamos a centrar el Proyecto. Esta reactualización también abarcó al ámbito metodológico por el que habríamos de movernos para el desarrollo del mismo.

La elección del tema no fue algo caprichoso o realizada al azar, sino que, tras varias reuniones donde fuimos exponiendo nuestra formación en los diferentes campos de conocimiento a los que pertenecemos los distin-

tos miembros del Grupo y Colaboradores que con nosotros han realizado el mismo, analizando los problemas de mayor actualidad con los que nos enfrentamos en nuestros diferentes ámbitos educativos de trabajo (pues no olvidemos que nuestro Grupo de Investigación, *D.E.Di.C.A.* [Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza] trabaja en el ámbito escolar), analizando los resultados obtenidos en nuestro anterior Proyecto de Investigación y las posibilidades de trabajo que esos mismos resultados aún nos ofrecían, pensamos que uno de estos problemas actuales que “traen de cabeza” al profesorado es el hecho de la existencia cada vez mayor de diferencias culturales en el alumnado y la consecuente atención a la diversidad que nuestro profesorado debe asumir en las aulas de Educación Obligatoria.

A partir de aquí comenzamos también a desarrollar la idea de la adaptación de tareas para facilitar la inserción del alumnado extranjero en las aulas y, trabajando sobre el tema comenzamos con el diseño del Proyecto *Di.C.A.D.E.* (*Diferencias Culturales y Atención a la Diversidad en la Escuela: Desarrollo de la Socialización mediante actividades de Expresión Artística*).

El Proyecto *Di.C.A.D.E.* ha sido articulado en cuatro grandes bloques y éstos a su vez aparecen divididos en capítulos, de la siguiente forma:

- Presentación del Proyecto (María Angustias Ortiz Molina, Universidad de Granada).
- **Bloque I:** Introducción; en él se realiza una descripción general del Proyecto y sus antecedentes (María Angustias Ortiz Molina, Universidad de Granada).
- **Bloque II:** Diferencias Culturales y Atención a la Diversidad en la Escuela.

Capítulo 1: Subsídios para uma Filosofia da Formação de um ponto de vista Intersubjetivo (Fernando José Sadio Ramos, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra).

Capítulo 2: Fundamentación Psicológica de la Didáctica de la Educación Artística y Musical (María Angustias Ortiz Molina, Universidad de Granada).

Capítulo 3: Estudio Empírico del Proyecto sobre diferencias culturales y atención a la diversidad en el contexto escolar (Lucía Herrera Torres y Oswaldo Lorenzo Quiles, Universidad de Granada).

Capítulo 4: Culturas en contacto en el ámbito escolar: Investigación Educativa sobre fomento de Habilidades Lingüísticas y de Socialización a través de la Expresión Musical (Lucía Herrera Torres y Oswaldo Lorenzo Quiles, Universidad de Granada).

- **Bloque III:** Desarrollo de la Socialización mediante Actividades de Educación Artística.

Capítulo 5: Los habitantes de la Calle Pentagrama (M^ª Rosa Salido Olivares, Universidad de Granada y Delegación de Educación de Navarra).

Capítulo 6: La Agrupación Instrumental de Percusión en la Escuela, elemento de socialización del alumnado (Olga González Mediel, Universidad de Barcelona).

Capítulo 7: Experiencias Educativas para la Socialización: Música y Pintura, una relación Interdisciplinar (Antonio Rodríguez Barbero, Universidad de Granada).

Capítulo 8: Como se faz Cor-de-Laranja. Um projecto de Desenvolvimento curricular no âmbito da expressão dramática. (Ana Margarida Vaz e M.^ª Inês Cúrdia, Egresadas da E.S.E.C.).

- **Bloque IV:** Referencias Bibliográficas.

La *muestra* con la que hemos trabajado la constituyen un total de 314 entrevistas, realizadas en 13 centros, todos de titularidad pública, habiendo realizado entrevistas tanto en centros de Educación Primaria como de Educación Secundaria. De esas 314 entrevistas, 4 no se adecúan totalmente a las respuestas esperadas, por lo que en el Estudio Empírico realizado para el presente Proyecto se alude al *universo* de 310; de ellas 202 han sido realizadas en centros urbanos y 112 en centros rurales. Por lo que respecta a su distribución entre centros de Educación Primaria y de Educación Secundaria, han colaborado: 8 Colegios de Educación Infantil y Primaria (C.E.I.P.), 1 Sección de Educación Secundaria Obligatoria (S.E.S.O.) y 3 Institutos de Educación Secundaria (I.E.S.).

Para la realización de los análisis de los datos que manejamos en el presente Proyecto, se utilizaron los programas informáticos NUD-IST 5 y SPSS para Windows.

El presente Proyecto de Investigación ha tenido como uno de sus objetivos prioritarios el conocer y comprender cómo trabajar en las aulas de Educación Primaria y Secundaria las diferencias culturales y cómo es posible realizar la atención a la diversidad en ellas existente por parte de los diferentes colectivos implicados en la institución escolar, así como también el diseño de actividades de Expresión Artística que fomenten la socialización en este tipo de aulas.

Como primer paso para la realización de nuestro objetivo principal, consideramos fundamental que en la Formación del Profesorado que trabaja en centros de integración, se incluya un profundo asesoramiento sobre el

cambiante *marco legal* que tenemos en materias de educación, integración e inmigración, para que así los futuros maestros y maestras sepan cómo interactuar correctamente con este colectivo de niños y niñas que es cada vez más numeroso en nuestras aulas.

Una parte importante para que el Proyecto *Di.C.A.D.E.* haya podido culminarse ha sido la generosa y desinteresada colaboración de diferentes centros educativos que tienen matriculados en sus aulas un número significativo de alumnado hacia el que hay que prestar un especial interés con respecto a las Diferencias Culturales y/o a la Atención a la Diversidad. Éstos nos abrieron las puertas de sus centros para poder realizar el trabajo de “pasación” de las entrevistas semiestructuradas que el Grupo había diseñado, contrastado y validado ya para el Proyecto de Investigación anterior (*I.M.A.D.T.E.O.*) para los diferentes sectores educativos: alumnado, profesorado, equipo directivo, padres/madres y P.A.S. (Personal de Administración y Servicios). Desde aquí queremos dar las gracias a todos ellos por su inestimable ayuda.

Hemos trabajado para la realización de este Proyecto con numerosos y variados centros educativos. Unos prefieren el anonimato y están situados en la Región Beira Litoral de Portugal y en la Provincia de Barcelona en la Comunidad Autónoma de Cataluña, además de otros que referimos a continuación.

De los que se disponibilizaron para que pudiéramos explicitarlos, han colaborado un total de trece centros educativos –como comentamos con anterioridad- de las Comunidades Autónomas de Andalucía y Castilla la Mancha, tanto de Educación Infantil y Primaria como Secciones de Educación Secundaria Obligatoria e Institutos de Educación Secundaria (de las provincias de Granada, Málaga, Almería y Toledo). Estos centros colaboradores han sido:

- C.E.I.P. Arzobispo Moscoso de Víznar (Granada).
- C.E.I.P. Gran Capitán de Íllora (Granada).
- C.E.I.P. Juan Ramón Jiménez de Marbella (Málaga).
- C.E.I.P. Miraflores de Marbella (Málaga).
- C.E.I.P. Salduba de Marbella (Málaga).
- C.E.I.P. Nuestra Señora del Carmen de Marbella (Málaga).
- C.E.I.P. La Chanca de Almería.
- C.E.I.P. Santa Bárbara de Villacañas (Toledo).
- S.E.S.O. Virgen de las Nieves de Peligros (Granada).
- I.E.S. Camilo José Cela de Campillos (Málaga).
- I.E.S. La Sista de Sonseca (Toledo).
- I.E.S. Enrique de Arfe de Villacañas (Toledo).
- I.E.S. Garcilaso de la Vega de Villacañas (Toledo).

Queremos agradecer de manera explícita desde estas líneas al Vicerrectorado de Investigación y Tercer Ciclo de la Universidad de Granada y especialmente a la persona del Ilmo. Sr. Vicerrector D. Rafael Payá Albert, su apoyo moral y económico, pues sin ellos la materialización de este Proyecto y del presente libro no hubiera sido posible; estamos convencidos de que los resultados y conclusiones que aportamos en el mismo pueden ser de utilidad para la comunidad científica y educativa.

Gracias a todos/as los/as que de una u otra forma habéis hecho posible el desarrollo y finalización del mismo.

María Angustias Ortiz Molina
Coimbra, Septiembre de 2007

I. Introducción

María Angustias Ortiz Molina¹

I.1. Generalidades

La finalidad principal del Proyecto *Di.C.A.D.E. (Diferencias Culturales y Atención a la Diversidad en la Escuela: Desarrollo de la Socialización mediante Actividades de Expresión Artística)* es la de diseñar actividades de Expresión Artística que fomenten la socialización en el contexto escolar y ayuden a superar las diferencias culturales existentes, prestando una especial atención a la diversidad.

La disciplina por la que concurrimos a la Convocatoria de Solicitud de Ayudas del Plan Propio del Vicerrectorado de Investigación y Tercer Ciclo de la Universidad de Granada, es la de Ciencias de la Educación; algunos integrantes y/o Colaboradores habituales del Grupo de Investigación HUM-742 *D.E.Di.C.A. (Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza)* somos profesores/as de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada; otros/as de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla, de la Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Coimbra (Portugal), de la Universidad de Barcelona y, además, se suman al presente trabajo una profesora de Educación Primaria Miembro de nuestro Grupo de Investigación y dos alumnas ya egresadas de la Especialidad de Teatro e Educação de la Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Coimbra (Portugal).

En nuestro caso somos un grupo estable de investigación, llevamos trabajando juntos 6 años y hay entre nosotros/as varios/as investigadores/as realizando su estudios de doctorado o su tesis doctoral.

Estamos trabajando con un enfoque interdisciplinar desde el primer momento. Trabajamos juntos/as profesores/as de diferentes Áreas curriculares y nos estamos centrando en el diseño de actividades del Área de Expresión Artística. No trabajamos juntos de manera aleatoria, sino que lo hacemos porque trabajamos diferentes Didácticas Específicas que cubren

¹ María Angustias Ortiz Molina, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. maortiz@ugr.es

docencia no sólo en ámbitos universitarios, sino en Educación Primaria y Secundaria; esto es necesario para diseñar actividades para contextos educativos que favorezcan la socialización y atiendan a diferencias culturales y otros tipos de atención a la diversidad y poder aplicarlas y contrastarlas en las diferentes Áreas por los/as especialistas en cada una de ellas. Todos/as llevamos a cabo la misma investigación, pero la aplicamos a nuestra Área de conocimiento, así obtenemos una visión de conjunto del comportamiento del fenómeno ante los mismos problemas. Pensamos que así, como equipo interdisciplinar, favorecemos la consecución de algunas **competencias** generales, que son algunas **finalidades** que nos proponemos con nuestro proyecto: *capacidad para comunicarnos con expertos de otras áreas, apreciación de la diversidad y de las diferencias culturales*. La diversidad en un equipo es un valor y un potencial; nosotros queremos conseguir con la misma:

- Fomentar la interdependencia cooperativa, o sea, que la consecución de las metas grupales no sea posible sin la contribución de todos los miembros.
- Que todos los miembros tengamos el mismo status.
- Que se consiga la ruptura de las percepciones entre diferentes grupos (ciencias-letras, hombres-mujeres...).
- Favorecer la empatía (aprender a colocarse en el lugar de los otros).

Los problemas que plantean los contextos educativos que prestan atención a la diversidad y a la diferencia cultural, cuyo estudio y análisis son los objetivos de nuestra investigación, nos parecen que son suficientemente relevantes para la sociedad como para llevar la investigación a cabo. Pretendemos además fomentar con nuestra investigación la capacidad para adaptarse a nuevas situaciones mediante:

1. La utilización del conocimiento de forma más flexible y que se adapte al contexto en que el problema aparece.
2. El desarrollo de la autoconciencia del conocimiento adquirido y la autoevaluación de las propias habilidades.
3. La generación de posibles ideas y opciones de acción.

Otra de las finalidades del Proyecto es estudiar la concepción que sobre las diferencias culturales y la atención a la diversidad tienen los diferentes sectores educativos: equipos directivos, profesorado, alumnado, padres-madres y P.A.S., y a partir del estudio de estas concepciones poder realizar las actividades de Expresión Artística que favorezcan la socialización.

Para ello, diseñamos y validamos en nuestro anterior Proyecto de Investigación *I.M.A.D.T.E.O.* –del que el actual de alguna manera es una continuación– unas entrevistas semiestructuradas, que incluimos en el lugar adecuado de este capítulo, con las que hemos trabajado en este *Di.C.A.D.E.*

La finalidad principal que nos propusimos, es la de diseñar actividades de Expresión Artística que fomentaran el desarrollo de la socialización, con el objetivo de suprimir las dificultades escolares producidas por las diferencias culturales, de manera que prestemos una mayor atención a la diversidad en el contexto escolar.

I.2. Revisión bibliográfica de las diferentes fases del Proyecto

De la *revisión bibliográfica* realizada, y con respecto al tema que nos preocupa, destacaremos las siguientes publicaciones con las que estuvimos trabajando en un comienzo:

Fase 1. Elaboración del marco teórico y antecedentes:

- Aguado, M. T. (Coord.) (1999). *Diversidad cultural e igualdad escolar: Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, Centro de Publicaciones.
- Arnáiz, P. (1999). El reto de educar en una sociedad multicultural y desigual. En A. Sánchez, J. J., Carrión, D. Padua, & R. Pulido (Coord.), *Los desafíos de la educación especial en el umbral del siglo XXI*. Almería: Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
- Arnáiz, P. & Martínez, R. (2002). La integración de las minorías étnicas: hacia una educación intercultural. En R. Marchena & J. D. Martín (Coord.), *De la integración a una educación para todos*. Madrid: CEPE.
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Arrillaga, M. (1995). Minorías culturales: tratamiento educativo. En E. González (Coord.), *Necesidades educativas especiales. Intervención psicoeducativa*. Madrid: Editorial CCS.
- Bartolomé, M. (Coord.) (1997). *Diagnóstico a la Escuela Multicultural*. Barcelona: CEDECS.
- Bartolomé, M., Cabrera, F., Espín, J. V., Marín, M. A., Rodríguez, M. (1999). "Diversidad y multiculturalidad", *Revista de Investigación Educativa*, 17 (2), 277-319.

- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- Blanco, M. (2001). *El alumnado extranjero: un reto educativo. Reflexiones sobre el tema, decisiones organizativas y metodológicas*. Madrid: EOS.
- Convenio sobre los Derechos del Niño, adoptado por Resolución de la Asamblea General de Naciones Unidas 44/25, de 20 de noviembre de 1989.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Decreto 105/92 de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía.
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). *Educación Intercultural y Aprendizaje Cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Fernández Herrería, A. (2002). "Valores para construir la ciudadanía intercultural", en Soriano Ayala, E. *Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación*. Madrid: La Muralla.
- García, F. J. & Pulido, R. A. (1992). Educación Multicultural y Antropología de la Educación. En P. Hermoso (Ed.), *Educación intercultural: la Europa sin fronteras*. Barcelona: Narcea.
- Juliano, D. (1993). *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Madrid: Eudema.
- Junta de Andalucía (1992). Orientaciones para la Secuenciación de Contenidos.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre Derechos y Libertades de los Extranjeros en España y su Integración Social.
- Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.
- Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- López, M. C. (2002). *Diversidad sociocultural y formación de profesores*. Bilbao: Mensajero.
- Lorenzo, O. (2003). Reflexiones en torno a la cultura y la educación. En L. Herrera, O. Lorenzo, M^a C. Mesa & I. Alemany (coord.), *Inter-*

vención Psicoeducativa: una Perspectiva Multidisciplinar. Granada: Grupo Editorial Universitario.

- M.E.C. (1991). Orientaciones Didácticas que complementan el Real Decreto de Educación Primaria.
- Morales, M. (2000). *Convivencia, tolerancia y multilingüismo: educación intercultural en secundaria*. Madrid: Narcea.
- Pacto Internacional sobre los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, adoptado por Resolución de la Asamblea General de Naciones Unidas 2200 A (XXI), de 16 de diciembre de 1966.
- Pagé, M. (1993). *Courants d'idées actuels en éducation des clients scolaires multiethniques*. Quebec: Conseil Supérieur de l'Éducation.
- Real Decreto 828/2003, de 27 de junio, por el que se establecen los aspectos educativos básicos de la Educación Preescolar.
- Real Decreto 829/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Infantil.
- Real Decreto 830/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Primaria.
- Real Decreto 831/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Real Decreto 832/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes del Bachillerato.
- Sales, A. & García, R. (1997). *Programas de educación intercultural*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Zabalza Beraza, M. A. (1992). *Educación Intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*. Barcelona: X Congreso de Pedagogía.

Fase 2. Elaboración del Marco Metodológico

- Callón, M., Courtial, J. P., Penan, H. (1995). *Cienciometría. Estudio cuantitativo de la actividad científica: de la bibliometría a la vigilancia tecnológica*. Gijón: Trea.
- López López, P. (1996). *Introducción a la bibliometría*. Valencia: Promolibro.
- Pozo, T. y otros (2001) *Investigación Educativa. Diversidad y escuela*. Granada: GEU.

Fase 3. Confección de instrumentos de recogida de datos y formación de los investigadores

- Colás, P. (1997). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Psicopedagogía, en L. Buendía, P. Colás y F. Hernández, *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill, 251-286.
- De Miguel, S. (2000). Proceso metodológico de una investigación en animación sociocultural. En G. Pérez (Coord.), *Modelos de Investigación Cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural. Aplicaciones Prácticas*. Madrid: Narcea.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Gutiérrez, J. (1999). El proceso de investigación cualitativa desde el enfoque interpretativo y de la investigación acción. En L. Buendía, D. González, J. Gutiérrez y M. Pegalajar, *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Pozo, J. y Martínez Ten, L. (2002). *Informe correspondiente a la red de centros educativos de la Comunidad de Madrid*. Documento fotocopiado.
- Sierra, R. (1995). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.

Fase 4. Acceso al escenario y recogida de datos

- Arnal, J.; del Rincón, D.; Latorre, A. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Grup92.
- Colás Bravo, P. y Buendía Eisman, L. (1997). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Hernández Sampier, R. (1997). *Metodología de la Investigación*. México: MCGraw Hill.
- Padua, J. (1997). *Técnicas de Investigación Aplicada a las Ciencias Sociales*. México: F.C.E.
- Vázquez Recio, R. y Angulo Rasco, F. (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Archidona (Málaga): Aljibe.

Fase 5. Análisis e interpretación de los datos

- Corrales, A., Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1994). Nudist: una herramienta informática para el análisis de datos cualitativos, *Revista Investigación Educativa*, 23, 522-527.
- De Miguel, S. (2000). Proceso metodológico de una investigación en animación sociocultural. En G. Pérez (Coord.), *Modelos de Inves-*

tigación Cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural. Aplicaciones Prácticas. Madrid: Narcea.

- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Gil, J. y Perera, V. H. (2001). *Análisis Informatizado de Datos Cualitativos. Introducción al Uso del Programa Nud-Ist-5*. Sevilla: Kronos.
- Navarro, P. y Díaz, C. (1998). Análisis de contenido. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (Coord.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Pérez López, C. (2001). *Técnicas Estadísticas con SPSS*. Madrid: Prentice may.
- Rodríguez, C. (2003). Métodos y estrategias de integración de los paradigmas en investigación educativa. En L. Herrera, O. Lorenzo, M. C. Mesa y Alemany, I. (Coord.), *Intervención psicoeducativa: una perspectiva multidisciplinar*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

4. Pretensiones del Proyecto y logros anteriores

Hoy es una realidad innegable la diversidad en educación, es decir, la heterogeneidad respecto a la edad de los alumnos, sexo, cultura, aptitudes cognitivas, estilos de aprendizaje, estrategias metacognitivas, actitudes, etc. Parece que por fin nuestra sociedad va tomando conciencia de que todas las personas son diferentes y no resulta justo clasificarlas o etiquetarlas en función de sus diferencias.

Los contextos heterogéneos, a los que asisten alumnos de diferentes grupos étnicos o culturales, conforman una excelente oportunidad para aprender y desarrollar la tolerancia, la convivencia democrática o el respeto mutuo. La diferencia cultural se ha de concebir, no como un obstáculo a salvar, sino como una fuente de enriquecimiento a lograr (Juliano, 1993).

La escuela debe formar a las personas tanto en las actitudes como en las capacidades necesarias para convivir en una sociedad plural, compleja y en continua evolución y conflicto (López, 2002).

En el caso de nuestro Proyecto, pretendemos fomentar la socialización mediante actividades de Expresión Artística (Música y Plástica), atendiendo así tanto a las diferencias culturales como prestando especial interés a la atención a la diversidad.

Dado que esta temática es de atención prioritaria, existen bastantes Grupos de Investigación trabajando sobre diferencias culturales y atención a la diversidad, por lo que solamente citaremos a algunos de los que actualmente tienen financiado algún proyecto por parte del MEC, dentro de la Universidad de Granada. Pero queremos hacer constar que ninguno de

ellos –como puede observarse– trata de fomentar la socialización a través de actividades de Expresión Artística.

Estos Proyectos son:

- La vida en las aulas de la diversidad cultural. Descripción y análisis de los procesos de escolarización de población extranjera en el sistema educativo andaluz (GARCÍA CASTAÑO).
- Inmigración y pluralismo religioso en Andalucía: estado de la cuestión y evaluación de la incidencia de la diversidad religiosa en la integración socio-cultural (BRIONES GOMEZ).
- Paz y resolución de conflictos (MUÑOZ MUÑOZ).
- Innovación curricular en contextos multiculturales (MESA FRANCO).
- Implementación del proyecto eurosur en Andalucía. Fomento de la educación intercultural (ALEMAN BRACHO).
- Hibridación de fronteras en los márgenes de Europa. Las organizaciones no gubernamentales ante el reto de la intermediación intercultural entre la inmigración norteafricana y la sociedad civil andaluza (GUNTHER DÍETZ).
- Psicología de la intervención en la educación (JUSTICIA JUSTICIA).
- Multiculturalismo y exclusión social en imágenes infantiles (PERTÍÑEZ LÓPEZ).

Nuestro Grupo tiene como logros anteriores al Proyecto *Di.C.A.D.E.* en esta materia, entre otros, los siguientes:

- **Presidencia y Vicepresidencia del Center for Intercultural Music & Arts (CIMA)**, radicada en el Grupo de Investigación HUM-742.
- **Proyecto de Investigación financiado por el Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Granada, 2003-2005 con 3000 €** *Implicaciones de la Multiculturalidad en la Adaptación y Desarrollo de las Tareas en la Educación Obligatoria.*
- **Proyecto de Innovación financiado por el Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente de la Universidad de Granada, 2003-2004 con 3600 €** *Educación sin fronteras: apertura a las <culturas> del alumnado.*
- **Proyecto de Investigación financiado por el Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Granada, 2003-2005 con 3000 €** *Hacia una Sociedad del Conocimiento y de la Información. Divulgación Pública del conocimiento en la Ciudad Autónoma de Melilla.*

- **Dirección del Programa de Doctorado** de ámbito Internacional: *Educación Musical: una perspectiva Multidisciplinar*, 2004-2006, a desarrollar en la Facultad de Humanidades y Educación de Melilla.
- **Coordinación del Título de Experto Universitario financiado por la Consejería de Gobernación de la Junta de Andalucía:** *Formación de Postgrado en Promoción, Programación y Gestión Cultural: la cultura como elemento de desarrollo social*, 2004-2005 en la Universidad de El Salvador.
- **Organización de las 1ª Jornadas de Cultura Gitana**, celebradas en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada del 22 al 24 de noviembre de 2004.
- **Organización de la IX Biennial International Symposium & Festival del Center for Intercultural Music & Arts (CIMA)**, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, abril 2006.
- **Organización del Congreso-Seminario Internacional Socioeconomía de la Cultura**, organizado por la Sociedad Pública V Centenario de Melilla, 1997.
- Participación en el proyecto *Langages Artistiques por une Europe Plurielle (87018-CP-1-2000-1-HU-COMENIUS-C2)* desde el año 2000 hasta el 2003, Proyecto de Colaboración Transnacional.
- Obtención del **3º Premio Nacional de Investigación Educativa 2004** del Centro de Investigación y Documentación Educativa del MEC con el trabajo: *Atención a la diversidad cultural en educación primaria: Programa de Intervención en el desarrollo del lenguaje y la socialización a través de actividades didáctico-musicales*.
- **Secretariado de la Facultad de Humanidades y Educación de Melilla**, Universidad de Granada (05-05-2003 / 06-10-2003).
- **Vicedecanato de Extensión Universitaria y de Estudiantes de la Facultad de Humanidades y Educación de Melilla**, Universidad de Granada (06-10-2003 / 06-04-2004).
- **Coordinación del Programa de Movilidad Estudiantil y Ayudas a la Movilidad SICUE / SÉNECA** en la Facultad de Humanidades y Educación de Melilla, (10-06-2003/04-06-2004).
- **Experto Evaluador técnico/científico del Programa AIfan de la Unión Europea** (2003-2005).
- Experiencia de Gestión de Centros desde los cargos de **Jefatura de Estudios y Dirección del Instituto D. João V de Lourical** (Portugal).
- Premio Extraordinario de Doctorado en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, curso 2003-2004.

Como Proyecto de Investigación, para el Grupo DEDiCA, la temática no es ajena, como se puede comprobar con las actividades que estamos describiendo en este Proyecto, teniendo una amplia preparación en el campo de la investigación, docencia y gestión.

I.3. Objetivos, antecedentes y resultados previos

Los objetivos se han diseñado desde el convencimiento de que los centros educativos son el medio idóneo para enseñar a convivir desde la práctica valores como el respeto, la tolerancia y la solidaridad, lo que sólo es posible si se establece un proceso donde todas y todos puedan aportar y donde estas aportaciones sean sujeto de intercambio y valoración crítica. Los objetivos que nos proponemos conseguir con esta investigación hacen referencia a la escolarización, a la puesta en marcha de modelos educativos que fomenten la socialización y la difusión de los valores democráticos en la comunidad educativa ya que partimos de la hipótesis de que el diseño de estrategias que atiendan a las diferencias culturales y atención a la diversidad escolar es necesario para la integración de los alumnos de diferentes culturas y etnias promoviendo así la socialización y convivencia entre el alumnado de los centros educativos.

A través de la investigación pretendemos analizar y valorar las actuaciones educativas desarrolladas en los diversos contextos educativos (multiculturales, rurales, urbanos, etc.) en orden a establecer su grado de ajuste a un modelo educativo en el que se respeten las diferencias culturales, de género, socioeconómicas así como psíquicas y físicas atendiendo a los principios de solidaridad, convivencia e igualdad, valorando la efectividad de las mismas y formulando estrategias socializadoras que introduzcan mejoras en dichos contextos educativos en el Área de Expresión Artística...

Diversas investigaciones sobre esta temática ponen de manifiesto la insuficiente atención que se les da a las cuestiones referidas a temáticas como la paz, la coeducación, la solidaridad, la educación intercultural en los Proyectos Educativos. En esta línea el profesorado se encuentra bastante lejos de tratar estas temáticas en sus clases pues carece en muchas ocasiones de las competencias necesarias para desarrollarlas con éxito. Del mismo modo los padres y madres están poco implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos y, en la mayoría de los casos otorgan más o igual importancia al aprendizaje de conceptos que de actitudes por parte de sus hijos. En cuanto al equipo directivo se pone de manifiesto la falta de atención que se presta a las minorías dentro del centro. Las estrategias utilizadas por los docentes no son muy diferentes a las que utilizaban

hace unos años y se siguen reproduciendo modelos anteriores que, en la mayoría de los casos no son eficaces. En este sentido nuestro trabajo de investigación pretende hacer un diagnóstico de la situación actual de los contextos educativos para después proponer estrategias educativas socializadoras que puedan mejorar la convivencia, fomentar la solidaridad y el respeto entre géneros dentro del aula.

En nuestro caso hemos pretendido durante el desarrollo del trabajo:

1. Analizar las actuaciones desarrolladas en diferentes centros educativos para estudiar la atención que prestan a las diferencias culturales y a la atención a la diversidad.
2. Valorar la efectividad de las mismas en relación al logro de objetivos propuestos desde el punto de vista de la educación para fomentar la socialización, solidaridad, convivencia e igualdad de género.
3. Proponer un modelo explicativo de los fenómenos educativos analizados que permitan desarrollar en los agentes implicados en la investigación la capacidad de análisis y toma de decisiones respecto a la situación reflejada.
4. Realizar propuestas de mejora a través de estrategias socializadoras promoviendo el trabajo interdisciplinar y la capacidad de generar nuevas ideas, mediante el desarrollo de actividades de Expresión Artística.

I.4. Metodología y Plan de trabajo

La naturaleza de los fenómenos educativos que nos disponemos a estudiar en la presente investigación recomienda la utilización de un enfoque multiparadigmático desde el que aproximarnos y acumular información en relación con los objetivos propuestos y las características del contexto. Así, hemos optado por elaborar un diseño mixto en el que utilizamos diversos enfoques metodológicos, que se complementen y refuercen para proporcionar datos tanto cuantitativos como cualitativos. Nuestra intención es describir, comprender y explicar los fenómenos educativos para posteriormente emitir propuestas de actividades de Educación Artística y Musical que fomenten y desarrollen la socialización en el contexto escolar.

Las distintas técnicas y estrategias metodológicas utilizadas nos han permitido describir los ámbitos o contextos educativos, las actividades, las creencias y actitudes de los participantes en el proceso educativo, realizar una descripción de las diversas y complejas perspectivas y actividades de los profesores y alumnos con vistas a obtener explicaciones para descubrir

patrones de comportamiento y proveer un análisis de la escuela como un sistema dinámico de relaciones sociales.

En una primera fase de la investigación planteamos las cuestiones relativas a la investigación, marco teórico e investigaciones antecedentes así como la selección de la muestra para el estudio y los diferentes instrumentos de recogida de datos, realizando la formación de los investigadores en relación a las técnicas que fuimos utilizando en la investigación: observación participante, entrevistas, etc.

En una tercera fase abordamos el acceso al escenario, la elección de los informantes clave, el comienzo de las entrevistas y las técnicas de recogida de datos y registro.

En la cuarta realizamos el análisis e interpretación de los datos donde a partir de las conclusiones emitidas llevamos a cabo la propuesta de estrategias de mejora, en este caso el diseño de las actividades de Expresión Musical y Artística que fomentan el desarrollo de la socialización en el ámbito educativo.

Entre las técnicas de recogida de datos que hemos utilizado destacamos en un primer intento de acercamiento a la realidad educativa la realización de diferentes cuestionarios dirigidos a alumnos/as, padres y madres, docentes, equipos directivos y personal de administración y servicios. Así, pudimos recoger información de muestras más amplias que nos sirvieron como punto de partida para el uso de métodos más cualitativos.

Otra estrategia clave al comienzo de la investigación fue el análisis de materiales escritos tales como documentos oficiales y personales. En general, por documentos oficiales entendimos toda clase de documentos, registros y materiales oficiales y públicos, disponibles como fuente de información. Los documentos oficiales suelen clasificarse como material interno y externo. El material interno hace referencia a los documentos generados y disponibles en cada escuela o institución. Ofrecen información sobre su organización, organigrama, normativa, funciones, fines y valores. El material externo se refiere a los documentos producidos por un organismo, centro educativo o Centro de Recursos para comunicarse con el exterior. En este caso tuvimos en cuenta también registros de organismos, artículos de periódicos, revistas, comunicaciones y divulgaciones, libros, etc.

Con la observación participante, combinando adecuadamente la dimensión participativa y observacional, pretendimos vivenciar las experiencias de las personas que intervienen en la realidad estudiada. Esto supuso compartir sus intereses, problemas, preocupaciones, iniciativas y expectativas. Al finalizar la fase de observación los observadores elaboraron un informe que contrastaron con el/la profesor/a implicado. A partir de esta puesta en común

fueron aflorando focos de interés que sirvieron de guía o puntos fuertes a la hora de realizar una posterior observación focalizada. Fundamentalmente utilizamos notas de campo y registros narrativos.

Además, realizamos entrevistas informales con los agentes implicados en la investigación que nos fueron permitiendo recoger información muy útil para completar la recogida a través de la observación.

Las entrevistas realizadas a informantes clave tales como personal de administración y servicios, directivos, profesorado, madres o padres interesados e incluso al mismo alumnado de los centros participantes en la investigación, fueron diseñadas y planificadas por los Miembros y Colaboradores del Grupo de Investigación, como referimos anteriormente.

A partir de la descripción y análisis de diversos contextos educativos fuimos centrando nuestro estudio y fuimos tomando decisiones sobre diferentes aspectos educativos que intentamos mejorar.

Para la selección de la población de la muestra, escogimos:

- a) Población: Indistintamente los Centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, intentando abarcar diferentes ámbitos sociales y geográficos de la Comunidad Autónoma Andaluza y Castilla La Mancha. La investigación se llevó a cabo en las especialidades concretas del Currículo Educativo afines a las áreas de conocimiento de los miembros participantes.
- b) Muestra: Escogimos el total de la población de profesores de las especialidades a trabajar en los centros seleccionados. Con respecto al alumnado se seleccionó una muestra equilibrada de las distintas culturas representadas en cada aula y centro. Por otro lado la elección fue aleatoria dentro de cada comunidad cultural a la que pertenecía.

Por lo que respecta a la Formalización en las negociaciones de acceso a los centros educativos, captación de sujetos y acceso a los diferentes casos y personas, fuimos dando distintos pasos en nuestro anterior Proyecto de Investigación (I.M.A.D.T.E.O.), pasos que ahora aprovechamos y que han facilitado la realización del presente. Tras pedir permiso a las Delegaciones Provinciales de Educación y Ciencia de Toledo, Melilla, Almería, Cádiz, Córdoba, Granada, Huelva, Jaén, Sevilla y Málaga para realizar la investigación, finalmente, nos pusimos en contacto con los equipos directivos de 13 centros en distintas provincias de Andalucía y Castilla La Mancha para solicitar su colaboración en la investigación. Señalamos a continuación los colegios e institutos que se han prestado a colaborar en el Proyecto y que

dieron permiso (en su momento) para que pudiéramos explicitarlos en la publicación. Estos centros colaboradores son:

- En la provincia de Almería: CEIP “La Chanca”.
- En la provincia de Granada: CEIP “Arzobispo Moscoso” (Viznar), CEIP “Gran Capitán” (Íllora), y SESO “Virgen de las Nieves” (Peligros).
- En la provincia de Málaga: CEIP “Nuestra Señora del Carmen” (Marbella), CPR “Salduba” (Marbella), CEIP “Juan Ramón Jiménez” (Marbella), IES Miraflores (Marbella) e IES Camilo José Cela (Campillos).
- En la provincia de Toledo: CEIP “Santa Bárbara”, IES “Garcilaso de la Vega” e IES “Enrique de Arfe” en Villacañas (Toledo) e IES “La Sisle” en Sonseca.

Partiendo de los objetivos planteados al inicio de la investigación y de la revisión de la literatura relacionada con el tema construimos un primer protocolo de entrevista para cada uno de los agentes educativos anteriormente mencionado.

Una vez que elaboramos un protocolo provisional lo pasamos a una pequeña muestra de la población susceptible de estudio para validar el protocolo de esta entrevista. Así, pedimos a los/as entrevistados/as que señalaran aquellas preguntas que no entendían, las que les parecían irrelevantes o incluso que añadieran las que consideraran oportunas. Tras revisar la información recogida a través de este protocolo provisional reformulamos algunas preguntas y completamos la entrevista con alguna pregunta más que tras una segunda revisión de la literatura creímos conveniente añadir.

En la mayoría de los casos las entrevistas se contestaron por escrito por los informantes ya que al ser bastante extensa la muestra del estudio esta estrategia de recogida de la información nos pareció la más conveniente. En algunos casos realizamos alguna entrevista personal al alumnado que, en el caso de los más pequeños, presentan más dificultades a la hora de comprender y contestar a las preguntas planteadas en el protocolo.

El contenido de las entrevistas semiestructuradas realizadas a los diferentes estamentos educativos (y ya validadas en nuestra anterior investigación), pasamos a referirlas a continuación.

EQUIPO DIRECTIVO

1. Número de alumnado del Centro.
2. Niveles educativos que abarca.
3. Número de etnias diferentes en la población escolar (alumnado, profesorado) y tipos.
4. Número y tipos de diferentes nacionalidades entre la población escolar.
5. ¿Plantea algún tipo de problema este hecho?.
6. ¿Es igual el nivel de integración de las diferentes etnias y/o nacionalidades en el sistema educativo?.
7. ¿Hay diferencias de comportamiento respecto al género (niños y niñas)?.
8. ¿Cómo asume el Centro el hecho de la multiculturalidad?.
9. En caso de existencia de alumnado musulmán ¿responden a los deberes escolares los viernes o lo usan como su día sagrado?.
10. ¿Qué ocurre durante el Ramadán?.
11. ¿Presenta al alumnado algún tipo de queja?, ¿dan sugerencias?, ¿cómo se resuelven?.
12. ¿Qué ocurre durante las clases de Religión con el alumnado de otras religiones diferentes a la católica?.

PROFESORADO

Edad:

Sexo:

Años de experiencia docente:

Áreas que imparte:

Niveles:

1. ¿Cuántos alumnos tiene en clase?
2. ¿Cuántos alumnos son de nacionalidad distinta a la española?
3. ¿Cuántos alumnos de diferentes etnias hay en clase?
4. ¿Cuántos alumnos asisten a clases de apoyo?. ¿Cuántos alumnos de ellos son de otra nacionalidad o etnia?
5. ¿Existe una escuela hogar en el complejo escolar? ¿Cuántos alumnos se benefician de ella? ¿Cuántos son de nacionalidades o etnias diferentes?
6. ¿Los alumnos de distintas etnias y nacionalidades están integrados en el grupo-clase o forman grupos individuales?
7. Dentro de la clase, ¿los alumnos de diferentes etnias o nacionalidades se sientan indistintamente con compañeros de su misma o distinta etnia o nacionalidad?. ¿Se agrupan por géneros?

8. ¿Utiliza alguna estrategia a la hora de ubicar a los alumnos dentro de la clase?
9. ¿Qué tipo de juegos comparten en el recreo los niños?
10. ¿Cómo se plantea la elaboración de las programaciones de las materias que imparte?.
11. ¿Lleva a cabo una atención individualizada en el aula?. ¿Cómo?
12. ¿Realiza adaptaciones curriculares?.
13. ¿Existe un proyecto común entre los profesores a la hora de abordar el hecho de la multiculturalidad en las aulas?.
14. ¿Existe un Departamento de Orientación (En el caso de Secundaria)? ¿Atiende a las necesidades que provoca la multiculturalidad en las aulas?.
15. ¿Utiliza recursos o materiales individuales a la hora de abordar la multiculturalidad? ¿Cuáles son esos materiales?.
16. ¿Cuál es el grado de participación de los alumnos de diferentes etnias o nacionalidades en el quehacer diario? ¿Cuáles son sus dificultades en el trabajo diario de la clase?.
17. ¿Existen clases extraescolares que permitan el acercamiento entre distintas culturas?.
18. ¿Los responsables de estas clases son profesores del centro o vienen de fuera? ¿Participa usted en estas actividades?.
19. ¿Acuden los padres con regularidad a las tutorías? ¿Qué padres lo hacen con más frecuencia los de diferentes nacionalidad o etnia o los españoles?.
20. ¿Transmiten los padres en la tutoría preocupación por el hecho de la multiculturalidad en las aulas? ¿Qué tipo de problemas plantean?

ALUMNADO

1. ¿Sabes lo que es la multiculturalidad?
2. ¿Piensas que somos todos iguales o diferentes? ¿Por qué?
3. ¿Crees que por ser de distinta etnia o nacionalidad tenemos que tener diferentes derechos? ¿Por qué?
4. ¿Observas alguna actitud diferente hacia alguien a tu alrededor (familia, escuela, barrio, compañeros y compañeras)? Explica en qué situación tiene lugar y por qué crees que ocurre.
5. Dentro de tu escuela, ¿observas algún trato diferente hacia algún/a alumno/a por parte de profesores, padres u otros alumnos? ¿Tiene algo que ver con su etnia o nacionalidad? ¿Por qué?
6. En tu grupo o clase, ¿hay algún niño o niña de diferente etnia o nacionalidad? Especificálo.

7. ¿Crees que es diferente a ti? Si la respuesta es afirmativa, ¿en qué situaciones lo has comprobado?
8. A la hora de jugar o de realizar un trabajo en grupo, ¿cuentas con él o ella? ¿Por qué?
9. ¿Participa en todas las actividades, juegos, fiestas, etc. que realizáis?
10. ¿Qué solución o soluciones propondrías para evitar todos los tratos diferentes hacia otras personas que observas a tu alrededor?
11. ¿Has estado alguna vez en otro país?
12. ¿Qué fue lo que más te gustó de allí? ¿Y lo que menos te gustó?
13. Si has estado en otro país o conoces a alguna persona de distinta etnia o nacionalidad, ¿qué opinas de las costumbres que tiene diferentes a las de aquí?
14. ¿Has probado la comida típica árabe, mejicana, china, o de algún otro lugar? ¿Cuál te gusta más? ¿Por qué?

PADRES/MADRES

Edad:

Sexo:

Ocupación:

Nivel de estudios:

Número de hijos:

Nacionalidad:

Etnia:

Edad del cónyuge:

Ocupación del cónyuge:

Nivel de estudios del cónyuge:

Nacionalidad del cónyuge:

Etnia del cónyuge:

1. ¿Sabe cuántos alumnos de diferentes etnias o nacionalidades hay en la clase de su hijo?
2. ¿Le da importancia al hecho de que haya alumnos de diferentes etnias y nacionalidades en la clase de su hijo?
3. ¿Existe algún problema debido a esta diversidad?
4. ¿Acude con frecuencia a las tutorías?
5. ¿Qué aspectos de la educación de su hijo le preocupan más?
6. ¿Conoce algún amigo de su hijo que sea de distinta etnia o nacionalidad a la suya?
7. ¿Trae a casa su hijo compañeros de otras nacionalidades o etnias diferentes a la suya?

8. ¿Cuántos de esos alumnos son de etnias o nacionalidades diferentes a la de su hijo?
9. ¿Pertenece al APA?
10. ¿Conoce a los padres de alumnos de distintas etnias y nacionalidades? ¿Cuál es su relación con ellos?
11. ¿Le gustaría que su hijo conociera la cultura de los alumnos de diferente etnia o nacionalidad que hubiese en su clase?
12. ¿Participa en las actividades programadas por el centro como salidas, semana cultural, etc...?
13. ¿Está contento por las notas obtenidas por su hijo?
14. ¿Ha tenido su hijo algún problema con algún alumno de su centro?
¿Sabe si era de etnia o nacionalidad diferente a la de su hijo?
15. ¿Sabe usted qué significa el término "multiculturalidad"?
16. ¿Qué medios utiliza el centro para afrontar el problema de la multiculturalidad (conocimiento del folclore, gastronomía, geografía, monumentos...)?
17. ¿Cree que estos medios promueven el conocimiento entre las distintas culturas que conviven en el centro?
18. ¿Qué otros medios propone usted?
19. ¿Se ha preocupado usted por conocer otras culturas diferentes a la suya?
20. ¿Ha procurado "entender" estas culturas?
21. ¿Recibe beca o algún tipo de ayuda para la educación de su hijo?,
¿de qué organismo o institución procede esa ayuda?

P.A.S.

Edad:

Sexo:

Ocupación:

Años que lleva desempeñando ese puesto:

Nivel de estudios:

Estado civil:

Número de hijos:

Nacionalidad:

1. ¿Sabe cuántos alumnos de etnias o nacionalidades diferentes a la suya hay en el centro?.
2. ¿Ha advertido usted un aumento en la cantidad de alumnos inmigrantes en relación al curso pasado?

3. ¿Cuántos niños de diferentes etnias o nacionalidades hay en el centro? ¿Cuántos son de distinta etnia? ¿Cuántos de diferente nacionalidad?
4. ¿De qué países, según usted, hay más cantidad de niños?
5. ¿Cómo reconoce que algún niño o niña no es español? Marque lo que corresponda:
 - Por su habla
 - Por su aspecto
 - Por su nombre
 - Porque alguien se lo ha dicho.
6. ¿Advierte diferencias en el comportamiento del alumnado de etnia o nacionalidad diferente a la dominante en el centro escolar? ¿Cuáles son esas diferencias? ¿A qué factores pueden atribuirse dichas diferencias?
7. Los niños españoles, ¿vienen limpios y aseados a clase? ¿Y los que son de diferente etnia o nacionalidad?
8. ¿Cómo es el trato de los niños no españoles hacia usted? ¿Y el de los españoles?
9. ¿Qué alumnos suelen llegar tarde al centro escolar? (Indicar edad, nacionalidad o etnia, si van acompañados de los padres o no).
10. ¿Qué alumnos suelen quedarse por los pasillos o en el recreo para no acudir a clase?
11. ¿Quiénes faltan más a clase?
12. Al entrar al colegio ¿qué estado de ánimo reflejan los niños que son de distinta etnia o nacionalidad?
13. Durante el mes de Ramadán ¿advierte diferencias en el comportamiento de los niños magrebíes?
14. ¿Cuenta con servicio de comedor el centro? ¿El menú es el mismo para todos los niños o hay diferencias según la etnia o nacionalidad de los niños?
15. ¿Se producen enfrentamientos entre alumnos de diferentes etnias o nacionalidades en pasillo y demás recintos del centro?
16. ¿Cree usted que es enriquecedor para nuestros niños que se comuniquen con compañeros que hablan otro idioma diferente o tienen otra cultura?
17. ¿Son más disciplinados los niños españoles o los no españoles?
18. Según lo que aprecia en el recreo, quiénes, según su opinión, se alimentan mejor, ¿los niños españoles o los no españoles?

19. ¿Han notado algún cambio en la conservación de las instalaciones fuera de lo normal? ¿A qué factor atribuyen ese cambio si es que existe?
20. ¿La higiene y cuidado personal de los niños es correcta? Si existen problemas de higiene a ¿qué factores lo atribuye?
21. ¿Hay muchos adolescentes que fuman fuera de las horas de clase en pasillos, baños, patio, etc.? ¿Cuáles son las características de estos niños?
22. ¿Observa la existencia de grupos marginados en el centro por su condición cultural, religiosa, etc.?
23. ¿Existen grandes diferencias de niveles económicos entre los alumnos del centro? ¿En qué aspectos lo ha notado?
24. ¿Respetan todos los niños las pautas sociales de convivencia normales a su edad (saludo, dar las gracias, etc.? Si hay niños que no lo hacen ¿a qué atribuye esta falta de educación?
25. ¿Tiene hijos en el centro?
26. Desde que comenzó a trabajar en este centro, ¿ha notado una mayor afluencia de niños procedentes de otros países, culturas o etnias?
27. Esta nueva realidad ¿ha provocado cambios en su trabajo? ¿Estos cambios han sido positivos o negativos?
28. ¿Han recibido alguna formación adicional para abordar esta nueva situación?
29. ¿Se ha dotado el centro de nuevos espacios o materiales para abordar esta situación?
30. ¿Ha notado comportamientos de marginación en la comunidad educativa (padres, profesores, alumnos) hacia los niños de otras culturas, nacionalidad o etnias?
31. ¿En algún momento ha tratado de alguna manera especial (positiva o negativa) a algún niño? ¿Por qué razones?

El hecho de abordar el análisis de los datos obtenidos en un trabajo de investigación educativa de las características del que venimos refiriendo, plantea casi siempre problemas que van más allá de la asepsia metodológica que rodea la investigación puramente experimental (Sierra, 1995). Así, los métodos y técnicas de análisis de fenómenos enmarcados en las ciencias sociales, como la educación, presentan un componente humano con enormes matices de complejidad que necesita de una integración paradigmática cantidad-cualidad que huya de dicotomías y reduccionismos metodológicos

y que, por el contrario, favorezca la síntesis de resultados no sólo circunscritos a la tradicional estadística inferencial (Rodríguez, 2003).

En coherencia con lo anterior, el instrumento principal de recogida de datos en este trabajo ha sido un grupo de entrevistas – una de las herramientas para la obtención de información con mayor utilización entre las ciencias sociales (Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans, 1995) – en las que muchos de los ítems presentes son de respuesta *abierta*, lo cual ha permitido obtener tanto información numérica (cuantitativa) como verbal-textual (cualitativa), idónea esta última para explorar opiniones, creencias, actitudes, etc. sobre el objeto de estudio aquí tratado.

Tratar con ambos tipos de datos, numéricos y textuales, requiere, el empleo de procedimientos analíticos coherentes con la naturaleza de los mismos y consecuentes con la integración de diferentes métodos de análisis que resulta más acertada para nuestro trabajo.

Por otro lado, en la actualidad es casi una norma emplear herramientas informáticas en el tratamiento analítico de datos, sean éstos de tipo cuantitativo o cualitativo, así como en otras funciones de proceso digital de datos. Entre el abundante software destinado al análisis de datos cualitativos y cuantitativos disponible en el mercado, en nuestro caso hemos trabajado con dos programas que obtuvieron en su momento un gran eco en la comunidad científica, docente e investigadora y que se prestan especialmente bien al empleo en estudios pertenecientes al campo de las ciencias sociales y humanas. Nos estamos refiriendo al paquete SPSS (Statistical Package for Social Sciences), con una trayectoria de más de treinta años en su uso como conjunto de utilidades para el análisis estadístico con ordenador, y al programa de análisis de datos cualitativos NUD-IST-5 (Non Numerical Unstructured Data Indexing Searching and Theorizing), software australiano diseñado específicamente para el análisis de datos de carácter cualitativo-textual.

Para trabajar las informaciones contenidas en las 310 entrevistas que damos como válidas de las 314 realizadas, hemos utilizado estos dos programas informáticos: NUD-IST-5 para el tratamiento cualitativo de los datos y el SPSS para Windows para el tratamiento cuantitativo.

Una vez cuantificados los datos sobre el contenido de las respuestas dadas a las preguntas abiertas de las entrevistas, Lucía Herrera Torres y Oswaldo Lorenzo Quiles, han empleado distintas técnicas de análisis cuantitativo con la ayuda del programa informático SPSS para Windows.

Aunque para algunos autores los procedimientos habituales de análisis cuantitativo (circunscritos por tradición siempre a los estudios de corte experimentalista), no son garantes de la calidad de una investigación cuali-

tativa, prefiriendo otros procedimientos propios menos numéricos (Gutiérrez, 1999), nos decantamos por el empleo complementario de herramientas de tipo estadístico-cuantitativo, pues son también muchos los autores e investigadores que las defienden razonadamente en estudios similares al nuestro (Navarro y Díaz, 1998).

El *universo* considerado correspondió a un total de 314 personas que participaron respondiendo a las entrevistas, de los cuales y distribuidos por sectores, corresponden 128 al sector Alumnado, 17 al sector Equipo Directivo, 56 al sector Profesorado, 97 al sector Padres/Madres y 12 al sector P.A.S. (Personal de Administración y Servicios). Pero estamos convencidos/as de que los beneficios del Proyecto son extensibles a una población muchísimo mayor que el *universo* inicial con el que hemos trabajado.

La *muestra* válida la han constituido un total de 310 entrevistas, realizadas en 13 centros, todos de titularidad pública, y siendo realizadas entrevistas tanto en centros de Educación Primaria como de Educación Secundaria. De ellos, 5 centros son urbanos, de la Comunidad Autónoma de Andalucía y 8 centros rurales, 4 de ellos de la Comunidad Autónoma de Andalucía y otros 4 de la Comunidad Autónoma de Castilla – La Mancha. De esas 310 entrevistas, 200 se han realizado en centros urbanos y 110 en centros rurales.

Por lo que respecta a la distribución de las entrevistas entre centros de Educación Primaria y de Educación Secundaria, han colaborado en esta investigación 6 Colegios de Educación Infantil y Primaria (C.E.I.P.), donde realizamos un total de 220 entrevistas; los Institutos de Enseñanza Secundaria (I.E.S.) colaboradores han sido 7 y en ellos realizamos las 90 entrevistas restantes para completar la *muestra* descrita.

Dentro de las entrevistas realizadas en centros urbanos (200), desglosadas por estamentos educativos analizamos las siguientes:

□ Sector alumnos/as	98
□ Sector Equipo Directivo	10
□ Sector Profesorado	25
□ Sector Padre/Madres	64
□ Sector P.A.S.	3

De las realizadas en centros rurales (110), la distribución por sectores ha sido:

□ Sector alumnos/as	30
□ Sector Equipo Directivo	7
□ Sector Profesorado	31
□ Sector Padre/Madres	33
□ Sector P.A.S.	9

Queremos resaltar la buena disposición para colaborar en nuestra investigación del sector Padres/Madres, seguidos por el Sector P.A.S., siendo los sectores más reacios a la colaboración el Equipo Directivo y el Profesorado. Comentar que aunque parezca pequeño el número de entrevistas realizadas al sector P.A.S., porcentualmente es alta su colaboración, dado que en cada centro educativo como mucho encontramos un miembro del P.A.S. realizando la labor de Administrativo del centro e incluso en algunos centros carecen de esta figura; el personal de limpieza, englobado en el P.A.S. no ha colaborado, ya que su trabajo lo realizan cuando finaliza la jornada lectiva, por lo que nunca coincidimos con ellos/as en los centros visitados.

I.5. Beneficios <esperables> del Proyecto y Difusión de los Resultados

Como contribuciones y beneficios esperables de la realización del presente Proyecto para el avance del conocimiento en las diferentes Áreas en las que nos desenvolvemos los/as participantes en el mismo, esperamos conseguir:

- Conocer la influencia de las diferencias culturales en la marcha de los diferentes grupos-clase estudiados.
- Describir las actuaciones educativas desarrolladas en atención a la diversidad.
- Valorar la efectividad de las mismas en relación al logro de objetivos propuestos desde el punto de vista de la educación para la solidaridad, convivencia e igualdad de género.
- Proponer un modelo explicativo de los fenómenos educativos analizados que permitan desarrollar en los agentes implicados en la investigación la capacidad de análisis y toma de decisiones respecto a la situación reflejada.
- Realizar propuestas de mejora a través de actividades de Expresión Artística que favorezcan la socialización.
- Promover el trabajo interdisciplinar y la capacidad de generar nuevas ideas.

La difusión de los resultados parciales del proyecto se han venido realizando a través de varias publicaciones nacionales como la *Revista Música y Educación*, la *Revista de Educación de la Universidad de Granada* y la *Revista Publicaciones* de la Facultad de Humanidades y Educación de Melilla, así como internacionales a través de las publicaciones realizadas a través del *CIMA (Center for Intercultural Music and Arts)* y del Instituto Politécnico

de Coimbra (Portugal) con el libro titulado *Dignidade Humana em Polifonia*, de muy próxima aparición, también como en el presente libro con el título Di.C.A.D.E. con el que queremos difundir la investigación dando a conocer los resultados obtenidos en la misma.

Dichos resultados parciales también vienen siendo expuestos en diferentes reuniones científicas y congresos:

- III Congreso Nacional "Universidad y Cooperación al Desarrollo: Otro compromiso es posible", Universidad de Murcia, Abril de 2005.
- III Semana Internacional de Educação en Coimbra (Portugal), del 2 al 7 de Mayo de 2005.
- V Jornadas sobre Educación Intercultural en la Universidad de Almería, 2005.
- V Congreso Nacional sobre Inmigración, Interculturalidad y Convivencia. Ceuta, Octubre de 2005.
- IV Seminario de Investigadores sobre Inmigración. Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias. Consejería de Gobernación, Junta de Andalucía. 2005.
- IX Biennial International, Symposium & Festival del Centre for Intercultural Music and Arts en Granada del 18 al 22 de Abril de 2006.
- I Encontro de Primavera. Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Coimbra (Portugal), celebrado del 26 al 29 de abril de 2006.
- II Encontro de Primavera. Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Coimbra (Portugal), celebrado del 30 de mayo al 1 de junio de 2007.

I.6. Historial del Equipo

D.E.Di.C.A. (Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza) es, como hemos apuntado en otros epígrafes, un grupo de investigación joven, ya que estamos trabajando desde primeros de Septiembre de 2001. Esto no quiere decir que seamos inexpertos y ajenos a la investigación organizada.

La responsable del grupo, la Dra. Ortiz Molina ha pertenecido con anterioridad como miembro colaborador a los grupos:

- 1988-1990: Recuperación del Patrimonio Musical Andaluz (nº 14.6091) (HUM-263), dirigido por el Dr. D. Antonio Martín Moreno

- 1996– 2001: Investigación del Currículum y Perfeccionamiento del Profesorado (HUM -267), dirigido por el Dr. D. Juan Bautista Martínez Rodríguez.

En este último grupo participó activamente en el Proyecto “Evaluación de la Dirección y los Equipos Docentes en la elaboración y desarrollo de los Proyectos Curriculares de Centro”, financiada por el C.I.D.E., aprendiendo a manejar desde entonces las técnicas de investigación cualitativas.

La Dra. Herrera Torres es Miembro Colaborador Activo del Grupo de Investigación HUM-232, aunque trabaja con nosotros desde nuestros comienzos en el desarrollo de los Proyectos de Investigación.

Sobre el tema directamente relacionado con el presente Proyecto, Diferencias Culturales y Atención a la Diversidad en la Escuela, queremos resaltar los trabajos que varios miembros del grupo – la Dra. Ortiz Molina, el Dr. Lorenzo Quiles, la Dra. Herrera Torres, el Dr. Rodríguez Barbero y los/as Profesores/as González Mediel, Salido Olivares y Sadio Ramos – llevan presentando en diferentes Congresos Nacionales e Internacionales y en diferentes publicaciones.

La juventud del grupo presenta, además de las ganas de trabajar, al tener personas aún en período de formación, la casi seguridad de que del Proyecto puedan salir varias tesis doctorales.

Por otra parte, la presencia en el Grupo de Investigación de varios/as Profesores/as de Educación Primaria y Secundaria en ejercicio es debida a dos hechos fundamentalmente:

- Como pertenecientes los Miembros y Colaboradores del Grupo a diferentes Áreas de Didácticas Específicas, nuestro campo lógico de investigación – acción son los Centros Educativos de Educación Obligatoria, por lo que es fundamental que nos enriquezcamos con la experiencia de Profesores/as de Primaria y Secundaria en la práctica educativa.
- Al ser nuestro campo de investigación – acción los Centros Educativos, los/as maestros/as y profesores de Secundaria se convierten en nuestro grupo de investigación en “informantes clave” y en “porteros” para facilitarnos el acceso a dichos centros.

I.7. Cuestionario ISO 10.006, para implementar calidad en Proyectos de Investigación

Dedicamos este epígrafe a recoger el referido cuestionario, ofrecido a través de e-mail por Martinka Varas (de la Universidad del País Vasco) y

respondido por la responsable del Grupo y que tuvimos en cuenta –en su momento– para realizar una revisión y una re-revisión por parte de todos/as los/as que hemos desarrollado el presente Proyecto *Di.C.A.D.E.*

Cuestionario

I-Cuestiones generales

1-¿Considera usted importante implantar un sistemas de calidad a la investigación? Marque con una X.

Si	<input checked="" type="checkbox"/>
No	<input type="checkbox"/>

2-¿En qué área científica sitúa su actividad investigadora?

Ciencias exactas y Naturales	Ingeniería y tecnología	Ciencias médicas	Ciencias agrarias	Ciencias sociales y humanidades
				X

3- ¿Qué programas públicos financian los proyectos de I+D en los que participa? Señale hasta 2 opciones:

Programas autonómicos	Programas nacionales	Programas Europeos	Otros	No participo en ningún programa
X	X	X	X	

4-¿Cual es aproximadamente el presupuesto anual de I+D+i que se gestiona en su grupo de investigación?

0 -6000 euros	6001-300.000 euros	300.001-600.000 euros	600.001-1.500.000 euros	1.501.000-30.000.000 euros	Sobre 30.000.000 euros
X					

5-¿Qué porcentaje del presupuesto anterior es financiado por contratos con empresas?

0%	Entre el 1% y el 20%	Entre el 21% y el 50%	Más del 50%	No sé
X				

II – Universidad e Investigación

Señale su opinión sobre los siguientes servicios de investigación que entrega la universidad para la gestión de proyectos de I+D+i. Marque con una X.

	Buena	Regular	Mala	No sé	No existe
Difusión de convocatorias públicas, información de requisitos, condiciones y plazos.	X				
Asesoramiento, teniendo en cuenta las necesidades de cada grupo de investigación		X			
Apoyo en búsqueda de empresas interesadas		X			
Colaboración en la negociación de los contratos		X			
Información puntual al investigador de la situación económica del proyecto de investigación	X				
Información sobre sistema de selección de personal colaborador y becarios en convocatorias públicas	X				
Apoyo en la elaboración de proyectos europeos		X			
Apoyo en la utilización de aplicaciones informáticas y canales de comunicación electrónica, para postular proyectos		X			
Asesoramiento sobre propiedad intelectual y resultados de explotación.		X			
Información sobre reclamaciones presentadas por los agentes financiadores de los distintos proyectos					X
Otro					

En relación a la gestión del investigador. ¿Qué importancia le concede usted a la gestión de los siguientes compromisos?

	Alta	Media	Baja	Ninguna
Cumplimiento de los hitos y plazo establecido contractualmente	X			
Entrega de los informes parciales y finales a tiempo	X			
Cumplimiento de las leyes normativas y estatutos que afectan la investigación	X			

III – Procesos de gestión de proyectos que realizan los grupos de investigación

Lea con atención todas las preguntas que se plantean y señale con un número aquella opción que mejor refleje sus prácticas, para los proyectos públicos y empresariales. El cero queda reservado para aquellos casos en que la pregunta no procede o no sepa que decir.

4 = Siempre

3 = Frecuentemente

2 = A veces

1 = Nunca

Área	Financiamiento	
	Proyectos públicos	Proyectos con empresas
Responsabilidad de la dirección		
Existe un compromiso del grupo de investigación y del promotor para establecer procesos de calidad en los proyectos de investigación	4	
Existe una política de calidad formal, en la organización(es) ejecutante(s) del proyecto.	4	
Se elabora un Plan de Calidad para cada proyecto	2	
Se realizan controles y verificaciones de calidad en fases intermedias al proyecto	3	
Se cumple con las normativas legales	4	
Se definen los compromisos éticos del proyecto	4	
Otros		
Gestión de Recursos		
Existen criterios para seleccionar el personal que va a colaborar con el proyecto (conocimiento, experiencia, otros métodos).	4	
Se asignan los roles a los integrantes del proyecto	4	
Se asignan las responsabilidades a los integrantes del proyecto	4	
El director del proyecto ha definido cómo evaluará la gestión técnica	4	
El director del proyecto ha definido cómo evaluará la gestión administrativa	4	
Todos los involucrados han tenido la oportunidad de aportar y opinar acerca del Proyecto	4	
La propuesta del proyecto identifica los recursos (equipos, instalaciones)	4	
Otros		
Realización del producto		
Se elabora un plan de proyecto que contemple alcance, costo, plazo, riesgo, calidad, comunicación etc.	4	
Están establecidos los procedimientos para realizar cambios en el alcance, costo, plazo, presupuesto proyecto	3	
Los informes de avance del proyecto traen como respuesta una retroalimentación para identificar oportunidades, problemáticas y corregir desviaciones	3	

Al cerrar el proyecto se archiva la documentación	4	
Los objetivos del proyecto son claros, con criterios cuantificables y con estrategias para alcanzar los objetivos explicitas	4	
La propuesta del proyecto incluye una subdivisión de las principales actividades en componentes más pequeñas	4	
Se controla el trabajo real llevado a cabo en forma sistemática	4	
Se realiza un programa de proyecto detallado describiendo todas las actividades que se realizarán (cronograma, diagrama de barra, hitos del proyecto)	4	
Se controla la realización de las actividades del proyecto conforme al programa	4	
Se elabora el presupuesto del proyecto considerando la estimaciones de costos realizadas	4	
El presupuesto es controlado periódicamente por el investigador principal de acuerdo a los plazos de ejecución y a la cantidad comprometida en cada partida	4	
Se planifica un sistema de información interna y externa para el proyecto	4	
Existen procedimientos que definan los controles para la elaboración, recopilación, clasificación distribución, protección y disposición de la información	4	
Existe una identificación y evaluación de los riesgos ya sea técnicos, tiempo, recursos materiales, metas en la gestión del proyecto	2	
Existe un tratamiento de los riesgos de gestión del proyecto como carencia de recursos humanos altamente capacitado etc	2	
Existe un plan de respuesta al riesgo cuando se produce	3	
Existe una planificación detallada de las compras	4	
Existe una planificación detallada de los contratos	4	
Se definen claramente las características de los resultados esperados y el potencial de explotación de los mismos	4	
Se definen y evalúan los medios para la protección de la información y diseminación de resultado	3	
Otro		
Medición Análisis y Mejora		
Se trabaja con indicadores para gestionar el control de proyectos	3	
El investigador y el equipo del proyecto realizan la revisión del post proyecto de investigación, como medios para mejorar la gerencia de proyectos	4	
Otro		

Nos interesa su opinión sobre una guía que fue elaborada bajo la ISO 10.006, para implementar calidad en proyectos de investigación. Si desea revisarla y enviar sus comentarios en un tiempo prudente marque con una X.

Si	<input checked="" type="checkbox"/>
No	<input type="checkbox"/>

I.8. Concesión de la Financiación al Proyecto Di.C.A.D.E. por el Vicerrectorado de Investigación y Tercer Ciclo de la Universidad de Granada

Damos nuevamente las gracias desde estas líneas encarecidamente al Vicerrectorado de Investigación y Tercer Ciclo de la Universidad de Granada por haber confiado en nosotros para sacar adelante este Proyecto.



Universidad de Granada
Vicerrectorado de Investigación
y Tercer Ciclo

Fecha: Granada, 30 de noviembre de 2006
Su Ref.:
Nuestra Ref.: **RPA/ajmg**
Nº Registro Salida: **12250**
Fecha de Salida:
UNIDAD DE ORIGEN: **SERVICIO GESTIÓN DE INVESTIGACIÓN**

ASUNTO:
Concesión Proyectos Investigación
Resolución 9/11/06

Destinatario:
D. MARIA ANGUSTIAS ORTIZ MOLINA
DPTO. DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN
MUSICAL PLÁSTICA Y CORPORAL
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

La Comisión de Investigación de la Universidad de Granada, en su sesión del pasado día 9 de noviembre de 2006 aprobó su solicitud dentro del programa de **Proyectos de Investigación**, en la modalidad B para el proyecto titulado **"DICADE"**.

Se ha dado orden de creación de un centro de gasto específico para la gestión del citado proyecto, abonándose en el mismo la cantidad de **3.000,00 €**.

El plazo de ejecución del proyecto será de un año, a partir del 1 de enero de 2007, debiendo aportar en este Vicerrectorado durante el mes de enero del año siguiente la siguiente documentación::

- Informe final que incluya las actividades desarrolladas y los resultados obtenidos.
- Balance económico (programa Sorolla).

Este Vicerrectorado le felicita por el proyecto que ha presentado, y espera que esta concesión sea un estímulo para su actividad investigadora.

Asimismo le manifestamos nuestra disposición y apoyo para la presentación de futuros proyectos en las distintas convocatorias de los planes Andaluz, Nacional, y Europeo.

Reciba un cordial saludo,


Rafael Payá Albret
Vicerrector de Investigación
y Tercer Ciclo



II.
DIFERENCIAS CULTURALES
Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD
EN LA ESCUELA

1. Subsídios para uma filosofia da formação de um ponto de vista intersubjectivo

Fernando Sadio Ramos¹

1.1. Introdução

Neste capítulo desenvolvemos uma perspectiva do *ser-em-formação* próprio do ser humano, a partir do fundamento da Intersubjectividade, e articulando para esse efeito as categorias de *Intersubjectividade*, *Historicidade* e *Reflexividade*. Deste modo, a Formação² é entendida com base numa Ontologia Social e Personalista, pressupondo uma *sociabilidade originária* do Ser Humano e vendo-a como imprescindível para a sua realização enquanto ser-em-formação.

Perspectivamos o nosso trabalho a partir da necessidade de um entendimento filosófico da Formação, considerando que qualquer actuação formadora deve ser suportada por uma concepção de Ser e de Ser Humano que explicita o seu sentido e estructure a respectiva *Praxis*. Esta perspectiva permite fundamentar a restante actividade teórica derivada e subsidiária, à qual incumbe o ofício de transpor aquela fundamentação em termos formativos, educativos, pedagógicos e didácticos, assim como a de orientar as praxis formativa e educativa. A fundamentação filosófica que defendemos neste texto é, assim, de ordem ontológica e ética.

Vários são os autores susceptíveis de serem convocados para legitimar esta posição que, perante a tarefa de pensar o sentido de Formação, a radica no pensamento filosófico. Referimos apenas a posição Bernard Honoré, pela vizinhança teórica estabelecida a partir da sua meditação do pensamento heideggeriano (1990). Tendo frequentado com assiduidade o pensamento de Martin Heidegger, outras perspectivas se nos abriram com o diálogo estabelecido com autores como Emmanuel Levinas, Martin Buber, Gabriel Marcel e Maurice Nédoncelle. O ponto manifestamente insuficiente

¹ Fernando Sadio Ramos. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra. framos@esec.pt

² Consequentemente, e por inerência, a Educação.

do pensamento heideggeriano reside no estatuto derivado que se atribui à Alteridade pessoal e à Intersubjectividade, para se considerar o ser-no-mundo, ocupando-se das coisas, como fenómeno primordial (Ramos, 1995). De Honoré retemos, particularmente, a *concepção formadora do Homem* como *ser-em-formação* ou, para recorrermos a outro registo de pensamento, como *ser prático* (Gehlen, 1987: 35-36), a qual podemos traduzir no entendimento da Formação a partir dos conceitos de *forméité*³ e de *formativité* (Honoré, 1990: 22-25). A concepção formadora do Ser Humano merece-nos uma particular atenção, permitindo reconhecer na Formação a sua dimensão de *processo ontológico do ser que se forma global e integralmente* (Fabre, 2006: 23). Esta dimensão ontológica é designada por Honoré pelo termo *forméité*, o qual nos permite captar a estrutura ontológica própria de um ser que existe onticamente como *ser-em-formação em relação com Outrem no mundo*⁴.

Centramos, nesta nossa contribuição, a análise da Formação na Pessoa do Formador, nomeadamente nos aspectos que concernem ao sentido da Formação e sua Eticidade, os quais assumimos como particularmente relevantes na relação formadora e no processo de Formação. As categorias de *Historicidade*⁵ e de *Intersubjectividade* permitem, de uma forma privilegiada, dar conta da complexidade do *ser-em-formação* enquanto processo eminentemente *temporal e histórico* da Pessoa, entendida como *ser único, original e irrepitível*, mas ontologicamente referido à *Alteridade* mercê da sua constituição intersubjectiva. Como ser único, original e irrepitível que se forma no tempo, a Pessoa pode ser entendida nesse seu *ser-em-formação* a partir da sua *Biografia*. Mas o processo de personalização da Pessoa decorre *intersubjectivamente*, numa constante referência a Outrem. Assim, uma formação da Pessoa do Formador que procure assumir a sua complexidade caracterizadora pode ser feita mediante a utilização do método e do

³ Por questões de eufonia, não traduziremos este termo, preferindo mantê-lo na forma original francesa, o que tem a vantagem acrescida de lembrar o carácter específico do pensamento do Autor. Por esta última razão, e não pela questão eufónica, faremos o mesmo com o termo seguinte, *formativité*.

⁴ «Nous nommons "formativité" le fait que l'être-homme existe en formation et qu'il soit au monde. (...) Nous risquons le néologisme de "forméité" pour désigner le concept ontologique existentiel lié à la mondanéité, en précisant que "forme" (...) veut dire un genre d'être du *Dasein-en-forme* – de l'être-homme en tant qu'être-en-monde.» Honoré, 1990: 22-24. O frutífero diálogo pensante de Honoré (1990) com o pensamento de Heidegger, expresso em *Être et Temps*, segue este filósofo na atenção dada ao mundo, não tomando como ponto de partida da relacionalidade do Ser Humano a Alteridade de Outrem, que para nós vem primeiro. V. Ramos (1995).

⁵ Traduzida, no plano de existência da Pessoa, na realização de uma *Biografia*.

processo biográfico, pondo em relevo nomeadamente o papel que o *encontro intersubjectivo* desempenha e a importância deste para o desenvolvimento de uma *Pedagogia do Encontro* (Prohaska, 1981). A transposição desta perspectiva filosófica para a análise do pólo *Formando* pode ser realizada pela mobilização do mesmo dispositivo teórico-metodológico.

Deste modo, no capítulo que apresentamos procedemos ao desenvolvimento da nossa temática através das seguintes etapas. Inicialmente, efectuamos algumas considerações relativas a noções de **Filosofia e Ética da Formação** que reputamos como essenciais. Em seguida, apresentamos algumas teses susceptíveis de serem integradas na Formação de Formadores, nomeadamente a proposta de recurso metodológico da *Investigação-Formação*⁶ (**Historicidade e Intersubjectividade**). A necessidade de fundamentar uma Filosofia da Formação de um ponto de vista intersubjectivo consumir-se-á depois através do diálogo com o pensamento de Maurice Nédoncelle, destacando as respectivas potencialidades para a fundamentação de uma Filosofia e de uma ética da Formação. Da Filosofia deste Autor mobilizaremos os conceitos relacionados com a noção de Pessoa Humana – *Intersubjectividade, Historicidade, Reflexividade* – com a finalidade de desvelar as suas possibilidades que permitam posteriormente pensar a Formação, o seu processo e o seu resultado antropológicos (**Pessoa Humana: Intersubjectividade, Historicidade, Reflexividade**). Mobilizaremos desse Pensamento, igualmente, conceitos e perspectivas de natureza metodológica (**Os métodos da Filosofia**).

1.2. Filosofia e Ética da Formação

Começamos por fazer referência ao sentido da coisa-em-si da *Formação*, aplicável tanto ao ponto de vista do *ser/tornar-se Formador*, como do *ser/tornar-se Formando*. Vemos essa essência como sendo de ordem *intersubjectiva*, razão pela qual a *Relação* e a *Biografia* ocupam um lugar particularmente importante no entendimento e na prática da Formação. Pela sua própria natureza, as expressões utilizadas anteriormente – *ser/tornar-se Formador* e *ser/tornar-se Formando* – deveriam, conseqüentemente, ser substituídas por *sermos/ tornarmo-nos Formador* e *sermos/ tornarmo-nos Formandos*, mais apropriadas para manifestar o sentido intersubjectivo da Formação.

Como fundamento e horizonte destes conceitos fundamentais, encontramos a ideia de *Pessoa* como realidade eminente, cuja Dignidade deve ser

⁶ Seguimos Josso neste conceito (1991).

promovida em todas as actividades formadoras, formativas e educativas, quaisquer que elas sejam. Convém referir que este interesse pelo papel fundamental desempenhado pela *Pessoa* em formação – a partir da estrutura ontológica do *ser-em-formação* – não releva, naturalmente, de preocupações de ordem individualista ou narcisista⁷. Bem pelo contrário, ele deriva da preocupação discreta e essencial com a realidade intersubjectiva, relacional, única e histórica da Pessoa, que constitui o objecto ao serviço do qual a Formação retira todo o seu sentido.

O ponto central de tudo o que vem sendo referido, e que estrutura a temática tratada neste texto, pode resumir-se em quatro ideias que passamos a enumerar.

A primeira – ideia essencial, ontológica e praticamente primordial – é a assumpção da *Formação* – enquanto *acto formador e formativo* – como *Serviço*. O facto de *sermos-Formadores* significa que nos encontramos *ao Serviço* (Reboul, 1982:19) da personalização da Pessoa do Formando.

Em segundo lugar, o Ser Humano, enquanto *Pessoa*, é uma realidade fundamentalmente intersubjectiva, um *ser de relação*, para cujo advento é fundamental a Alteridade, em particular a Alteridade de Outrem.⁸ *Sermos Pessoa(s)* é sermos essencialmente referidos a Outrem, pelo que aquilo a que se chama *Identidade* joga-se e é um processo eminentemente *alterado*, no sentido etimológico da palavra.

Outra ideia fundamental reside na afirmação do carácter *práxico* do Ser Humano. Se algo de substancial se pode predicar deste é precisamente o *processo de se ir constituindo e diferindo temporal e historicamente*, realidade de que o termo grego *Praxis* se faz eco (Aristóteles, 2004). Assim, a *Praxis/Ação* é a outra face da Liberdade ontológica constitutiva do Ser Humano. Por seu intermédio, introduz-se a questão dos Valores orientadores da Liberdade e da Praxis. Em tempos, quer de relativismo e potencial cepticismo (até ao cinismo), quer de dogmatismo [até eventualmente ao fundamentalismo (Pereira, 1992)] torna-se urgente legitimar critérios de afirmação de valores susceptíveis de dar um sentido digno à *Ação* e, em particular, à *Formação*. Do afirmado atrás, decorre o postulado⁹ de um *critério antropológico* ou *personalista*, que coloca em primeiro plano a promoção da Pessoa como *exigência prática*. À luz do mesmo, pode aferir-se a validade (ou não)

⁷ Com o que nos demarcamos de correntes, tendências e práticas contemporâneas cultivadoras do *Eu* na sua (suposta) autarcia individualista.

⁸ Essenciais para esta temática: Gabriel Marcel, Maurice Nédoncelle, no contexto do pensamento filosófico de raiz cristã; Martin Buber e Emmanuel Levinas, no judaico.

⁹ Tomamos o termo *postulado* no sentido kantiano (Kant, 1983: 125-160). O critério enunciado em seguida baseia-se, igualmente, na Ética desenvolvida por este Autor (Kant, 1983, 1960).

de uma proposta concreta de acção pela sua pertinência/conformidade (ou não) para a promoção da Pessoa. Será boa a acção que promova a Pessoa no seu ser-em-fomação e respectivas possibilidades e Dignidade; será de rejeitar aquela que o não faz e, conseqüentemente, a degrada.

Se a Pessoa do Formando é ontológica e praticamente anterior e primeira; se a Pessoa é eminentemente intersubjectividade/relação com Outrem; se a Praxis (qualquer que ela seja, se bem que nos interesse aqui particularmente a praxis formadora) está por natureza ligada a – e é estruturada por valores¹⁰, segue-se como quarta ideia fundamental que a Pessoa do Formador joga um papel fundamental no processo formador.

Daqui decorre a essência da temática que nos ocupa neste texto – a qualidade humana e a relação intersubjectiva como fundamentais no processo formador. Nesse sentido, há que proceder à afirmação da necessidade de se ter em conta na Formação de Formadores e na qualidade dos contextos formadores e formativos (vistos como contínuos prático-espácio-temporais¹¹) o Desenvolvimento Pessoal e a Formação Axiológica e Ética dos futuros e actuais Formadores. Neste Desenvolvimento e Formação, e sem pretendermos com a enumeração que se segue esgotar as respectivas dimensões ou considerá-las como separadas/separáveis, deveremos considerar especialmente: 1) a Pessoa propriamente dita do Formador; 2) a sua qualidade de Cidadão e de membro da *pólis*; e 3) o seu desenvolvimento profissional em termos deontológicos¹².

Este cuidado formador, para ser consonante com o que temos vindo a defender, deve ser regido por exigências de autonomia e espírito/razionalidade críticos, bem como por noções alargadas de Cidadania, com o horizonte da Humanidade como última referência. Em última análise, é uma concepção de Homem como uno em natureza e diverso individual, cultural e historicamente que se delinea como conveniente a este propósito (Pereira, 1977; 1979; 1986).

1.3. Historicidade e Intersubjectividade

Este entendimento da Investigação-Formação como estratégia de Formação de Formadores assenta numa matriz essencialmente filosófica, como referimos.

¹⁰ Para a afirmação da não-neutralidade da Formação e da Educação, convém lembrar o contributo de Freire, 1974.

¹¹ Substrato óptico do processo biográfico.

¹² Neste aspecto em particular, pode ver-se Ramos; Reis, 2005.

Dessa matriz merece particular evidência a noção de *intersubjectividade*. Concebêmo-la a partir de uma Filosofia Dialógica da Formação, na qual uma Antropologia Filosófica do Ser Humano como Liberdade e Praxis originárias fornece a base para o estabelecimento de um ponto de partida teórico, não no Sujeito individual, mas na *Pessoa*, entendida como realidade ontológica intersubjectiva. Devemos essa noção de *Pessoa* ao universo do Pensamento Dialógico e Personalista, do qual se destacam pensadores como Emmanuel Levinas, Martin Buber, Gabriel Marcel, Maurice Nédoncelle¹³ ou Miguel Baptista Pereira. Vista a partir deste ângulo, como intersubjectividade originária e fundante, a noção de *Pessoa* fornece-nos o suporte teórico necessário à compreensão do sentido da Praxis da Formação (nos sentidos formador e formativo).

Na noção de *Pessoa*, a categoria da *Historicidade* constitui uma determinação essencial, que se articula estreitamente com a *forméité* e a *formativité* como aspectos estruturais do *ser-em-formação* próprio do Ser Humano (Honoré, 1990: 22-25). Nesta perspectiva, a Formação assume a dimensão de *processo ontológico do ser que se forma global e integralmente* (Fabre, 2006: 40-57).

A Educação surge num sentido particular, como uma das formas de concretizar a estrutura essencialmente *formável* do Ser Humano (Fabre, 2006: 40-57). O entendimento do sentido e dos fins da Educação adequados a esta concepção implica que, na sua essência, a Educação decorre no âmbito da relação intersubjectiva e dialógica do *Eu* e do *Tu*, assente sobre o fundo originário do *Nós intersubjectivo* como dimensão ética e ontológica de Formação das Pessoas em relação. Esta formação tem como traço ontológico próprio a *Historicidade*, que se traduz na afirmação do estatuto de permanente incompletude e de processo contínuo do advento da *Pessoa*. A *Praxis* insere-se assim no processo, enquanto actividade de transformação do agente orientado ética e moralmente. Relação e Tempo contribuem deste modo para a formação da *Pessoa*¹⁴.

Pensando a Educação a partir dos estatutos da *Pessoa* e da Formação definidos na perspectiva apresentada, o pólo da relação educativa constituído pela *Pessoa* do Formador aparece como um elemento que merece

¹³ Tivemos ocasião de tratar explicitamente da Ontologia Personalista deste Autor em Ramos, 2006.

¹⁴ As estruturas ontológicas mencionadas têm as suas raízes no pensamento de Heidegger (1986) e de Nédoncelle (Ramos, 2006). No quadro das histórias de vida, Bertaux, (2005: 8 e *passim*) detém-se na *durée* bergsoniana, o que nos parece redutor na sua pretensão de conter a realidade ontológica da *Pessoa* e da sua *Praxis*. Assim, Honoré (1990), em diálogo com Heidegger fixa o carácter práxico do Ser Humano nas respectivas estruturas onto-antropológicas.

uma atenção particular na Formação de Formadores. O cuidado ético com a formação da Pessoa do Formador assume-se como uma preocupação fundamental nas acções a desenvolver no âmbito do espaço-tempo formador e educador se se quer promover as Pessoas de acordo com as possibilidades que a sua Dignidade ética e ontológica comporta. Inversamente, ignorar esta dimensão implica a anulação da capacidade crítica e emancipadora que caracteriza o Ser Humano enquanto Pessoa e Liberdade capaz de ser/ fazer-se e de introduzir na realidade um aumento de valor mediante a Praxis.

Para a concretização da Investigação-Formação como estratégia de Formação de Formadores, a elaboração de *Biografias Educativas* de Formadores, centradas estas nas categorias de *Intersubjectividade* e *Historicidade*, e recorrendo à *Reflexividade* como método, revela-se particularmente adequada. Ambas as categorias correspondem a estruturas que são fulcrais para a formação, exercício e desenvolvimento da profissionalidade formadora, vista como condição *sine qua non* para a promoção da Pessoa do Formando, qualquer que seja o nível de Formação e de Educação de que se trate. Tomando a Formação nesta perspectiva de *encontro dialógico*, Formando e Formador – duas Pessoas em Formação pela sua condição antropológica – promovem-se, então, mutuamente no seu ser.

A pertinência desta perspectiva radica na necessidade que tem uma *sociedade pedagógica* (Beillerot, 1982) [na qual a Formação é vista como uma função da própria evolução humana (Pineau, 2000: 126-127)] de poder contar com Formadores que se assumam como contribuintes para o desenvolvimento de horizontes de sentido e respectiva abertura de possibilidades práticas de humanização livre da Pessoa. Entre todas as referências feitas anteriormente, destacamos a afirmação desta ideia como um imperativo existencial e histórico por parte de Paulo Freire (Freire, 2003: 10).

No desenvolvimento da Investigação-Formação, o problema da determinação do papel que ocupa a intersubjectividade na formação e na prática profissional dos Formadores e o seu processo biográfico assumem particular relevo. Haverá que destacar a importância assumida pela tomada de consciência reflexiva da intersubjectividade constituinte da Pessoa no processo formador e formativo do Formador, tanto no seu percurso profissional até à entrada no processo de Investigação-Formação, como no processo e produtos da mesma.

De acordo com o objecto da Investigação-Formação, a metodologia a utilizar deve ser de carácter *qualitativo*, dado que pretendemos aceder à realidade subjectiva e individual da Pessoa, na qual percepções, significados e crenças orientadores da Praxis são determinantes na produção e compreensão de fenómenos complexos que se produzem ao longo de

períodos consideráveis de tempo e dos quais resulta a auto-produção no tempo integrador e ritmado (não esquizo-crónico) (Pineau, 2000: 25ss) do Sujeito do Conhecimento e da Acção. A recolha e produção de Biografias Educativas recomenda-se pois, com efeito, estas adaptam-se significativamente ao objectivo enunciado na medida em que permitem a produção de material reflexivo que expresse a compreensão e interpretação efectuadas pelos Sujeitos, tanto das suas acções, como das modificações introduzidas pelo processo de reflexão no seu processo auto-poiético (Josso, 1991: 14; Pineau, G.; Le Grand, 2002: 3-4; Bertaux, 2005: 7-15; Poirier, J.; Clapier-Valladon, S.; Raybaut, P., 1999; Gadamer, 1984; Ricoeur, 1986)¹⁵. Este material presta-se a um tratamento hermenêutico utilizando para tal perspectivas abertas pelas teorias de Hans-Georg Gadamer e de Paul Ricoeur. O meio de acesso aos dados do objecto de estudo será então a narração e a reflexão efectuada pelo Formador entrevistado em relação à sua experiência passada e a sua situação/ seu processo actual. A reflexão desenvolvida implica um acto de *suspensão crítica* do objecto de reflexão para destacar/ construir o seu próprio sentido na vida do Formador e é completado posteriormente pela intervenção interpretativa realizada aquando da segunda reflexão destinada à validação do conteúdo transcrito da entrevista. Com este processo reflexivo, compreensivo e interpretativo reduzem-se os efeitos da ilusão de transparência dos actos subjectivos e dos dados da consciência para o próprio Sujeito, permitindo ao Professor desenvolver uma hermenêutica crítica das suas próprias representações enquanto expressas na linguagem.

1.4. Os métodos da Filosofia

Não nos sendo possível entrar no âmbito deste trabalho na discussão do estatuto epistemológico das *Ciências da Educação*, deixamos indicado apenas o carácter reducionista da assimilação que um Positivismo e um Pragmatismo serôdios efectua quando entende a Educação como se fosse um objecto *positivo*, com o conseqüente esquecimento e anulação do carácter de Ciência *Moral* (isto é, *prática*) que tem que ter necessariamente o discurso sobre a Formação e a Educação na medida em que versa sobre a realidade em processo, os valores directores da Acção e o Projecto Antropológico que nela se joga (Carvalho, 1988, 1992, 2001; Vicente, 1988). Como tal,

¹⁵ Não é este o momento de efectuar o tratamento explícito da questão da *praxis* (acção imanente) e da *poiesis* (acção transitiva), de modo a delimitar e tornar operativa a utilização de expressões/ conceitos nos quais o termo "poiético" se encontra, mas num sentido que corresponde totalmente ao sentido da *praxis* aristotélica (v. g., o termo plutarquiano *etopoiético* ou as referências à auto-produção do Sujeito).

defendemos o *retorno das Pedagogias* (Carvalho, 1992) e, em particular, a assumpção explícita de uma *dimensão filosófica* no entendimento científico da Formação e da Educação. Tal exige a afirmação de novas perspectivas metodológicas, em que o pluralismo de contributos de natureza reflexiva e racional e o trabalho de análise da linguagem na sua dimensão *pragmática* (Austin, 1970; Searle, 1980) sejam admitidos por si mesmos e não avaliados pelo seu carácter mais ou menos mimético face à Epistemologia e Metodologia de inspiração Positivista e Pragmatista (Silva, 1991). Tal perspectiva não significa uma perda de racionalidade e de rigor científico – antes pelo contrário, permite o desenvolvimento de uma racionalidade mais rica e complexa, na qual não se desperdicem experiências e perspectivas de mundo (Santos, 2000).

Assumido isto, passamos a apresentar alguns contributos metodológicos de Nédoncelle, pensador Personalista a quem vamos recorrer para uma substanciação de categorias susceptíveis de fundamentar filosoficamente a Formação na base intersubjectiva e dialógica apresentada.

No início de *La réciprocité des consciences. Essai sur la nature de la personne*, refere-nos Nédoncelle o modo como o Filósofo deve exercer o seu múnus. O filosofar faz-se num vaivém irremittente entre a *experiência*, mediante a qual o Homem se enraiza no ser, e a *reflexão racional*, que procura destacar as estruturas essenciais constitutivas desse enraizamento (Nédoncelle, 1942: 15; 16). Este modo de proceder vai dar origem na sua obra à utilização, por um lado, do *método fenomenológico*, com o qual procura revelar e extrair as estruturas metafísicas presentes nos fenómenos que afectam o Homem e, por outro lado, da *dialéctica da intuição e da reflexão*, mediante a qual o Filósofo tenta elucidar racionalmente o vivido e experienciado pela Consciência.

Tal procedimento traz consigo, desde logo, o problema da sua validade. Em nome de quê podemos aceitar as conclusões de semelhante modo de proceder? Em *La réciprocité des consciences*, Nédoncelle enuncia as grandes linhas segundo as quais se pode responder a esta questão.

O primeiro passo que o Filósofo tem que dar para que o seu pensamento seja válido e sério é «... sans tergiverser, reconnaître qu'il s'acorde un point de départ indémontrable.» (Nédoncelle, 1942: 16) O filosofar exige um *salto* (Nédoncelle, 1942: 16) em direcção a um ponto de partida que não se pode demonstrar, não por deficiência do sistema ou do pensamento do Autor, mas pela própria *condição humana finita e situada*.

Não cairemos assim no reino das afirmações gratuitas e publicitárias? Esta possibilidade e risco serão postos de lado, ou pelo menos atenuados, pelo exercício posterior da reflexão e da análise. «...la justification...résul-

tera d'un ensemble d'indices convergents qui nous apportera l'analyse» (Nédoncelle, 1942: 16)¹⁶. A Filosofia assume, pois, para Nédoncelle um carácter *hipotético-dedutivo e axiomático*.

1.4.1. Fenomenologia e Metafísica¹⁷

Nédoncelle entende a *Fenomenologia* como «... une description qui, de niveau en niveau, cherche a atteindre les racines de l'apparaître» (Nédoncelle, 1977: 162). Quanto à *Metafísica*, diz-nos que é «... l'ensemble raisonné des résultats auxquels nous pouvons parvenir quant à l'existence et la nature du réel ultime et de la connaissance qui nous pouvons en prendre» (Nédoncelle, 1977: 162). Noutra formulação, «... un effort pour obtenir une perception de l'absolu et pour en analyser le contenu» (Nédoncelle, 1970: 37). Assim, «[e]lle implique la détermination virtuelle des conditions subjectives et objectives de toutes choses» (Nédoncelle, 1970: 37) e a tentativa do Espírito para «... une mise en ordre des expressions successives d'une intuition totalisante» (Nédoncelle, 1970: 37). Ela aproxima-se assim de uma *descrição* (Nédoncelle, 1977: 162; 1970: 39) das estruturas fundamentais da realidade intuídas pela Consciência. A Metafísica supõe que a Consciência pode captar o Absoluto através de uma experiência fundamental, possível porque a Consciência e o Ser se articulam originariamente no *cogito*, de forma que em toda a experiência ou sentimentos humanos existe já um mínimo de universalidade e necessidade absolutas¹⁸. A Consciência que se descobre como existente vê-se como alvo de um dom gratuito que a estabelece no Ser. Assim, a Metafísica «... se déploie dans l'entre-deux comme un processus de rapatriement, ainsi que l'a bien vu Platon. Ce qui en elle est stable, c'est, *grâce à la fin saisie dans le commencement*, l'orientation qui fixe de plus en plus par

¹⁶ Em *La nature et les formes de la présence dans L'intériorité objective* de M.F. Sciacca, Nédoncelle diz que «il faut opter en philosophie et quand il s'agit d'options aussi fondamentales les arguments préalables ne suffisent pas; il faut les compléter par l'immense vérification des conséquences, à commencer par la cohérence et l'ampleur du système dont l'option aura posé les principes» Nédoncelle, 1976: 605.

¹⁷ Para este assunto, v.: Lefèvre, 1975: 81-84; 1978: 156-158; Chien, 1970: 33-36. Assinalamos também aqui algumas críticas ao método fenomenológico de Nédoncelle: a) Carlos Díaz, em Díaz, C.; Maceiras, M., 1975: 121-123, recusa o título de *fenomenológica* aplicado à Filosofia de Maurice Nédoncelle, em nome de uma ideia de Fenomenologia como ciência rigorosa e sem preconceitos, o que não é pretendido por Nédoncelle; b) Charles Levêfre, 1975: 71-102 e 1978: 156-158, assim como Lucien Jerphagnon, 1976: 401-410, colocam reticências relativamente à passagem da Fenomenologia à Metafísica.

¹⁸ «(...) en toute expérience humaine il y a une amorce d'universalité et de nécessité absolues qui empêche la séparation radicale de la conscience et de l'être» Nédoncelle, 1970: 39. O próprio *cogito* é un acto metafísico de afirmação da Consciência e do Ser.

choc en retour les structures acquises dans la totalité... Elle n'est donc pas seulement une interrogation et une attente, mais un établissement initial qui permet un progrès» (Nédoncelle, 1970: 38; sublinhado nosso)¹⁹. A dedução racional virá em apoio da intuição inicial da consciência: «... l'integralité visée... n'implique pas nécessairement une déduction totale; la deduction en métaphysique est un instrument opératoire de forme hypothético-disjonctive...» (Nédoncelle, 1970: 37). Tem como função explicitar o que é dado de forma confusa e não-temática na Consciência. Assim, a Metafísica nunca forma um sistema fechado e completo, antes permanece como uma construção axiomática e hipotético-dedutiva (Nédoncelle, 1974: 209; 1956: 104; 1976: 605; 1961: 162), que procura integrar cada vez mais nas suas categorias racionais o vivido da Consciência. A Metafísica «... s'exprime dans la détermination des catégories qui sont les attributs les plus généraux de la réalité mais dont la nécessité réciproque n'est pas épuisé par une logique de l'inclusion ni même toujours accessible à cette logique» (Nédoncelle, 1970: 38). Os dados primitivos, quando conceptualizados, são designados pelo Autor como *categorias da experiência* (Nédoncelle, 1974: 190).

A raiz absoluta do Ser buscada pela Metafísica encontra-se com a raiz última do aparecer que a Fenomenologia tenta dilucidar. Entre ambas podem estabelecer-se algumas relações.

Segundo Nédoncelle, a separação que se considera existir entre a Fenomenologia e a Metafísica provém de um acto arbitrário (1977: 163) mediante o qual se atribui «...plus ou moins inconsciemment à la phénoménologie un sujet et un objet infra-rationnels, par exemple le sentiment immédiat et aveugle, tandis que la métaphysique serait faite de raison pure et d'objectivité sans intuition du réel» (Nédoncelle, 1977: 163; v. também Nédoncelle, 1963: 17).

Para o Autor, há efectivamente uma relação entre Fenomenologia e Metafísica, mas ela não é tão absoluta quanto a opinião anterior poderia levar a crer. A Fenomenologia nem sempre é Metafísica, mas toda a Metafísica é fenomenológica (Nédoncelle, 1970: 39), o que exige uma colaboração íntima de uma e de outra naquilo que têm de comum, justificando-se mesmo o falar de uma *Fenomenologia ontológica* (Nédoncelle, 1977: 163). Com efeito, as nossas experiências contêm uma estrutura universal que ultrapassa a subjectividade singular e superficial e se liga ao fundo mesmo da realidade (Nédoncelle, 1977: 163; 1970: 39; 1957:

¹⁹ Para Nédoncelle, «l'antizipazione costituisce già presenza». In Carta a Crispino Valenziano, de 13 de Fevereiro de 1959; v. Valenziano, 1965: 101; ver também Nédoncelle, 1961: 182-214.

240-242). Correlativamente, o Absoluto pode ser dado nos próprios fenômenos, concretamente na experiência metafísica da Consciência que se descobre no Ser como tarefa e destino a realizar. «La métaphysique n'est pas fatalement au-delà des phénomènes. Il y a une expérience qui est réflexion, un apparaître qui n'est pas toujours sensible ni en circuit fermé de signification, une genèse de sens qui se poursuit en profondeur et une réalité qui nous devance pour s'offrir à nous. Le contact avec l'absolu peut être en deçà, dans ou au-delà de l'apparaître» (Nédoncelle, 1977: 163). Justifica-se então dizer que «... l'au-delà de l'expérience est encore une expérience: celle d'une régulation qui provoque notre dépassement; donnée par l'absolu, elle nous fait communier à lui en dépendance de lui» (Nédoncelle, 1970: 39). O acto metafísico, mediante o qual a Consciência se insere no Ser e se eleva reflexivamente ao *Lógos* transcendente que a originou, efectua uma união íntima entre a Fenomenologia e a Metafísica, tão íntima que não se pode dissociar (Nédoncelle, 1977: 163-164). O Filósofo tem que relacionar ambos os métodos (Nédoncelle, 1977: 163; 1963: 16), descrevendo reflexivamente as estruturas captadas a nível da experiência filosófica da inserção da Consciência no Ser. Assim, «... la description phénoménologique du travail métaphysique se confond à la limite avec la métaphysique même» (Nédoncelle, 1970: 39).

1.4.2. Dialéctica da Reflexão e da Intuição²⁰

«*Nous sentons* qu'il n'y a pas de philosophie sans réflexion, mais il n'est pas évident que la philosophie ne soit qu'une réflexion» (Nédoncelle, 1961: 157; sublinhado nosso). A Filosofia é mais do que uma reflexão susceptível de ser enquadrada num conjunto de regras formais que bastaria ao pensador aplicar mecanicamente para atingir as suas proposições. Há um «... *goût* intellectuel, sans lequel il serait impossible de penser correctement, de même qu'il serait impossible de bien apprécier un tableau si l'ont était dépourvu de goût esthétique. La raison est le goût du vrai et l'esprit de discernement ne se mettra jamais tout entier dans un stock de règles formelles» (Nédoncelle, 1956: 93). Aquém e além da razão há lugar para a função do Espírito genericamente chamada de *Intuição* na tradição especulativa Ocidental. A *noesis* de Platão, a *evidência* de Descartes, o *coeur* de Pascal, a *ciência intuitiva* de Espinosa, a *intuição* de Bergson, as *evidências sensíveis ao coração* de Camus, constituem exemplos marcantes da mesma. O

²⁰ V: Chien, 1970: 36-38; Nakamura, 1973: Cap. IV.

excesso não-axiomatizável nas regras do sistema²¹ tem no pensamento de Nédoncelle um lugar de destaque.

O método reflexivo é verdadeiramente filosófico quando ele «... passe des réflexions à la réflexion, c'est-à-dire à la connaissance de l'acte qui la constitue en tant que réflexion» (Nédoncelle, 1961: 164). Assim, o acto reflexivo descobre o Sujeito da reflexão; o Sujeito capta-se a si mesmo como fonte da reflexão, como *Sujeito* propriamente dito. O dado primitivo é o *cogito*, posição de um Sujeito articulador do Ser e do Pensar num acto metafísico originário. «Il est donc nécessaire que nous soyons représentés dans l'acte réflexif et que nous y entrons: la conséquence immédiate de cette nécessité est que nous ne pouvons le tenir pour impersonnel; *il ne peut pas ne pas être le fait d'un sujet, il ne peut pas comporter un minimum d'intuition du sujet par le sujet, une pensée de la pensée, qui soit plus primitive que le retour de la pensée sur elle-même et qui en exprime simplement la clarté naissante, c'est-à-dire la transparence pour elle-même*» (Nédoncelle, 1961: 164; sublinhado nosso).

Como intencionalidade, a Consciência está por essência referida à ineliminável Alteridade, quer esta se situe a nível da «heterogénéité logique» (Nédoncelle, 1961: 171), da «réalité d'un non-moi» (Nédoncelle, 1961: 171) ou da «présence d'un toi» (Nédoncelle, 1961: 171). Nédoncelle mostra-nos como esta última forma de Alteridade está sempre presente no acto reflexivo, por mais solitário que ele se apresente.

A reflexão nasce da *interrogação* (Nédoncelle, 1961: 171) e da *negação* (Nédoncelle, 1961: 172). Quer uma, quer outra aparecem como manifestações duma «volonté d'être impartial» (Nédoncelle, 1961: 172), visando revelar-nos, para lá do nosso ponto de vista, o «droit de l'autre ou des autres en nous» (Nédoncelle, 1961: 172). Em particular, a interrogação pode ser *dúvida*, isto é, «monologue critique» (Nédoncelle, 1961: 171), ou *apelo*, isto é, «attente d'un dialogue» (Nédoncelle, 1961: 171). Uma e outro são formas de ultrapassar as nossas limitações e abrir-nos a novas realidades e ideias (Nédoncelle, 1961: 172). A primeira, sob forma anónima, conduz-nos aos outros pontos de vista correctores dos nossos, o que atesta a presença implícita dos outros mesmo no monólogo crítico e (aparentemente) solitário (Nédoncelle, 1961: 172). O apelo testemunha por si a ultrapassagem da

²¹ Para o Autor, um sistema é sempre aberto – todo o sistema repousa numa intuição injustificável na sua totalidade: «L'unité d'une philosophie est avant tout dans une *expérience globale*, elle se déploie dans une succession d'images et des schèmes avant de se fixer dans une ligne de raisonnement. *La meilleur part de la compréhension et de l'invention ne s'axiomatise pas*; or il est impossible de bannir la compréhension et l'invention de la philosophie même. C'est pourquoi l'unité d'un système est ouverte et repose sur une intuition» (Nédoncelle, 1970: 120).

auto-suficiência do Eu que busca em Outrem a solução para o problema que se lhe coloca (Nédoncelle, 1961: 172). Por sua vez, a negação é também «condition d'impartialité» (Nédoncelle, 1961: 172) ao revelar os limites de um ponto de vista, mas «ajoute quelque chose d'original: elle nous informe qu'une injustice a été commise. Elle représente tous les êtres que nous n'avons pas et tout l'être que nous ne sommes pas...» (Nédoncelle, 1961: 172-173; sublinhado nosso).

A negação e o seu protesto são necessários para corrigir o que se afirmou e pôs inicialmente (Nédoncelle, 1961: 173). «La négation et la critique, qui paraissent à l'expérience superficielle les instruments de la démesure individuelle, deviennent pour qui... en cherche l'orientation finale, les prodromes de la communion des esprits» (Nédoncelle, 1961: 173; sublinhado nosso).

Por trás do desejo de imparcialidade, e também do de generalidade (Nédoncelle, 1961: 173-174), da reflexão perfilam-se os outros seres, os outros cognoscentes e a união de todos no Outro supremo. Assim, a reflexão leva o Sujeito «[d]e soi à soi, de soi aux autres et à l'Autre...» (Nédoncelle, 1961: 174).

1.5. Pessoa Humana: Intersubjectividade, Historicidade, Reflexividade

Nesta secção, procederemos à apresentação do pensamento de Nédoncelle no que concerne à sua concepção da *Pessoa*. Esta inclui categorias susceptíveis de serem mobilizadas e integradas no desenvolvimento de uma Filosofia da Formação fundamentada numa Ontologia Social. Refira-se, também, que o pensamento deste Autor contém uma dimensão religiosa, da qual se dará conta na apresentação que dele fazemos. No entanto, as categorias a tratar podem ser trabalhadas no plano do entendimento da Formação e respectivas Antropologia e Ética sem essa referência. Refira-se, também, que se bem que fora do registo deste capítulo, a questão teológica da Fé apresenta contributos interessantes para o entendimento da essência da *Praxis* (v. Nédoncelle, 1956; Ramos, 2006: 31-35).

A referência pessoal é inevitável para Nédoncelle (Nédoncelle, 1942: 7). Ela surge como «une nécessité pratique de l'intellect» (Nédoncelle, 1942: 7) e mesmo os impersonalismos não lhe escapam. Estes são um dos modos possíveis da Pessoa se compreender, concretamente, *a partir daquilo que ela não é* (Nédoncelle, 1942: 7), mas ainda assim expressam a liberdade de ser que caracteriza a Pessoa. A tese impersonalista assenta, no fundo,

numa contradição, dado que é a Pessoa que se afirma negando a Pessoa (Nédoncelle, 1942: 7; 1957: 76; 1974: 2, 287ss).

Ao nível do quotidiano, a Pessoa manifesta-se de múltiplos modos, que podemos, abstractamente, reduzir a dois. Um, é o facto de ela se ligar a outras realidades e primordialmente a outras pessoas. O outro, ser consciência de si, ser que se sabe existente (Nédoncelle, 1942: 7-8).

A reflexão filosófica tradicional, sob o efeito de uma Ontologia concebida a partir do primado da Substância autárquica e independente e relegando a categoria da Relação para um lugar insignificante, privilegiou na concepção da Pessoa a noção de consciência de si. A Pessoa seria o indivíduo dotado de reflexão, que procura unificar-se ao longo da dispersão provocada pelo tempo. Os personalismos têm sido monadologias, aparecendo a comunicação como um momento secundário, derivado, evanescente e frequentemente difícil de conceber e de explicar (Nédoncelle, 1942: 8).

Nédoncelle aceita a Pessoa como consciência de si, mas considera que o facto primitivo no ser pessoal é a abertura ilimitada e relacional à totalidade do Ser e originariamente a outras pessoas. A Consciência é caracterizada pela intencionalidade que a refere inelutavelmente à Alteridade. Daqui procede a definição de Pessoa como *perspectiva universal*. Cada pessoa é única, irrepetível e insubstituível. Como tal, ocupa um lugar singular no Ser e é um acontecimento ontológico inédito, presente em todas as suas manifestações. Mas, pelo facto de ser consciência, abertura a si e ao outro de si, a Pessoa tem uma vocação universal, pois pode transcender reflexivamente os seus limites e compreender o seu ponto de vista como *um* ponto de vista, assim como os pontos de vista dos outros seres que não ela (Nédoncelle, 1942: 96; *passim*; 1963: 38-42; 1957: 75, 259; 1953a: 196). A reflexividade da Consciência torna a Pessoa *capax universi*; sendo ela mesma, pode ser simultaneamente todas as coisas. Evidentemente, esta universalidade não está realizada, terminada. É antes *vocação, projecto, tarefa a cumprir. Formação*, no registo que nos ocupa. A Pessoa é um ser que tem que tornar-se naquilo que é autenticamente. É liberdade para ser-si-mesma, mas o si-mesma é um ideal que apela à sua liberdade a partir dum lugar futuro. A abertura que define a Pessoa realiza-se eminentemente quando o seu alvo é Outrem²². Para Nédoncelle, o filosofar deve procurar descrever o

²² Daí, o ponto de partida afirmado em *La réciprocité des consciences* (1942: 8): «... tout porte à croire que la perception d'autrui est solidaire de la perception de soi, et qu'en prenant notre point de départ en celle-là nous sommes sûrs d'englober celle-ci». Num estudo redigido quando jovem (em 1926) e conservado inédito até 1970, altura em que foi incluído em *Explorations personnelles* (1970), Nédoncelle defende ainda um ponto de vista idealista, em que o ponto de partida é o Eu e Outrem aparece num lugar secundário, derivado da vontade e do amor do Eu

que se passa na afeição recíproca para daí retirar as estruturas metafísicas constitutivas da personalidade (Nédoncelle, 1942: 9). O psicológico não é um acidente fortuito, mas manifestação de uma realidade essencial que a razão deve destacar (Nédoncelle, 1942: 9; 1963: 27). A fenomenologia das relações pessoais leva-nos à constituição metafísica da Pessoa, projecto que o Autor pôs em prática em *La réciprocité des consciences*. Posteriormente, em *La personne humaine et la nature*, tentou elaborar a «logique du personalisme» (Nédoncelle, 1942: 322) definida na primeira obra, transformando as categorias ontológicas tradicionais em categorias da Pessoa (Nédoncelle, 1942: 322), isto é, mostrando o potencial de sentido que estava por revelar nessas noções e que é susceptível de expressar uma realidade relacional e histórica como a da Pessoa.

A reciprocidade das consciências institui a colegialidade como definidora da Pessoa. Ser-Pessoa é estar necessariamente referido a outro e primordialmente a Outrem. Tal pode ser visto fenomenologicamente nas relações humanas quotidianas, v. g., no desenvolvimento da consciência pessoal na criança (Nédoncelle, 1974: 9-11). É o chamamento dos outros que lhe revela quem ela é, levando-a a descobrir-se como querida por outros que lhe deram o ser.

A comunidade com Outrem, o *Nós*, comporta já um mínimo de percepção de si por parte do Sujeito, mas essa percepção não é independente da percepção de Outrem. Eu/Tu/Nós são momentos integrantes da Pessoa e pretender isolá-los e explicá-la apenas a partir de um deles equivaleria a mutilar uma realidade rica e complexa, inobjectivável por definição e menos ainda segundo perspectivas redutoras. Daí, o facto de Nédoncelle tomar como ponto de partida fundamental a colegialidade; esta integra, sem os reduzir, todos os elementos constitutivos da realidade pessoal: o ser individual, único, irrepetível, incomensurável do Eu, o Tu (finito e infinito, dotados das mesmas propriedades) a que está inexoravelmente referido e a relação diádica e recíproca na qual ambos têm o seu ser e fora da qual são inexplicáveis. O *Nós* faz acontecer uma comunidade heterogénea na qual os seus membros se identificam através da relação com o outro (Nédoncelle, 1942: 39-47, 61-85, *passim*; 1963: 34-36; 1957: 43-44). A experiência con-

(«... aimer l'autre en moi pour lui; par suite, mon moi est le fondement de ma connaissance et de ma volonté de l'autre». Esquisse d'un volontarisme idéaliste, *in* Nédoncelle, 1970: 26). Outrem é conhecido apenas por analogia (1970: v. g., 27-29, 36). Nédoncelle nunca se pronunciou sobre a razão da mudança de uma posição solipsista para uma posição em que a relação a Outrem vem inicial e originariamente afirmada, mas é legítimo pensar que tal se deve ao Cristianismo. V. Jerphagnon, 1971: 401. Em 1942, § 26, Nédoncelle rejeita o conhecimento de Outrem por analogia, embora reconheça que esta tem valor quando aplicada à relação quotidiana.

creta mostra-nos que essa reciprocidade, num sentido pleno, é intermitente (Nédoncelle, 1942: 9) e não ultrapassa o nível da díada, da relação Eu-Tu. A multidão gregária, a sociedade em geral, os grupos superiores a duas pessoas não são, segundo Nédoncelle, capazes de produzir uma autêntica relação pessoal caracterizada pela reciprocidade (Nédoncelle, 1942: 13, 27-29; 1957: 45-47). Na vida quotidiana, são muitos os obstáculos que se interpõem entre as pessoas (tarefas concretas a realizar, papéis e estatutos sociais, interesses egoístas ou colectivos, etc.) e que as impedem de se captarem e receberem na sua unicidade e propriedade irredutíveis. A tendência corrente é a de reduzir Outrem aos nossos esquemas antecipativos ou ao papel social que desempenha, objectivá-lo nas qualidades que o manifestam, sempre parcial e limitativamente (Nédoncelle, 1942: 10ss; 1957: 48ss; 1953a: 48; 1974: 2, 111; 1970: 134-135). Mas na díada, Outrem é visto e aceite como o ser único e autêntico que é, para lá das qualidades em que se expressa (Nédoncelle, 1942: 11-12). A Pessoa caracteriza-se por uma diferença essencial entre o que é autenticamente e as suas manifestações; estas são sempre uma redução do excesso que ela é originariamente. A *diferença pessoal* equivale assim à *diferença ontológica* Ser/Ente (Pereira, 1986: 22). A Pessoa é liberdade de ser que transcende todas as determinações que se dá a si mesma no drama da sua existência incarnada no teatro da Natureza e da Sociedade.

O Ser próprio da Pessoa é comunicar-se²³, dar-se a Outrem para que este seja plenamente. A Pessoa deve «... se posséder pour se donner» (Nédoncelle, 1942: 49; 1957: 75; 1974: 25; 1950: 59-60; 1953b: 33). O movimento de apropriação do Eu é naturalmente centrífugo, está sob a égide de Outrem. Este é a fonte do Eu (Nédoncelle, 1942: § 51; 1950: 60), apela-o a ser-si-mesmo, a possuir-se como dissemos, mas com o fim de se dar a Outrem.²⁴

A Pessoa não é simples, mas uma realidade complexa que envolve várias dimensões²⁵. O *Eu* em que a Pessoa se apresenta pode ser considerado em vários aspectos analisados pelo Autor. Em primeiro lugar, o *Eu objectivo*, que corresponde ao modo como o Sujeito se vê a si mesmo e se interpreta.

²³ A pessoa define-se pela comunicação, que é dupla: a) Da sua própria existência, que a faz conhecer e amar; b) do dom voluntário que faz de si e a leva a acolher Outrem (Nédoncelle, 1942: 48-49).

²⁴ Na reciprocidade humano-divina, o apelo é mais radical, pois é criação ontológica de um Eu pelo Tu Absoluto.

²⁵ As formas do Eu que passamos a referir são tratadas por Nédoncelle em 1942: § 74. O tema do Eu ideal é tratado com pormenor em 1957: 121-134. Noutras obras, aparecem também passos em que o tema é abordado; v., v. g., 1963: 31-34; 1977: 27; 1953: 48.

Cada pessoa tem uma ideia ou imagem de si que forma a partir das qualidades expressivas nas quais o seu ser se objectiva. Este Eu objectivo é possibilitado pelo *Eu positivo* ou *empírico* que corresponde genericamente à percepção que o Sujeito tem de si. Esta é a capacidade de em cada momento o Eu se conhecer e julgar nas suas expressões. Aprofundando a análise, podemos ver que o Eu, caracterizado pela incompletude e inacabamento, procura ser algo, realizar-se e expressar-se, dirigir-se para um termo último, simultaneamente inevitável e obscuro, que corresponde ao seu ser autêntico e que é a norma que lhe permite julgar-se em cada momento. A este ideal que cada pessoa tenta realizar ao longo da sua vida, chama Nédoncelle *Eu ideal*. Ele é a fonte do conflito (que define essencialmente a Pessoa) entre o que somos e o que tendemos a ser. O Eu ideal é a marca profunda da historicidade humana, pois corresponde ao ser que ainda não somos, mas no qual nos devemos tornar. Somos já o que seremos, mas de modo *complicado*. À nossa liberdade está cometida a tarefa de *explicar* temporalmente aquilo que jaz em nós como ser virtual. É a essência pessoal que a existência concreta, incarnada e determinada espacio-temporalmente vai revelar. A liberdade da Pessoa terá como missão ratificar essa essência, assumindo-a, embora, como liberdade que é, possa recusá-la e rebelar-se. O Eu ideal tem um sentido eminentemente intersubjectivo, pois é revelado por Outrem. No encontro com Outrem, com cada pessoa e, em particular na verdadeira comunhão intersubjectiva, Outrem mostra-nos aspectos nossos que estão implícitos em nós. O encontro intersubjectivo é a ocasião em que o Eu vê nos outros aspectos de si que lhe são desconhecidos e que, a partir dos outros, apelam ao seu ser mais íntimo. Assim, o advento pleno da Pessoa só se pode fazer em interacção com Outrem, num jogo feito de aproximações e de afastamentos mediante os quais o seu ser se revela e desenvolve. A relação intersubjectiva exerce uma *causalidade criadora*, que dá origem a algo novo e autónomo que é o Ser da Pessoa (Nédoncelle: 1942: §§ 13, 14, 30, 51, 71, *passim*; 1957: *passim*; 1974: 145-153). Na relação recíproca, ambos os sujeitos se personalizam, interagindo e influenciando-se mutuamente, de um modo tal que a causalidade da Natureza não permite compreender.

A Pessoa é um ser relacional. A relação com a Alteridade está inscrita no cerne do Ser pessoal e abrange uma pluralidade de dimensões. A Alteridade está presente na forma da totalidade do existente, a que a Pessoa se pode abrir pela reflexividade da sua razão que a torna numa perspectiva universal. Está também presente num outro que a faz ser, seja o Tu absoluto criador ou o Tu finito que a promove no seu ser. Finalmente, no próprio Eu verifica-se uma cisão entre aquilo que ele é e aquilo que ele tende a ser,

entre o Eu objectivo e o Eu positivo, por um lado, e o Eu ideal, por outro e respectivamente, diferença essa que institui a Pessoa como realidade histórica que tem o seu ser num irremittente chegar a ser²⁶. A historicidade da Pessoa traduz-se na noção de *Eu ideal* que exprime o ser autêntico que a Pessoa tenta realizar na sua vida. O *Eu ideal* é aquilo que a Pessoa plenamente realizada será, exprime em cada momento a diferença entre a sua existência empírica e o sentido que, a partir do futuro, apela a essa existência empírica para ser mais. Ora, esta realidade pessoal assim encarada está para lá da divisão essência/existência. Com efeito, o Eu ideal pode ser tomado como essência da Pessoa, mas essa essência corresponde à sua existência plena. Nesta possibilidade, «l'essence ne s'oppose nullement à l'existence: elle s'oppose à la situation empirique ou à l'extériorité de l'existence. Elle n'est pas l'existence diminuée, mais l'existence parfaite, dans son principe éternel, qui illumine et permet de percevoir ses manifestations temporelles» (Nédoncelle, 1963: 75).

A Pessoa caracteriza-se pela comunicação e referência a Outrem. O Ser pessoal não se pode conceber sem a interacção com Outrem em que um e outro advêm a si mesmos. Um Eu isolado sem relação a um Tu, ou uma consciência fechada sem abertura à Alteridade, são inconcebíveis. «Si... la conscience connaît et aime d'autres consciences, elle est à la fois elle-même et plus qu'elle-même. Il n'y a même de je que s'il y a un toi: il n'y a de je et de toi que s'il n'y a un nous. Ainsi le moi et le toi coïncident en vertu d'un illogisme pour la logique impersonnelle: la perception surmonte le semblant de contradiction. ... l'autre que le moi... n'est pas synonyme de non-moi... car il n'est plus un concept. L'autre ne serait non-moi que dans la perspective de l'extériorité, qui est précisément étrangère à celle de la perception intersubjective» (Nédoncelle, 1963: 97). Na relação intersubjectiva, as consciências identificam-se na sua diferença, tornam-se elas mesmas através de outras consciências e a identificação é tanto maior quanto maior for a individualidade de cada um, realidade que Nédoncelle expressa na noção de *identidade heterogénea*. A relação só é autêntica entre seres diferentes, únicos; «... il n'y a pas de communion personnelle sans hétérogénéité croissante. Les idées typiques ou générales n'ont pas de place dans l'essence de la personne» (Nédoncelle, 1963: 98). A abolição das diferenças instaura o reino do Mesmo, do Indiferenciado, enfim, do Caos, que nem na Natureza se verifica. A Consciência pessoal é relação a tudo, pode mesmo tornar-se tudo, está prometida a uma comunhão universal (escatológica) superadora das exterioridades e oposições naturais. «Que dans la

²⁶ Para um desenvolvimento maior deste tema da Alteridade, v. Nédoncelle, 1977: 25-36.

nature il ne soit pas possible pour une chose d'en devenir une autre en restant elle-même, c'est ce qui fonde l'autorité du tiers exclu en ce domaine. Par exclusion, rien en effet ne peut devenir tout: cet arbre n'est pas celui-ci. Dans la communion personnelle, au contraire, tout peut devenir tout» (Nédoncelle, 1963: 98).

A comunhão pessoal mantém unitariamente a multiplicidade e pluralidade dos seus membros, realidade que a expressão *identidade heterogénea* procura traduzir. Considerando a Pessoa, tanto podemos dizer que é unidade como pluralidade, consoante o aspecto mediante o qual a encaramos (Nédoncelle, 1963: 138). «Une dualité est inhérente au moi, même quand il s' imagine être seul. Son initiative est un début réel; pourtant il se rattache à un vouloir antérieur qui le fait être. Une société s' agite en nous, elle provoque la poussée de notre subjectivité même. Et par cette créature que nous sommes il y a la création que nous faisons de nous-même et au-dehors de nous-même. Le moi se saisit comme nécessité, mais il est la nécessité d'un acte qui est tourné à son tour vers la pluralité. On voit combien se mêlent l'un et le multiple dans le moi, l'un n'y est que l'intériorité, la face autonome du plusieurs» (Nédoncelle, 1963: 138). Ser Pessoa é ser um centro de acção recíproca em que se cruzam as causalidades dos outros, sob a égide do Outro Absoluto que os faz ser. A própria Pessoa é pluralidade, Eu ideal (presença do Tu absoluto) progressivamente objectivado e determinado no devir temporal que o contrai como eu objectivo e eu empírico.

A Pessoa está em *relação* com o seu ser que é simultaneamente recebido e querido primordialmente (Nédoncelle, 1970: 56, nota 3). *Ser*, para a Pessoa, é em última análise assumir o seu ser e tornar-se responsável por ele e pelo ser de tudo em geral (Nédoncelle, 1970: 57). Ética e Ontologia estão originariamente imbricadas, podemos mesmo dizer que a sua separação é um acto derivado e secundário. Assumir o seu ser e tomar a cargo e promover simultaneamente o ser dos outros entes são a tarefa essencial da Pessoa e que a torna um ente destacado e assinalável. A Pessoa é um ente em diálogo consigo mesmo, e esse diálogo funda-se no Ser (Nédoncelle, 1970: 44). O sentido do Ser é então a relação do ente consigo mesmo e com os outros entes.

O regime do Ser é o regime da *comunicabilidade*. Essa comunicabilidade aparece primeiro na relação do ente consigo mesmo que nos revela o *Nós* primitivo da Pessoa finita com a Pessoa infinita. A distinção entre o Eu empírico e o Eu ideal mostra a sua relação a uma fonte transcendente da qual dimana um apelo a ser. A relação com os outros entes é a segunda forma que a comunicabilidade reveste. «C'est le *nous* d'avant le *nous*» (Nédoncelle, 1974: 92), perfeito, um tecido de relações rece-

bido pelos entes antes de se expressarem nele (Nédoncelle, 1974: 92). A expressão dos entes irá alterar estas relações, inserindo nos *nós* primitivos aspectos derivados que irão transfigurando o ser recebido primordialmente (Nédoncelle, 1974: 92), prefigurando assim o *Nós* perfeito da comunhão e da génese recíproca das consciências.

A Causalidade efectuada pela relação intersubjectiva é possível porque nela está presente a Alteridade. É sob a influência do Outro que o Mesmo se altera e podemos dizer até que o Mesmo não pode permanecer o Mesmo quando está presente o Outro (Nédoncelle, 1977: 25). O dinamismo que caracteriza o ser pessoal advém do facto de a Alteridade se manifestar em todas as facetas e dimensões da vida pessoal. Nédoncelle analisa a Alteridade do Eu, de Deus, da Natureza e de Outrem e o seu papel na génese da Pessoa.

Já a nível do Eu a Alteridade se verifica. O Eu dá-se conta da sua incompletude e de que tem que fazer algo de si mesmo. Toda a vida da Pessoa é um processo dirigido, conscientemente ou não, no sentido de um crescimento biológico, psíquico e espiritual. A Consciência sabe, tematicamente ou não, que não está concluída, que é tarefa a realizar. É apelada a ser a partir de si mesma. Comporta em si a sua própria Alteridade, sob a forma do conflito entre o que ela é e o que tem que ser, a sua imagem ideal. O ser do Eu está assim polarizado por um futuro utópico que procura actualizar e incarnar na sua existência²⁷. «Je deviens autre que je ne suis quand je veux me saisir, je suis obligé de passer par la répétition constante d'un cadre de connaissance, d'action et de sentiment, qui est un nouvel aspect de moi à réaliser. Ce cadre est fait de deux pièces: la forme d'un moi tendanciellement vide qui me précède et le contenu tendanciellement nouveau qui se présente pour la remplir. Du fait que la forme se répète, elle introduit dans son altérité une continuité; du fait que le contenu se renouvelle, il insère son altérité dans une continuité» (Nédoncelle, 1977: 26). Esta aproximação que fazemos de nós mesmos revela, como se vê, uma duplicidade equívoca e ambígua. É, ao mesmo tempo, uma continuidade descontínua – algo que permanece e que unifica aspectos novos e diversos –, e uma descontinuidade contínua – a novidade e a diversidade deparam-se com uma permanência arcaica –. Ora, a Alteridade, para ser tal, deve primar pela novidade e irrepetibilidade puras, o que não ocorre

²⁷ A temporalidade originária da consciência manifesta assim um dinamismo recapitulativo que imbrica em si aquilo que quotidianamente se desdobra como passado, presente e futuro. A duração da consciência é, a um tempo, revelação no agora daquilo que temos que ser, revelação só possível porque de algum modo somos já o nosso ser mais autêntico. V. Nédoncelle, 1977: 28, § 6.

plenamente nesta Alteridade da consciência individual. Assim, esta Alteridade de que falávamos «... n'est qu'une semi-altérité par laquelle nous nous devançons pour nous rejoindre» (Nédoncelle, 1977: 26). A forma de semi-alteridade intra-pessoal, que revela ao Eu que *ainda não é aquilo que deve ser* (Nédoncelle, 1977: 27) é afinal o Eu ideal, irreduzível ao Eu empírico ou fenomenal (Nédoncelle, 1977: 27). Este *ainda não* traduz a radical finitude e contingência do Ser Humano. Não existimos necessariamente e mesmo a nossa existência está eivada de limitação e indefinidade (Nédoncelle, 1977: 27; v. também 1974: 99-118). A limitação é, todavia, condição de possibilidade da liberdade que nos define também. A nossa autonomia deriva da nossa indeterminação determinável. «Nous recevons la forme d'altérité intrapersonnelle et nous ne pouvons lui échapper, mais c'est par elle que nous sommes un moi vivant, capable de poser des actes comme nôtres» (Nédoncelle, 1977: 27). A Alteridade em nós desempenha assim uma causalidade na gênese de nós mesmos. É, no entanto, «... une causalité subsidiaire dont le rôle est de nous renvoyer à notre décision qui s'exprime dans le jeu dynamique des actes et des contenus» (Nédoncelle, 1977: 27). Assim, Liberdade e Causalidade imbricam-se mutuamente. A Pessoa dá-se a si mesma as suas determinações (Nédoncelle, 1977: 27) e é, como tal, responsável pelos seus actos. Esta responsabilidade tem, todavia, um sentido metafísico último, pois em cada acto livre joga-se o futuro do universo, o aumento ou a diminuição do ser; «... c'est une responsabilité métaphysique: on n'est comptable que de son acte, mais la largeur d'un acte est l'univers» (Nédoncelle, 1942: 123).

A Liberdade da Pessoa joga-se no Ser, ou seja, na exterioridade que define todo o ente criado. O *não ser ainda o que se será* equivale a uma distância entre nós e nós, distância essa que incumbe à liberdade transpor. A consciência dessa separação é simultaneamente a possibilidade e a exigência de a superar, pois ter consciência de um limite e de uma fronteira só é possível a quem a pode ultrapassar ou já a ultrapassou. A exterioridade é então a marca e a promessa da sua superação e indica um Além que apela a nós e nos norteia. O nosso ser autêntico obriga-nos a procurar autonomamente a coincidência conosco mesmos suprimindo a inadequação, expressando-nos totalmente nas qualidades naturais e integrando o Ser no regime ôntico da comunhão.

1.6. Para (não) concluir

O trabalho delimitado nas páginas precedentes procura dar conta de categorias susceptíveis de enquadrar o desenvolvimento de reflexões

sobre a Formação, assim como a estruturação de projectos formadores, formativos e educativos. Através dessas categorias pretendemos destacar a densidade ontológica e ética da Formação, enquanto modo de ser antropológico, ao vê-la como um traço essencial do Ser Humano enquanto ser inacabado, tarefa para si-mesmo e ser-em-risco (Gehlen, 1987: 35-36). Tal corresponde à ideia de problematicidade radical que Max Scheler vê no ser do Homem (Scheler, 1957: 24), derivado precisamente da sua Liberdade ontológica originária e não-objectivável (Jaspers, 1978: 61-64). Segundo isto, a Formação corresponderá ao ser essencial do Homem, expressão primeira da sua praxicidade, historicidade e inacabamento perene, entregue ao seu Cuidado ontológico e humanizador (Heidegger, 1986: 262-263). Seguimos assim o caminho aberto pela questão colocada por Bernard Honoré relativa à necessidade de definir «les outils conceptuels pour penser la formation comme praxis du changement» (Honoré, 1992: 20), procurando ancorar o pensamento sobre a Formação no sentido radical da praxis aristotélica e da reflexão filosófica.

2. Fundamentación Psicológica de la Didáctica de la Educación Artística y Musical

María Angustias Ortiz Molina¹

2.1. Justificación

Pero puedo decir, sin temor, que creo haber tenido la gran fortuna de haberme encontrado desde mi juventud en ciertos caminos que me han conducido a consideraciones y máximas de las cuales he formado un método por el que me parece que dispongo de un medio de aumentar gradualmente mi conocimiento y elevarlo poco a poco hasta el punto más alto que la mediocridad de mi espíritu y la corta duración de mi vida le puedan permitir alcanzar”.

René Descartes. *El discurso del método*. 1637

El objeto del presente trabajo es establecer la fundamentación sobre la que se desenvuelven los principios rectores que sustentan la estructura de la Didáctica de la Expresión Artística y Musical como medio para fomentar la atención a la diversidad y a las diferencias culturales y el desarrollo de la socialización, dentro del más amplio campo de las Ciencias Sociales, Políticas, del Comportamiento y de la Educación.

Pensamos que la educación en atención a la diversidad, las diferencias culturales y el fomento de la socialización debe ser tenida en cuenta en las distintas materias curriculares implantadas en los niveles obligatorios de enseñanza, para que educando a las generaciones más jóvenes y haciéndolas conscientes de esta importancia, logremos en pocos años formar en conciencia a las generaciones futuras sobre el interés que este tipo de educación tiene sobre la sociedad globalizada en la que nos hallamos inmersos.

Estamos convencidos que desde las materias formativas del Currículum – como es el caso de la Didáctica de la Expresión Artística y Musical – se puede incidir de manera positiva en *esta forma de entender la educación* (lo cual no significa que no pueda llevarse a cabo desde las materias instru-

¹ María Angustias Ortiz Molina es Catedrática E. U. de Didáctica de la Expresión Musical de la Universidad de Granada. maortiz.@ugr.es

mentales), mediante el diseño de actividades de diferente índole (formación rítmica y danza, canciones, formación instrumental...)

En este caso, nos centraremos en el intento de fundamentar la Didáctica de la Expresión Artística y Musical desde el ámbito psicológico, para dar paso en otros capítulos a lo referido anteriormente.

2.2. Fundamentación Psicológica

“En cualquier caso y dado el carácter acumulativo, integrador y genético del cambio conceptual, no puede esperarse que cada unidad o cada sesión didáctica promueva un cambio conceptual, sino más bien que éste sea el producto acumulativo y genético de esas sesiones”.
(Pozo, 1988).

2.2.1. Introducción

Es sabido que en los últimos años se ha producido un importante cambio de orientación en la psicología científica. Tras un largo periodo de predominio de la psicología conductista, se está consolidando un nuevo enfoque conocido como “psicología cognitiva” cuya representación más clara es el “procesamiento de información”, basado en una analogía entre el funcionamiento de la mente humana y los computadores digitales. Este cambio de orientación afecta a la mayor parte de los campos de investigación en psicología (memoria, atención, inteligencia..., alcanzando incluso al estudio de la interacción social y de la emoción).

El programa cognitivo, durante bastantes años, se ha mantenido alejado del área de estudio preferida de los conductistas: el aprendizaje. Sin embargo, en los últimos años ha aumentado notablemente el interés de la psicología cognitiva por el aprendizaje, lo que ha traído consigo la elaboración de diversas teorías cognitivas del aprendizaje al tiempo que se recuperaba la obra de algunos psicólogos, que hace ya algunos años, propusieron explicaciones cognitivas de los procesos de aprendizaje.

Para Platón, el conocimiento es siempre la proyección de nuestras ideas innatas, como ya propusiera en el famoso “Mito de la Caverna” (Libro VII de La República) o en el Menón. Esta doctrina platónica resurgirá en la tradición filosófica occidental en el pensamiento racionalista e idealista de Descartes, Leibniz o Kant, y será recuperada para la psicología por algunos autores representativos del movimiento cognitivista actual, como Fodor o Chomsky.

Frente a la corriente racionalista iniciada por Platón, se levanta otra tradición que tiene su origen precisamente en el discípulo predilecto de aquél,

Aristóteles, quien rechaza la doctrina de las ideas innatas, sustituyéndola por la de la tábula rasa sobre la cual se van imprimiendo las sensaciones. De esta forma, el conocimiento procede de los sentidos que dotan a la mente de imágenes, que se asocian entre sí según tres leyes: contigüidad, similitud y contraste. Así, Aristóteles, puede ser considerado como el padre del asociacionismo, que en los siglos XVII y XVIII alcanzará con Hobbes, Locke y Hume su máxima expresión dentro de la filosofía. En la psicología será introducido por Ebbinghaus y dominará el pensamiento no sólo de Wundt y el estructuralismo sino sobre todo del conductismo, teniendo una influencia decisiva en la Historia de la Psicología, y más específicamente, en la Psicología del Aprendizaje.

El siglo XX está dividido en dos mitades casi iguales: una primera del dominio del conductismo y una segunda del dominio de la psicología cognitiva.

La primera revolución se produce en la segunda mitad del siglo y da lugar a la aparición del conductismo, como respuesta al subjetivismo y al abuso del método introspectivo por parte del estructuralismo y también del funcionalismo. El conductismo se consolida a partir de 1930 entrando en un periodo de ciencia normal, caracterizado por la aplicación de su paradigma objetivista, basado en los estudios de aprendizaje mediante condicionamiento, que considera innecesario el estudio de los procesos mentales superiores para la comprensión de la conducta humana. La expansión del paradigma, que desemboca en múltiples anomalías empíricas, junto al empuje de diversos factores externos a la psicología, como son las nuevas tecnologías cibernéticas que vienen de la mano de la Teoría de la Comunicación, la Lingüística y la propia Cibernética, harán que el paradigma conductista entre en crisis a partir de 1950 (Pozo, 1989). A mediados de esa década, será sustituido por el procesamiento de información, que apoyándose en la poderosa metáfora del ordenador, hará posible el estudio de los procesos mentales que el conductismo marginaba. De esta forma se entra en un nuevo periodo de ciencia normal, esta vez bajo el dominio de la psicología cognitiva. Este periodo alcanza hasta nuestros días.

De todas formas, como dice Pozo (Ibid.), la evolución actual del conductismo, si bien ha perdido su posición predominante en muchos terrenos en favor del procesamiento de información, no ha perdido todo su vigor, y en el área del aprendizaje, ni siquiera se puede acreditar el predominio del enfoque cognitivo sobre el conductual.

Por todas estas razones, nos parece obligado presentar aquí un esbozo general de algunas de las más importantes teorías sobre el aprendizaje, de manera que nos ayuden a comprender mejor las propuestas de intervención pedagógica contenidas en el actual Sistema Educativo español regido por

la L.O.G.S.E., L.O.C.E. y L.O.E. No somos ajenos, sin embargo, al hecho de que el desarrollo teórico sobre los procesos de aprendizaje no ha sido acompañado, al nivel que todo pedagogo desearía, de un progreso paralelo en la práctica, ni en la teoría didáctica. El porqué de esta realidad ha sido analizado por algunos autores (Pérez Gómez, A., Almaraz, J., 1981), quienes presentan como posibles causas las siguientes: las teorías del aprendizaje son aproximaciones parciales y restringidas a aspectos de áreas concretas, elaboradas en condiciones de "laboratorio", sin tener en cuenta que la situación en el aula tiene mucho de impredecible y olvidan el componente teleológico, directivo de la educación, que desborda la naturaleza explicativa de tales teorías.

En cualquier caso, no se puede negar que tales teorías del aprendizaje suministran una información, que si bien no es suficiente, al menos resulta básica. Por otro lado, las apelaciones continuas a las teorías cognitivas del aprendizaje en la L.O.G.S.E. como superación de los enfoques conductistas de sistemas educativos anteriores, suponen una serie de modificaciones en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, que ignorarlas desde un centro de formación del profesorado resultaría contradictorio.

2.2.2. Teorías Psicológicas de la enseñanza y el aprendizaje

2.2.2.1. Introducción

Se entiende por teorías de la enseñanza y el aprendizaje, aquellas que se preocupan del proceso de enseñanza y pretenden ocasionar cambios en los alumnos. Tratan de explicar cómo se aprende y a partir de ahí sugerir qué es lo más aconsejable llevar a cabo para desarrollar una enseñanza más eficaz. En el proceso de enseñanza se dan unos sucesos generales que se aplican a la mayoría de las situaciones, tales como proporcionar la introducción del material, relacionarlo con otros materiales, motivar a los alumnos, comunicarles la finalidad de la unidad en cuestión, presentar los estímulos, dar instrucciones, dirigir la atención del estudiante, brindar un modelo o descripción del comportamiento final esperado, dar retroalimentación y evaluar el procedimiento final.

Las teorías que a continuación se exponen, han sido seleccionadas siguiendo el criterio que exponen Araujo y Chadwick (1988), es decir, las de aquellos autores que explican qué es el aprendizaje y cómo, en función de éste, se deben plantear las estrategias para preparar un curso o un currículo. Muestran cómo el énfasis que cada autor dedica a cada tema, objetivos, estructura y secuencia, etc., va a determinar el tipo de aprendizaje que propugna. Así Ausubel se preocupa fundamentalmente del aprendizaje de

conocimientos e informaciones; Bruner y Piaget, se inclinan por la solución de problemas y sucesos; Skinner se mantiene en el esquema de “estímulo-respuesta-refuerzo”, centrado sobre todo en los comportamientos operantes, mientras que Bandura acentúa la motivación que surge de la imitación de un modelo social, por citar algunos ejemplos.

2.2.2.2. BANDURA: Aprendizaje en función del modelo social

Según esta teoría lo importante en el aprendizaje de cualquier individuo son sus experiencias previas con el aprendizaje en general, su experiencia con los procesos de modelaje y el respeto por su propio ritmo de aprendizaje. Bandura acentúa que el alumno también lleva consigo su propio grupo de reforzadores que son importantes para él, sus propias experiencias de autorrefuerzo, de refuerzo por sustitución y de refuerzo externo. Los procesos de atención, retención, reproducción motriz y motivación son extremadamente individualizados. Recalca la importancia de lograr un cierto equilibrio entre las necesidades y contingencias individuales y las del grupo al cual pertenece (Araujo y Chadwick, 1988).

Basa la motivación en el refuerzo. Las fuentes primarias de refuerzo, según Bandura, son los refuerzos externos, los refuerzos por sustitución y el autorrefuerzo. Los dos últimos son motivaciones de base cognitiva. Sostiene Bandura, que el refuerzo externo es una de las formas más poderosas para influir en el comportamiento. Se apoya en la evidencia de que hasta las mismas funciones corporales, que se presumían controladas por el sistema nervioso autónomo, pueden ser reguladas a través de alguna forma de retroalimentación externa. Observa que las condiciones de refuerzo cambian en la medida en que el individuo se desarrolla y crece. En el curso del desarrollo, las experiencias físicas recompensadoras se asocian reiteradamente con expresiones de interés y de aprobación de los demás, mientras que las experiencias desagradables se asocian con la desaprobación. A través de la correlación de los sucesos, estas reacciones sociales se convierten en incentivos (refuerzo secundario). Para Bandura, el efecto de las reacciones sociales como incentivos deriva de su valor predictivo y no de algo inherente a las propias reacciones. Por esto, la aprobación y desaprobación de las personas que ejercen el poder de recompensa y punición son más influyentes que las de aquellos individuos que no afectan a la vida del alumno. Un suceso que produce consecuencias variables tendrá más influencia que otro que sólo produce un efecto único. Otro aspecto importante es que las reacciones sociales no siempre van acompañadas de experiencias primarias: el elogio no siempre origina recompensas ni las reprimendas terminan

siempre en punición. Esto establece la base para el refuerzo intermitente, que permite un grado mucho más elevado de resistencia a la extinción (tal como ya demostraron los conductistas).

Lo importante del refuerzo externo, es que al mismo tiempo que es útil en sí mismo, establece posibilidades para el refuerzo por sustitución y autorrefuerzo. Esto ocurre porque los reforzadores primarios y secundarios pueden ser condicionados a reforzadores simbólicos terciarios: la punición física no tiene que ser usada durante todo el tiempo; la desaprobación es una condición secundaria relacionada con la punición física que funciona muy bien. A partir de ahí se pueden aprender mediante la desaprobación que recibe un tercero y también mediante la propia desaprobación. En una situación educacional muchos de los conocimientos, actividades, competencias y habilidades que un niño necesita son tediosos y poco interesantes. Sin la ayuda de incentivos positivos durante las fases iniciales de la adquisición de habilidades, las potencialidades no se desarrollarían. En la escuela, e incluso en la familia, el uso frecuente de coerciones y amenazas suele conducir más al desarrollo de antipatías que a la formación de competencias. El mejor modo de asegurar ciertos prerrequisitos, es apoyar los esfuerzos de los niños hasta que su comportamiento se desenvuelva en un nivel tal que les permita una autosustentación. Así por ejemplo, el niño puede precisar un estímulo inicial para aprender a leer, pero una vez que se vuelve competente puede leer por el mero placer de hacerlo o para obtener alguna información. Cuando el niño ha aprendido las habilidades verbales, cognitivas o manuales y sabe desenvolverse bien en su ambiente, ya no necesita refuerzo externo.

El refuerzo vicario (o por sustitución) aparece cuando el observador comienza a manifestar ciertos comportamientos que han sido reforzados en otra persona. Es posible aprender tanto con los éxitos como con los errores de los demás. Diariamente hay numerosas oportunidades para observar los comportamientos, las condiciones por las cuales la gente es recompensada, ignorada o castigada por sus actos. Ya sea observando resultados en los demás como experimentando consecuencias directas, se puede producir un cambio comportamental. Este área de comportamiento por sustitución (o vicario) constituye una de las principales contribuciones de Bandura. Si una persona famosa comienza a hacer algo, la tendencia a imitar su comportamiento es rápida y se debe particularmente a dos tipos de refuerzo: primero, a la identificación con el modelo y a la creencia de que también se va a ser recompensado como él; el segundo, a un refuerzo sutil subyacente por creer que esa imitación puede conducir a la fama.

Con el autorrefuerzo y autorregulación el comportamiento es regulado por el juego de las relaciones entre los factores internos y externos. A causa de su capacidad de simbolización y de autorreacción, el comportamiento humano no depende tanto de las presiones externas inmediatas. El autorrefuerzo es un proceso en el cual los individuos aumentan y mantienen su comportamiento mediante autorrecompensas, utilizando refuerzos que ellos mismos controlan y que se autoadministran en la medida en que alcanzan sus propios patrones de actuación. Considera como factores motivacionales de base cognitiva el refuerzo vicario y el autorrefuerzo. En su mayor parte el comportamiento humano es iniciado y mantenido por largos periodos de tiempo, incluso en ausencia de una estimulación externa inmediata. En estos casos, la inducción de las acciones es de origen cognitivo. El refuerzo vicario y el autorrefuerzo pueden funcionar porque el individuo tiene la capacidad de representar las consecuencias futuras de su pensamiento.

Crítica la idea de que la motivación sea un mecanismo innato, en especial la manera en que lo presenta Piaget. Alega, que mientras que no puedan especificarse los criterios para determinar los niveles óptimos de desequilibrio, la teoría piagetiana de la automotivación no puede validarse empíricamente.

Para Bandura, el aspecto básico de la secuenciación consiste en la relación entre los siguientes pasos: anticipación del estímulo reforzador, atención, presentación de los estímulos modelo, codificación interna, organización cognitiva y ensayo, seguido de respuesta.

Por lo que se refiere a los materiales de enseñanza, su mayor preocupación no es tanto la de los materiales concretos (libros, etc...), sino más bien el impacto del comportamiento del propio profesor sobre el alumno y los efectos del aprendizaje a partir de las influencias del grupo de referencia del alumno.

Se muestra partidario del empleo de la evaluación individualizada, basada en grupos de objetivos y criterios preestablecidos, que sirva para hacer revisiones y correcciones y no para castigar al alumno. Además, el grado de originalidad es un elemento fundamental en la especificación de la respuesta. Otro parámetro importante en el desarrollo de patrones es el comportamiento previo del propio sujeto. Cuando un individuo intenta superar su comportamiento o su propio nivel anterior de desempeño, está utilizando su comportamiento anterior como base de comparación.

2.2.2.3. BRUNER: Aprendizaje por descubrimiento

Bruner parte de que el aprendizaje se produce cuando se impulsa a la participación activa del alumno para resolver problemas. Los niños en su etapa de desarrollo pasan por tres modos de representación del mundo: enativo, icónico y simbólico (que coincide con la clasificación de los periodos de PIAGET: preoperacional, operacional y operaciones formales):

- Representación enativa: es la representación de sucesos pasados mediante respuestas motrices apropiadas.
- Representación icónica: es la organización selectiva de percepciones e imágenes de los sucesos por medio de estructuras espaciales, temporales y connotativas que permiten a los niños percibir el ambiente y transformarlo en imágenes.
- Representación simbólica: el niño representa internamente el ambiente, sin necesidad de que los objetos del ambiente estén presentes en su campo.

Las diferentes estructuras de los niños en los distintos estadios de desarrollo deben servir de bases para seleccionar el “lenguaje” con que se presentará la instrucción. Sus recomendaciones para la práctica pedagógica son las siguientes:

- La educación no puede adoptar una posición de neutralidad y objetividad, sino que debe inmiscuirse en los problemas sociales y personales que posean una fuerte resonancia emocional.
- La educación debe concentrarse en lo desconocido y en lo especulativo, usándose lo conocido como base para la extrapolación.
- Al mismo tiempo, se debe compartir el proceso de la educación con el alumno, especialmente para objetivar sus propósitos en función del individuo, de manera que éste sepa cuándo alcanza el dominio sobre ellos (lo que es autorrecompensante). Bruner insiste en que en la organización de currículos, unidades y lecciones, haya opciones en cuanto a cómo establece el estudiante sus objetivos de aprendizaje.
- En cuanto al diseño del currículo, considera que en primer lugar, se debe presentar el material de enseñanza, de tal manera que se de preeminencia a las ideas más importantes (en términos de relevancia personal y social), así como a las actitudes que se quieren instituir. En segundo lugar, hay que tener en cuenta las capacidades de los estudiantes para absorber ese material y presentar las lecciones o unidades en diferentes “lenguajes” que contemplen los modos de

representación propios de cada estudiante en un momento dado. Para él, es posible enseñar a cualquier persona de cualquier edad prácticamente cualquier contenido o materia, siempre que se haga en el lenguaje del alumno (Araujo, 1988).

Uno de los factores necesarios en la secuencia de instrucción es evitar una simbolización prematura brindando tantas imágenes como sea posible, es decir, formas icónicas de representación. La estructura de cualquier dominio de conocimiento debe tener en cuenta tres aspectos, de acuerdo con la habilidad del alumno:

- modo de representación con el cual se aprende o se representa el conocimiento;
- su economía;
- su poder efectivo.

Estos factores varían con la edad y con el estilo de aprendizaje de cada individuo y se aplican de diversos modos en los diferentes materiales. Para que haya una correcta estructuración, se debe conducir al alumno desde su modo de representación más primitivo hasta un mundo simbólico más poderoso. Sugiere que el currículo debe estructurarse de tal manera que el alumno tenga la oportunidad de volver, de “revisitar” la materia ya aprendida con otro nivel de profundidad, es decir, con un modo de representación más avanzado. En muchos currículos educacionales, esta idea se conoce con el nombre de “currículo en espiral”. El segundo problema en la preparación del material de enseñanza es el de la noción de economía, es decir, a la manera más eficiente de manejar o presentar una idea. La estructura cognitiva tiene límites y la economía es imperativa, en especial en una era de medios electrónicos de comunicación y de saturación de información. El “poder” se refiere a la capacidad de organización del alumno para relacionar ciertas materias a temas que aparentemente se le presentan o aparecen separados, es decir, la transferencia del aprendizaje.

Como fin último y objeto esencial de cualquier aprendizaje, él coloca la capacidad del alumno para descubrir y resolver nuevos problemas. Por ello, en sus ideas sobre el currículo propone que se enseñe al alumno, por ejemplo, a hacer Física, y no de qué se compone ella. También insiste en que la enseñanza debe conducir al estudiante hacia un modo de representación simbólica con el que sea capaz de representar el mundo y sus relaciones y de comprobar y destacar sus aspectos más importantes. En términos más concretos, las matemáticas y las materias científicas son las materias más

útiles y válidas que pueden enseñarse en la escuela y son el instrumento que permite el desarrollo de una cultura.

El núcleo del proceso de enseñanza es el hecho de que el alumno descubra por sí mismo lo que es relevante. En función de ello se deben organizar los componentes del proceso:

- La activación del alumno: captar su atención. Esto se consigue relacionando el nuevo aprendizaje con hechos o sucesos de la vida real.
- Análisis de la estructura del material, sobre todo en función de los modos de representación. Se debe buscar la economía, es decir, la cantidad mínima de información que el alumno debe procesar para comprender los materiales.
- Hay que incrementar el poder efectivo del aprendizaje. Éste debe tener un valor generativo, o lo que es lo mismo, crear en el alumno la capacidad de utilizar los materiales recién aprendidos. Hay que tener en cuenta que no siempre el proceso con mayor poder generativo es el más económico, por lo que el profesor debe buscar un equilibrio que excluya los extremos.
- Para el aprendizaje por descubrimiento admite la necesidad de enseñar habilidades que sirvan como prerrequisitos y destaca la importancia de enseñar estrategias tales como "trucos", fórmulas e instrumentos de las diversas materias.
- Con respecto a la secuencia, Bruner sugiere un "descubrimiento guiado", donde el empleo de múltiples ejemplos ayude al alumno a abstraer conceptos, reglas o principios.
- La provisión de refuerzo y retroalimentación debe surgir del éxito procedente del dominio de un material, es decir, del simple hecho de que el estudiante encuentre la solución.

Da las siguientes sugerencias para la preparación de la instrucción en función de la transferencia del aprendizaje:

- a) Considerar el aprendizaje como descubrimiento, o sea, brindar la oportunidad de explorar una situación, o incluso, de aprender a detectar un problema.
- b) Instaurar una actitud para ir más allá de la información, "empleando la propia cabeza" para extrapolar, interpolar, etc.
- c) Hacer compatible la enseñanza con el sistema de referencia del alumno, permitiendo que relacione los nuevos problemas con sus conocimientos anteriores (ayudándolo a lograrlo) y estructuras mentales.

- d) Activar al alumno y lograr que la competencia, el dominio de las habilidades, etc., se vuelvan autorreforzadores. Los refuerzos extrínsecos pueden encubrir este placer.
- e) Dar al alumno la oportunidad de que practique las habilidades e informaciones requeridas para la solución de problemas.
- f) Aceptar el modo de representación del alumno, sin exigir que verbalice las cosas que sepa hacer pero no pueda expresarlas. Sólo lentamente aprende el alumno que algo puede decirse de diferentes modos o que ese algo que se dice puede significar distintas cosas.
- g) Emplear toda la información y todas las habilidades en la solución de problemas.

Para Bruner, los objetivos de la evaluación sirven para proporcionar retroalimentación en un momento y en una forma en que puedan ser útiles para la preparación de materiales y para el empleo por parte del alumno.

2.2.2.4. SKINNER: Esquema de “estímulo-refuerzo-respuesta”

Para Skinner, el ser humano es una combinación de su herencia genética y de las experiencias que adquiere en la interacción con el medio ambiente. El hombre es simplemente un animal que ha ido más lejos que los otros en la escala psicogenética. Desde el punto de vista conductista los sucesos internos son colaterales al comportamiento que les da origen. A la afirmación filosófica de Descartes “pienso, luego existo”, Skinner contrapondría “existo, luego pienso”. Su discrepancia con la psicología cognitiva radica en que para ésta el proceso interno es la causa, mientras que para él es el resultado. No le preocupan los procesos internos, sino el control del comportamiento observable a través de las respuestas del individuo (Araujo: 1988).

La teoría de Skinner, parte de una serie de conceptos y de términos:

- Estímulo: cualquier suceso o combinación de sucesos que afecta los sentidos del alumno.
- Refuerzo: cualquier suceso, normalmente una acción por parte del alumno que provoca un aumento de la probabilidad de la ocurrencia de un acto que lo precedió inmediatamente.
- Contingencias de refuerzo: circunstancias de la situación de aprendizaje que acompañan al suceso reforzador.

Para Skinner, lo importante es saber disponer la situación de aprendizaje de manera que las respuestas dadas por el sujeto sean reforzadas para que aumente su probabilidad de ocurrencia.

Las ideas básicas sobre la presentación de estímulos para el aprendizaje se sintetizan en un campo de conceptos que se conoce como "Instrucción Programada" (IP). Consiste en dividir en pequeños pasos la materia a ser aprendida para reforzar todas las respuestas emitidas por el alumno. El uso de pequeños pasos en la presentación del material, facilita la emisión de respuestas que deben ser reforzadas y aumenta así la probabilidad de su ocurrencia en el futuro. El segundo objetivo de la Instrucción Programada es minimizar el número de errores ya que, de acuerdo con Skinner, el error cometido también es aprendido y debe ser minimizado durante la instrucción, al mismo tiempo que se maximizan los aciertos.

Otro aspecto básico es la diferencia entre refuerzo positivo, refuerzo negativo y punición. El refuerzo negativo aumenta el nivel de respuestas: el individuo produce un comportamiento para eliminar el estímulo negativo. Por ejemplo: salir de una habitación cuando entra una persona que no nos gusta, la punición, en cambio, consiste en aplicar una estimulación agradable o nociva para disminuir una respuesta. Hay que evitar utilizarla en la medida de lo posible.

Para Skinner, una de las causas primordiales de los fracasos educacionales es el hecho de no tener en cuenta las diferencias individuales. Lo más importante en este tema es el ritmo del estudio, es decir, que se debe permitir que el alumno progrese según su propio ritmo de trabajo. Se puede establecer un programa de modificación del comportamiento para cada alumno, basado en los "problemas" o circunstancias por los que atraviesa, y a través de cuidadosas contingencias de refuerzo, inducir al alumno a manifestar los comportamientos deseados (Araujo y Chadwick, 1988).

El problema de la motivación, para Skinner, se resuelve en términos de contingencia de refuerzo debidamente utilizado, tanto para inducir al individuo a iniciar el aprendizaje como para mantener su proceso. Esto se realiza mediante la confirmación de respuestas, los refuerzos primarios, y sobre todos los secundarios, y la retroalimentación. Recomienda que se utilice cualquier tipo de excepción de aquellos que produzcan subproductos desagradables. Condena particularmente el uso de la punición, que tiene como efecto colateral inducir al estudiante a asociar ciertas actividades a contingencias desgraciadas, asociaciones que algunas veces permanecen durante toda la vida.

Afirma igualmente que el proceso de control del comportamiento, debe pasar de un estado inicial de control externo a un estado de autocontrol interno. Esto se logra reduciendo paulatina y gradualmente los refuerzos. Los refuerzos naturales o primarios no bastan para inducir a un individuo al aprendizaje. La idea del hombre natural, bueno, corrompido por la socie-

dad, no es suficiente para que los individuos se comporten de la manera deseada. Además, si ciertos refuerzos naturales controlan el comportamiento del individuo, es más probable que le conduzcan a la pereza y al ocio que a un estado de laboriosidad. Otro argumento contrario a la idea de dejar que los impulsos naturales y las motivaciones y refuerzos que tienen origen en ellos, controlen el comportamiento, es que muchas veces esos refuerzos llevan al individuo a la manifestación de una serie de comportamientos triviales, exhaustivos y poco útiles para sí mismos o para la sociedad. El organismo humano pagaría un precio muy alto, dice el autor, si simplemente fuera regulado por accidentes o contingencias naturales. Es importante –y en esto consiste el proceso de la educación o entrenamiento social–, aumentar las contingencias de refuerzo y su frecuencia, utilizando sistemas organizados, programáticos, que produzcan refuerzos secundarios asociados a los naturales, a fin de obtener ciertos resultados preestablecidos, con mayor o menor rigor.

Con relación al aprendizaje, específicamente, se trata de manipular los refuerzos de tal manera que el estudiante permanezca el tiempo adecuado frente a los libros o a las situaciones de aprendizaje. Pero se plantea cómo lograrlo si muchas veces el estudio se opone al ocio y éste es naturalmente reforzador. Mediante un programa intermitente de refuerzo se puede, por ejemplo, asociar un cierto número de horas de estudio o un cierto número de tareas correctamente hechas a determinados refuerzos, incluso al entretenimiento o al ocio. Esos programas, insiste el autor, no precisan el uso de estímulos inadecuados ni deben recurrir a ellos. Esos esquemas de refuerzo son tan fuertes que pueden aumentar la motivación del estudiante, su sentido de apreciación, sus intereses...

Lo importante en los programas de modificación de comportamiento, es la coherencia y la firmeza con que se mantienen los patrones de refuerzo adecuados (refuerzo continuo, de razón, intermitente). Los profesores –y todo el mundo en general–, podemos reforzar comportamientos indeseables dependiendo de nuestro estado de ánimo, nuestra paciencia o del tipo de adulación que el alumno es capaz de manifestar. Por tanto, el problema de la motivación para Skinner, se resuelve manteniendo al estudiante activo, respondiendo y participando del aprendizaje.

Con respecto a los sucesos del proceso de enseñanza, la propuesta que hace es decidir el repertorio final de actividades que se espera de un individuo y establecer las contingencias de refuerzo necesarias para conseguirlo. Aguardar que un comportamiento (operante) ocurra para luego modelarlo, es ineficiente y puede incluso ser tedioso; por eso Skinner, utiliza y recomienda el empleo de pistas para resolver el problema de inducir en el sujeto las

respuestas que se desean reforzar. Se trata de lo que él llama “el problema de primera instancia”. En él se distinguen tres soluciones:

1. La duplicación del movimiento, donde el alumno se mueve en la medida en que ve (o percibe) que algo se mueve.
2. La duplicación del producto, donde el alumno imita un modelo de desempeño que le es presentado y reforzado.
3. Los repertorios no duplicativos, donde se emplean sobre todo instrucciones que el alumno debe hacer y lo refuerzan cuando responde correctamente.

Finalmente, en la medida en que el alumno domina mejor el material y da respuestas más próximas al desempeño final deseado, se reducen las pistas y el refuerzo se vuelve más difícil de conseguir, pues la respuesta es cada vez menos obvia y exige más elaboración por parte del alumno.

Considerando que la idea de Skinner es que el alumno, al progresar a través de pequeños pasos de un programa, lo haga sin cometer errores, la evaluación debe ser una mera comprobación de que la finalización de un programa debidamente estudiado es garantía –por sí solo– de que el alumno dominó y aprendió el objetivo.

Como pionero, llamó la atención sobre el papel de la retroalimentación procedente de la confirmación de las respuestas, abriendo nuevas perspectivas a la enseñanza asistida por ordenador.

2.2.2.5. PIAGET: Teoría de la equilibración

Piaget distingue entre aprendizaje en sentido estricto, por el que se adquiere del medio información específica, y aprendizaje en sentido amplio, que consiste en el progreso de las estructuras cognitivas por procesos de equilibración. Considera además, que el aprendizaje de conocimientos específicos depende por completo del desarrollo de estructuras cognitivas generales, que él formaliza en términos lógicos (Piaget, 1970). Esta posición de Piaget con respecto a las relaciones entre aprendizaje y desarrollo, le lleva a negar cualquier valor explicativo al aprendizaje por asociación, ya que según él, “*para presentar una noción adecuada del aprendizaje, hay primero que explicar cómo procede el sujeto para construir e inventar, no simplemente cómo repite y copia*” (Piaget, 1970).

Para el autor suizo, el progreso cognitivo no es consecuencia de la suma de pequeños aprendizajes puntuales, sino que está regido por un proceso de equilibración. Así, el aprendizaje se produce cuando tiene lugar un desequilibrio o un conflicto cognitivo.

La pregunta inmediata que surge es: ¿qué está en equilibrio y puede entrar en conflicto? En el caso de Piaget, son dos procesos complementarios: la asimilación y la acomodación.

La asimilación es el proceso por el que el sujeto interpreta la información que proviene del medio, en función de sus esquemas o estructuras conceptuales disponibles (Pozo, 1988). O con palabras de Piaget, es la integración de elementos exteriores a estructuras en evolución o ya acabadas en el organismo (Piaget, 1970).

Pero si sólo existiese la asimilación, gran parte de nuestros conocimientos serían fantásticos y conducirían a continuas equivocaciones (Pozo, *Ibid.*) ya que, en palabras de Koffka *"veríamos las cosas no como son, sino como somos nosotros."*

Hace falta por tanto un proceso complementario, que es lo que Piaget llama acomodación y define como *"cualquier modificación de un esquema asimilador o de una estructura, modificación causada por los elementos que la asimilan"* (Piaget, 1970).

La acomodación, supone no sólo una modificación de los esquemas previos en función de la información asimilada, sino también una nueva asimilación o reinterpretación de los datos o conocimientos anteriores en función de los nuevos esquemas construidos. Estos conocimientos pueden consistir en un saber aislado, integrarse en estructuras de conocimiento ya existentes, modificándolas levemente, o reestructurar por completo los conocimientos anteriores.

Según Piaget, el progreso de las estructuras cognitivas se basa en una tendencia a un equilibrio creciente entre ambos procesos. Cuanto mayor sea ese equilibrio, menores serán los fracasos o errores producidos por las asimilaciones o interpretaciones de las cosas. Pero no debemos olvidar que los desequilibrios entre estos dos procesos surge del aprendizaje o cambio cognitivo.

El equilibrio entre asimilación y acomodación se produce y se rompe en tres niveles de complejidad creciente, jerárquicamente integrados, de manera que un desequilibrio en el tercer nivel acabará produciendo conflictos en el segundo y en el primero.

Primer nivel. Los esquemas que posee el sujeto deben estar en equilibrio con los objetos que asimilan.

Segundo nivel. Equilibrio entre los diversos esquemas del sujeto, que deben asimilarse y acomodarse recíprocamente. De lo contrario, se produce un "conflicto cognitivo" o desequilibrio entre dos esquemas.

Tercer nivel. Integración jerárquica de esquemas previamente diferenciados.

Hay autores sin embargo, que ven como algo extremadamente curioso, cuando menos, el hecho de que cada persona construya individualmente su propio conocimiento, como asegura Piaget, y al final todas las personas acaben construyendo el mismo conocimiento. Estos autores opinan que lo que se construye al final no es una estructura general sino un conjunto de conocimientos específicos que harán que el sujeto sea más o menos experto en un área de conocimiento, pero que no necesariamente implican un progreso a un estadio cognitivo superior (Pozo, *Ibid.*).

Por otra parte, al reducir todo el aprendizaje a desarrollo, o lo que es igual, todos los aprendizajes a adquisiciones espontáneas y necesarias, Piaget está defendiendo un cierto individualismo, minimizando la importancia no sólo de los aprendizajes asociativos sino también de los procesos de instrucción e interacción social (Pozo, *Ibid.*).

2.2.2.6. VIGOTSKI: Actividad y mediación

La postura de Vigotski ante la Psicología, comparte con Piaget y la Gestalt su decidida oposición al asociacionismo y mecanicismo, que comenzaban a dominar en las teorías psicológicas.

Ahora bien, si es cierto que Vigotski rechaza por completo los enfoques que reducen la psicología, y en nuestro caso el aprendizaje, a una mera acumulación de reflejos o asociaciones entre estímulos y respuestas, opina que existen rasgos específicamente humanos no reducibles a asociaciones, como la conciencia y el lenguaje que no pueden estudiarse de espaldas al sustrato fisiológico, a lo mecánico.

Al basar su teoría en el concepto de actividad, Vigotski considera que el hombre no se limita a responder a los estímulos sino que actúa sobre ellos, transformándolos. Ello es posible gracias a la mediación de instrumentos que se interponen entre el estímulo y la respuesta. Frente a las cadenas de estímulos y respuestas, Vigotski opone un ciclo de actividad, en el que gracias al uso de instrumentos mediadores, el sujeto modifica el estímulo; no se limita a responder ante su presencia de un modo reflejo o mecánico sino que actúa sobre él. La actividad es –de este modo–, un proceso de transformación del medio a través del uso de instrumentos (Pozo, 1988).

Superficialmente, estos elementos mediadores serían análogos a las posiciones del conductismo mediacional, pero la realidad es que están más cerca del concepto piagetiano de adaptación como un equilibrio de asimilación y acomodación.

Vigotski distingue dos clases de instrumentos:

- a) Herramientas, que actúan materialmente sobre el estímulo, modificándolo. La cultura proporciona al individuo las herramientas necesarias para modificar su entorno, adaptándose activamente a él.
- b) Signos o Símbolos, que nos permiten actuar sobre la realidad, pero que, a diferencia de las herramientas, no modifican materialmente el estímulo sino que modifican a la persona con su entorno. El ejemplo más inmediato es el lenguaje.

La pregunta es ahora: ¿cómo se adquieren, según Vigotski, los mediadores simbólicos, los significados? Para él, los instrumentos de mediación, incluidos los signos, los proporciona la cultura, el medio social. Pero la adquisición de los signos no consiste sólo en tomarlos del mundo social externo, sino que es necesario interiorizarlos, lo cual exige una serie de transformaciones o procesos psicológicos. Esta idea supone una posición mediadora entre la idea asociacionista de que los significados se toman del exterior, de acuerdo con el principio de correspondencia, y la teoría piagetiana según la cual el sujeto construye sus significados de forma autónoma, y en muchos casos, autista (Pozo, 1988).

Para él, el vector del desarrollo y del aprendizaje iría desde el exterior del sujeto al interior, según un proceso de internalización o transformación de las acciones externas, sociales, en acciones internas, psicológicas. Este vector internalizador en el desarrollo cultural (no del cognitivo) recibe el nombre de la ley de doble transformación, ya que, todo conocimiento se adquiere por así decirlo dos veces.

De esta manera, los procesos de instrucción o facilitación externa de mediadores para la internalización, ha hecho que la postura de Vigotski goce en la actualidad de gran atención, sobre todo por lo que su aplicación a la educación se refiere de manera consistente con la psicología cognitiva y evolutiva actual. Mucho más si tenemos en cuenta que supera el bloqueo al que se llega con la postura de Piaget al llevarla al aula, y que Duckworth (1979) resume de manera excelente: "*O se lo enseñamos demasiado pronto y no pueden aprenderlo o se lo enseñamos demasiado tarde y ya lo saben*".

2.2.2.7. AUSUBEL: Teoría del Aprendizaje significativo

Es una teoría especialmente interesante ya que está centrada en el aprendizaje producido en un contexto educativo, es decir, en el marco de una situación de interiorización o asimilación, a través de la instrucción. Pero además, la teoría de Ausubel se ocupa especialmente de los procesos de enseñanza/aprendizaje, de los conceptos de la educación escolar a partir de los conceptos previamente formados por el niño en su vida cotidiana.

A diferencia de otras posiciones organicistas como la de Piaget o la propia Gestalt, Ausubel va a creer, junto con Vigotski, que para que la reestructuración se produzca se precisa de una instrucción formalmente establecida, que presente de modo organizado y explícito la información que debe desequilibrar las estructuras existentes. La distinción entre el aprendizaje y la enseñanza es precisamente el punto de partida de la teoría de Ausubel.

Considera, por otra parte, que toda situación de aprendizaje, sea escolar o no, puede analizarse conforme a dos dimensiones, que constituyen los ejes vertical y horizontal del siguiente esquema (Ausubel, Novak y Hanesian, 1978):

Aprendizaje Significativo			
	Clasificación de las relaciones entre los conceptos	Enseñanza audiotutorial bien diseñada	Investigación científica (música, arquitectura)
	Conferencias o presentaciones de la mayor parte de los libros-texto	Trabajo escolar en laboratorio	Investigación más rutinaria o producción intelectual
Aprendizaje por repetición	Tablas de multiplicar	Aplicación de fórmulas	Soluciones rompecabezas por ensayo y error
	Aprendizaje por recepción	Aprendizaje por descubrimiento guiado	Aprendizaje por descubrimiento autónomo

El eje vertical hace referencia al tipo de aprendizaje realizado por el alumno, es decir, los procesos mediante los que codifica, transforma y retiene la información, e iría del aprendizaje memorístico o repetitivo, al aprendizaje plenamente significativo.

El eje horizontal se refiere a la estrategia e instrucción planificada para fomentar ese aprendizaje, que iría de la enseñanza puramente receptiva, en la que el profesor o instructor expone de modo explícito lo que el alumno debe aprender, a la enseñanza basada exclusivamente en el descubrimiento espontáneo por parte del alumno.

Ausubel, viene a demostrar, que aunque el aprendizaje y la instrucción interactúan, son relativamente independientes, de tal manera que ciertas formas de enseñanza conducen por fuerza a un tipo determinado de aprendizaje. Más concretamente, tanto el aprendizaje significativo como el memorístico son posibles en ambos tipos de enseñanza, la receptiva o expositiva y la enseñanza por descubrimiento o investigación (Pozo, 1988).

En el eje vertical se distingue entre el aprendizaje memorístico y el significativo. Para Ausubel, un aprendizaje es significativo cuando *"puede relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe"*. (Ausubel, Novak y Hanesian, 1978).

El aprendizaje memorístico o por repetición es aquel en el que los contenidos están relacionados entre sí de un modo arbitrario, es decir, careciendo de todo significado para la persona que aprende. Es el clásico aprendizaje por asociación (Pozo, *Ibid.*).

El tipo de motivación que promueven y las actitudes del alumno ante el aprendizaje, también marcan diferencias (Novak y Gowin, 1984).

Aprendizaje Significativo

- Incorporación sustantiva, no arbitraria y no verbalista de nuevos conocimientos en la estructura cognitiva.
- Esfuerzo deliberado por relacionar los nuevos conocimientos con conceptos de nivel superior, más inclusivos, ya existentes en la estructura cognitiva.
- Aprendizaje relacionado con experiencias, con hechos u objetos.
- Implicación afectiva para relacionar los nuevos conocimientos con aprendizajes anteriores.

Aprendizaje Memorístico

- Incorporación no sustantiva, arbitraria y verbalista de nuevos conocimientos en la estructura cognitiva.
- Ningún esfuerzo por integrar los nuevos conocimientos con conceptos ya existentes en la estructura cognitiva.
- Aprendizaje no relacionado con experiencias, con hechos u objetos.
- Ninguna implicación afectiva para relacionar los nuevos conocimientos con aprendizajes anteriores.

Es de capital importancia para una materia como la Didáctica de la Expresión Artística y Musical, la variable afectiva que Ausubel y sus colaboradores introducen dentro del aprendizaje significativo, no recogida en las teorías vistas hasta ahora. Resulta obvio que una propuesta de intervención didáctica no intelectualista en Expresión Artística y Musical, a modo de las realizadas por las modernas metodologías activas, ha de tener esto muy en cuenta, ya que la afectividad en el plano musical juega un papel primordial.

Aunque Ausubel admite el aprendizaje memorístico escolar o extraescolar en determinadas situaciones, eleva el aprendizaje significativo a la mayor categoría. Esta mayor eficacia se debe a tres ventajas del segundo sobre el primero:

- a) produce una retención más duradera de la información.
- b) Facilita nuevos aprendizajes relacionados.

- c) Produce cambios profundos que persisten más allá del olvido de los detalles concretos.

Pero para que un aprendizaje tal se de, es necesario que concurren a su vez varios factores:

1. El material debe estar compuesto por elementos organizados en una estructura, de tal forma que las distintas partes de esa estructura se relacionen entre sí de modo no arbitrario. Es decir, que el material posea un significado lógico.
2. Debe existir una predisposición por parte de la persona para el aprendizaje significativo. El sujeto ha de tener algún motivo para esforzarse, ya que comprender requiere siempre un esfuerzo.
3. La estructura cognitiva del sujeto ha de contener ideas inclusoras, esto es, ideas con las que pueda ser relacionado el nuevo material.

La Teoría de Ausubel, constituye un complemento instruccional adecuado al marco teórico general de Vigotski, por cuanto el aprendizaje significativo es la vía por la que las personas asimilan la cultura que les rodea (Ausubel, 1973).

2.2.3. Teorías psicológicas del Aprendizaje y la Enseñanza Musical

2.2.3.1. DAVIDSON y SCRIP: Teoría cognitivo-evolutiva

Entre investigadores y educadores hay una falta de consenso sobre lo que puede ser el desarrollo musical. Davidson y Scrip (1991), parten de la hipótesis de que el conocimiento musical se puede determinar según la forma en que se utilice para resolver problemas relacionados con la percepción, ejecución, composición o representación musical. Según estos autores, los sistemas pedagógicos tradicionales muestran supuestos enfrentados en cuanto a lo que es el conocimiento musical. Por una parte, se encuentran todos aquellos métodos que defienden el desarrollo de la creatividad como objetivo de la Educación Musical, por otra, los que proponen el dominio de habilidades específicas de una lección, y por último, los que centran el objetivo de la Educación Musical en la resolución de problemas.

También las premisas de la práctica educativa contemporánea pueden contemplarse en tres perspectivas diferentes sobre el desarrollo (Kohlberg y Mayer, 1972):

- a) la que concibe el desarrollo desde el punto de vista madurativo, es decir, del conjunto de rasgos deseables que dispone el niño y que la educación debe promover.
- b) La teoría de la transmisión cultural, que parte de la base de que el niño, cada vez más socializado, recibe habilidades valoradas convencionalmente y conocimientos tal como los ofrece la cultura.
- c) La teoría cognitivo-evolutiva, que parte de la base de que el niño va madurando al interactuar con un ambiente estructurado.

Cada una de estas perspectivas, por tanto, lleva consigo distintas tendencias que desempeñan papeles centrales en el diseño de los procesos, procedimientos y evaluaciones educativas.

La teoría de la maduración, valora la presencia de los rasgos o habilidades deseables en el niño y evita el empleo del aprendizaje rutinario, ejercicios y otras prácticas muy estructuradas, porque imponen al niño los valores de otros. El aprendizaje, para el partidario de la maduración, consiste en ser capaz de expresar la propia comprensión y controlar la propia conducta. Aplicada a la música, esta teoría favorece los programas que permitan al niño la máxima oportunidad para ejercer sus impulsos creativos y sugiere que éste puede sufrir si se introducen a destiempo intervenciones pedagógicas. Por tanto, coincidiría con la práctica educativo-musical que tiene como objetivo básico el desarrollo de la creatividad y de la capacidad de expresión. Por ejemplo, a la hora de enseñar la notación musical, se estimulará a los niños para que inventen sus propios modos de notación, dejando a su elección que en algún momento puedan adoptar la notación musical convencional de la cultura.

El modelo de transmisión cultural, por su parte, se apoya en el aprendizaje rutinario, en los ejercicios y otros métodos de prácticas muy estructurados. Para éste, la escuela es el lugar en el que se interiorizan las habilidades y los conocimientos de la cultura, y el aprendizaje se produce mediante la continua acumulación de informaciones o habilidades culturales. A la hora de enseñar la notación musical, por ejemplo, como los niños tienen que aprender el sistema convencional de notación –para poder considerarse alfabetizados desde el punto de vista musical–, comienzan por los elementos gráficos convencionales, y van añadiendo nuevos símbolos hasta que el sistema está completo. Un ejercicio de notación, constituye una prueba de su conocimiento del sistema de notación normalizado.

Por último, el momento cognitivo-evolutivo, concede el valor supremo a las interacciones del individuo con su medio. Los ambientes instructivos, colocan a propósito al niño en situaciones conflictivas. El aprendizaje se

produce al desarrollarse las estrategias cognitivas para solucionar los conflictos cognitivos en el ambiente. Un modelo cognitivo para la enseñanza de la notación musical, adoptará un enfoque completamente distinto al de otras perspectivas. El niño resolverá los problemas musicales a través de medios inventivos. Desde este punto de vista, el profesor puede diseñar un currículum que haga uso de la capacidad de los niños para inventar notaciones mediante la introducción de los conceptos y de la práctica de la notación en el orden de aparición identificado mediante la observación sistemática. La investigación reciente proporciona el sustrato de este tipo de modelo. El análisis minucioso de las notaciones de los niños (Davidson y Scrip, 1988), o de sus composiciones (Swanwick y Tillman, 1986), indica que aunque pocos niños emplean los símbolos musicales normalizados, sus cambiantes representaciones o ejecuciones reflejan un conjunto ordenado de niveles cualitativamente diferentes de comprensión musical.

2.2.3.2. DESPINS: Teoría Neurológica

Jean-Paul Despins, profesor de la Escuela de Música de la Universidad de Labal (Quebec), propone esta teoría que es una síntesis de los descubrimientos actuales sobre el funcionamiento específico del cerebro y sus aportaciones a las diferentes formas de actividad musical. Explica la inadaptación de los niños a ciertos tipos de aprendizaje musical y aboga por una pedagogía diversificada y adaptada a los distintos “estilos cognitivos” que se aprecian en los niños apoyada en la concepción “natural” del funcionamiento cerebral.

La hemisfericidad natural es la situación por la cual los diferentes sistemas especializados de cada hemisferio, pueden participar naturalmente en la administración y elaboración de los estímulos o de las informaciones que derivan de una situación dada. Esta hemisfericidad natural, no es estática, está sometida a un continuo de procesos dinámicos, que varían y evolucionan con las distintas fases de la vida (Despins, 1989). Según parece la lateralización de la función cerebral es un hecho biológico determinado antes del nacimiento en la especie humana. Se manifiesta, por ejemplo, en que en la mayoría de los niños pequeños se observa el reflejo de volver la cabeza más bien hacia la derecha, y la dirección de este reflejo parece estar en correlación con la dominancia manual hacia los diez años (Gesell y Ames, 1947). Por tanto, cada hemisferio desarrolla capacidades cognitivas de acuerdo con sus potencialidades propias y especializadas. Es lo que se denomina “asimetría perceptual”, es decir, el hemisferio izquierdo está

especializado en el procesamiento de las funciones lingüísticas y el hemisferio derecho, lo está en funciones no lingüísticas (Kimura, 1961).

El hemisferio izquierdo es el primero en intervenir cuando se trata de traducir cualquier percepción en forma de representaciones lógicas y fonéticas de la realidad, y de comunicarse con el exterior sobre la base de esta codificación lógico-analítica del mundo circundante. Está especializado en la elaboración de secuencias que implican una dependencia en la sucesión temporal del orden. Las lesiones en el hemisferio izquierdo, acarrear en diferentes grados, deficiencias más o menos permanentes en el nivel de la elocución, de la escritura, del cálculo, del juicio y del razonamiento, del sentido rítmico y del dominio motor necesario en la ejecución musical.

El hemisferio derecho, parece altamente especializado en la percepción holística de las relaciones de los modelos, de las configuraciones y de las estructuras. Es de su incumbencia, relacionar mentalmente puntos o las partes de un todo dentro de su sentido global. Es decir, está especializado en el manejo y elaboración de las configuraciones de los estímulos (auditivos, táctiles, visuales), que no dependen de una secuencia temporal. Responde con mayor rapidez a la novedad, a lo desconocido y a la creatividad artística. Las lesiones del hemisferio derecho pueden ocasionar, de manera más o menos intensa, trastornos en la percepción de las imágenes, de las estructuras y de las proporciones.

La lateralización de las funciones se desarrolla con la edad, y para Despins (1989), está en relación con el desarrollo de las capacidades cognitivas o estadios de estructuración de la inteligencia de Piaget. Cada hemisferio poco a poco se vuelve más especializado, y a la vez, menos capaz de asumir las funciones propias del otro hemisferio. La pubertad, cierra por lo general el proceso de lateralización.

Las interconexiones entre los dos hemisferios, en especial por mediación del cuerpo caloso, son muy ricas, y los dos "semicerebros" funcionan en unidad amalgamándose las informaciones que se intercambian según distintos niveles de motivación y de atención. Es lo que se denomina "plasticidad cerebral". Por lo tanto, por la importancia que hay que dar a las especializaciones específicas de cada hemisferio, se habla unas veces del papel prioritario o predominante de un hemisferio en una tarea que se ha de realizar, y otras veces de un papel complementario del otro, frente a esa misma tarea. El desempeño de una tarea cognitiva específica, raras veces depende de una operación mental bien definida o de una sola operación. El individuo considerado globalmente tiene sólo una personalidad, y por eso, un mismo y único estilo cognitivo.

Así, el desarrollo filogenético de nuestro sistema nervioso central, con su división anatómica en dos hemisferios con capacidades perceptivas funcionales propias, se puede considerar como la manifestación de adaptación biológica frente a las exigencias ambientales halladas a lo largo de millones de años. El resultado estructural de este periodo de evolución, implica la colaboración entre los dos hemisferios, es decir, el proceso horizontal de intercambios de informaciones –llamado interhemisfericidad– y los intercambios en el interior mismo de cada hemisferio, es decir, el proceso vertical –llamado intrahemisfericidad-. Los dos hemisferios se han formado para funcionar como un conjunto bien integrado (Galaburda, 1984; Geschwind, 1977; Rubens, 1977; Trevarthen, 1980; Weinstein, 1978). A este fenómeno se le denomina “concordancia funcional”.

La “concordancia funcional”, es pues el hecho de un equilibrio dinámico que debe existir entre la disponibilidad de las funciones analítico-lógicas, con el manejo lineal y sucesivo del hemisferio izquierdo, y entre la disponibilidad de las funciones holísticas de síntesis, con integración de las elaboraciones simultáneas del hemisferio derecho. Es el fenómeno que se produce cuando un músico se presenta en un concierto. Debe establecer, en forma global, un equilibrio dinámico entre la ejecución y la interpretación, es decir, ser capaz de vibrar emocionalmente (hemisferio derecho) mientras mantiene un grado de ejecución técnica impecable (hemisferio izquierdo). Esta confluencia que mantiene entre ambos polos, puede permitir subyugar al auditorio (Despins, 1989).

Es un hecho comprobado, las diferencias perceptivas entre los niños y las niñas. Despins (1989) apoya la idea de que los varones, por lo general, superan a las niñas en los test que evalúan las funciones espaciales. Está demostrado que el lenguaje se desarrolla más temprano en las niñas que en los niños. La superioridad de los varones en las funciones videoespaciales parece mantenerse al menos durante toda la infancia; mientras que en las niñas lo que predomina es la facilidad de elocución. Algunos han tratado de explicar estas diferencias mediante cierto condicionamiento social impuesto por el ambiente. El hemisferio izquierdo de las niñas crecería con más rapidez como respuesta a un ambiente que privilegia la función verbal, mientras que el hemisferio derecho de los varones estaría más favorecido por ese mismo en la resolución de tareas videoespaciales.

Se han realizado bastantes estudios sobre la localización cerebral de las funciones musicales, situando ésta en el hemisferio derecho, del mismo modo que las funciones lingüísticas lo están en el izquierdo. Si se quiere admitir que la música, primero se capta en su totalidad mediante los mecanismos del hemisferio derecho, en el que parece que se activan más las

fuentes de la emoción, no hay que creer, en especial, que el hemisferio izquierdo es insensible a la emoción musical. Mediante su totalidad cerebral, el hombre capta tanto el lenguaje como el mensaje musical. Suponer lo contrario sería sobreentender que en todo momento se funciona con medio cerebro, es decir, sólo con el derecho respecto a la música. Todo músico formado debe cumplir un equilibrio dinámico entre potencialidades hemisféricas izquierdas y derechas. Sin embargo, la lingüística musical puede mucho más que la emoción musical y tiende a falsear la orientación de las estrategias empleadas (Despins, 1989).

Por lo que respecta a la localización de las funciones musicales, Kimura (1964) demuestra que el hemisferio derecho es superior en la identificación de melodías. Bever y Chiarello (1974) y Bever (1983), verifican que las personas no músicas detectan mejor melodías mediante el hemisferio derecho, mientras que los profesionales las captan más a través del hemisferio izquierdo. Sin embargo, Despins cree que los músicos profesionales manifiestan más bien una mayor bilateralización de la percepción musical que los aficionados.

Kellar y Bever (1980), sugieren que los músicos emplean más su hemisferio derecho en la percepción global de la música. Es muy probable que esto se deba a una mayor bilateralización o a una mayor potencialidad interhemisférica entre ellos, con motivo de un entrenamiento profesional de largo tiempo. Cada hemisferio puede analizar con mayor o menor facilidad las informaciones transmitidas por uno u otro. En cambio, en el no músico, estos dos procesos musicales receptivos parecen más unilateralmente localizados sólo en el hemisferio derecho.

El ritmo o la sensación del sentido rítmico es casi la única función musical que parece seguir estrictamente las reglas del predominio cerebral izquierdo, en el procesamiento de funciones lingüísticas.

Las funciones musicales distintas del ritmo, en especial el canto, pueden estar representadas de modo bilateral: por un lado, la pronunciación de las palabras y su comprensión son reguladas en principio por el hemisferio izquierdo, y por otro lado, la expresión melódica y la tonalidad (el timbre) que cubre las palabras lo son mediante el hemisferio derecho. Así, la vocalización exige un mayor dominio hemisférico derecho que el canto con letra. Vocalizar y ejecutar la rítmica corporal al mismo tiempo será más fácil, en el sentido de que la vocalización estará dominada por el hemisferio derecho, mientras el izquierdo se hará cargo del elemento rítmico.

En el contexto musical, como su mayor parte está estrechamente ligada al campo de las emociones y al de la expresión artística, y por lo tanto, a todo lo que se refiere a la comunicación no verbal, podríamos decir, que el

que regula las funciones musicales es el hemisferio derecho, pero que en cambio, le está reservado al hemisferio izquierdo el papel de supervisar el sentido rítmico y la ejecución musical (Despins, 1989).

La aplicación más precoz de las capacidades del hemisferio derecho en el niño pueden explicarse así: es posible que el hemisferio derecho se desarrolle primero, y en forma prioritaria, como consecuencia de la integración de percepciones psicomotrices, mientras que el hemisferio izquierdo evolucione con más lentitud porque necesita integrar simbolismos conceptuales que exigen un nivel de maduración más elevado. Los principios que gobiernan las relaciones que han de establecerse con el mundo físico circundante, se adquieren antes que los que dependen de las representaciones simbólicas, pues éstas requieren en un primer momento la adquisición de experiencias concretas (Piaget, 1936).

Toda elaboración de estrategias de enseñanza debe estructurarse en función de la diversidad y de la realidad hemisférica, si no, nos enfrentaremos con una falsa dicotomía entre los principios básicos y sus modos de aplicación. En la enseñanza musical, si las estrategias empleadas favorecen con demasiada frecuencia el pensamiento analítico, bien por la insistencia puesta en la información, la verbalización y la evaluación normativa, bien por ejercicios de encadenamientos lineales y secuenciales –como lo que sucede con los ejercicios de rítmica que renuncian al efecto de improvisación–, resulta a corto plazo o de modo gradual un sutil desequilibrio entre dos modos generales de funcionamiento cognitivo: en este caso hay, en distintos grados, hipertrofia de la lógica analítica e hipertrofia de la lógica global. Por lo tanto, en enseñanza, hay que procurar –aun cuando sólo sea para el aprendizaje de un solo concepto dentro de un mismo curso–, favorecer la implantación de estrategias diversificadas.

Para Despins (1989), en el campo de la Educación Musical resulta un eufemismo señalar cuántas veces la formación musical –dada a los niños en las escuelas, y a los futuros maestros en las universidades–, se ha centrado en el aspecto puramente intelectual de la música, de tal forma que la pedagogía sucumbe ante las exigencias administrativas. Esta situación, ha tenido como consecuencia más inmediata, que con mucha frecuencia, las metodologías musicales desarrolladas por grandes pedagogos tales como Dalcroze, Martenot, Orff y Willems, se hayan llevado a cabo no siempre de la forma más idónea, por insistir demasiado en el aspecto técnico, en detrimento del aspecto artístico y creador.

En las clases de música el descubrimiento y la emoción, muchas veces son aniquiladas por la necesidad de dominar y de establecer la disciplina a cualquier precio. Quizás porque el “pensamiento hablante” y la lógica lineal

y secuencial son más fáciles de dominar y están más adaptadas a todos los imperativos de normalización y de cuantificación de los conocimientos adquiridos, se puede observar, en muchos de los programas oficiales de Educación Musical, hasta qué punto está presente la recomendación de hacer verbalizar a los niños, en relación con su emoción artística. *“En los niños, las emociones están estrechamente ligadas a su vivencia, y por esto, son difíciles de verbalizar en detalle por estar demasiado integradas”* (Despins, 1989).

Reseñamos por último, que a la Educación Musical se le da un papel muy lamentable en las enseñanzas primaria y secundaria. Al tomar el campo lingüístico y las ciencias matemáticas como objetivos que se han de alcanzar, en definitiva, sólo se considera a la música como un pasatiempo educativo. No hay que sorprenderse por descubrir el poco ardor que se manifiesta en la evaluación de las potencialidades artísticas, en comparación con lo que se hace con las capacidades lingüísticas y científicas.

2.2.3.3. STEFANI: Teoría semiológica

La semiología es la ciencia que estudia los sistemas de signos: lenguajes y códigos. Fue concebida por Ferdinand Saussure como la “ciencia que estudia la vida de los signos en el seno de la vida social” (Guiraud, 1979). De acuerdo con esta definición, la música sería una parte de la semiología y Stefani (1987) se pregunta por el significado que ésta encierra y en qué sentido es un lenguaje.

Cada práctica musical da lugar a procesos de significación. Pero sólo en determinados casos se puede instituir a través de la música un proyecto de comunicación verdadero, es decir, la cadena directa emisor-mensaje-destinatario. Este proyecto ha sido muy importante y consistente en la música tradicional, que implicaba un lenguaje muy socializado, pero más equívoco en la música contemporánea.

Para Stefani (1987), el término “lenguaje” se ha usado de forma errónea en la música contemporánea. Se ha hablado de lenguaje cuando en realidad debería decirse sistemas o conjuntos de elementos organizados, es decir, reglas lógicas, técnicas o lúdicas. En realidad, todos los sistemas inventados por los compositores para organizar los sonidos, son simplemente técnicas, no lenguajes.

Pero el término lenguaje, desde el punto de vista semiótico, no equivale siempre a comunicación. Esta última es una práctica muy amplia y no necesariamente sistemática. Cuando compositores contemporáneos como Luigi Nono logran comunicar sus intenciones (Stefani, 1987), lo hacen a

través de formas de representación o comportamientos “premusicales”, es decir, basados en convenciones comunicativas generales de nuestra civilización, que quizá no hayan sido aplicadas a los sonidos, pero que ya están funcionando en otros campos, y son por tanto, extensibles al campo sonoro. Podemos comunicarnos gracias a los aspectos elementales de la experiencia musical: la aproximación gestual, corpórea del sonido, que da lugar a la danza, el timbre de los instrumentos como color y como una experiencia táctil (un sonido oscuro o claro, duro o blando, etc.), sentir sonoridades fuertes o débiles como impulsos eufóricos y agresivos o lo contrario, etc.

Por otra parte, en casi todas las culturas, la música es utilizada conscientemente para estimular comportamientos externos o internos en las prácticas mágicas, religiosas, terapéuticas, en las salas de bailes, en las manifestaciones políticas y en las fiestas, en las fábricas y grandes almacenes, la música funciona como una matriz dentro de la cual se plasma el comportamiento de los “sujetos” según los modelos deseados. Y también ocurre con la música contemporánea. Desde ese punto de vista, la música puede servirnos en la vida para muchas cosas, y según Stefani (1987), no debemos desperdiciar las ocasiones de nuevos estímulos. Ésta será la forma de aproximarse y participar con la nueva música.

Las sensaciones, percepciones y operaciones mentales implicadas en la experiencia musical, casi siempre están conectadas con las experiencias culturales múltiples. De esta forma, gran parte de la experiencia musical se puede traducir con otras formas de expresión: la palabra, el signo gráfico, el gesto y el comportamiento. Además, el oído se hace, se forma. No existe un oído musical innato, y ni siquiera es demostrable una específica disposición a la música, una musicalidad congénita. Desarrollar el oído en un campo acústico determinado, depende sobre todo del ejercicio y de la motivación: el pastor ha adiestrado el oído en los rumores del viento y de los árboles, el mecánico en los sonidos de los motores y el músico en los instrumentos (Stefani, 1987).

Por tanto, la música es muchas cosas: juego, expresión, construcción de objetos sonoros, representación... Con la música se puede comunicar. Cantando, tocando en grupo o en público, inevitablemente se comunica. Esto se ve, por ejemplo, en las señales de las trompas militares y en las sintonías de radio y televisión, en el cine, en la canción y en la ópera, en los ritos y en las fiestas tradicionales, en las ceremonias religiosas y civiles, tanto históricamente como en la actualidad. Con la música se puede evocar, sugerir veladamente. Se puede llegar a describir y a representar de forma más o menos convincente. Y con la música se puede tam-

bién relatar, discurrir, razonar, y mucho más frecuentemente de lo que se piensa. Por eso también la música está organizada, sobre todo la clásica, en forma de lenguaje.

2.2.3.4. WILLEMS y COPLAND: La Percepción musical

La percepción es la forma en que el cerebro organiza la información sensorial. Los psicólogos alemanes que fundaron la escuela de la Gestalt a principios del siglo XX, fueron los pioneros en investigar este campo. Para esta escuela, la forma "gestalt", es la configuración global que los elementos individuales presentan en nuestra mente. Percibimos el todo antes que las partes. Así, una melodía está formada por la combinación de notas individuales, o la visión de un árbol frondoso es mucho más que una mera combinación de manchas de luz y sombra y formas separadas. La teoría de la Gestalt, guarda relación con la epistemología genética de Piaget, en el sentido de que la inteligencia necesita una organización para relacionarse con el ambiente.

Desde el punto de vista de la percepción musical, dos autores diferentes Copland (1976) y Willems (1985), coinciden en que percibimos la música como una totalidad, por medio de tres actividades, funciones o planos distintos que interactúan entre sí: el plano sensorial, el plano expresivo y el plano puramente musical. Escuchamos los tres planos simultáneamente de una manera instintiva:

- El plano sensual es el más primario. Oímos la música por el placer que produce el sonido musical mismo, sin pensar en ella ni examinarla.
- El plano expresivo, es el de los sentimientos, es decir, la capacidad que tiene la música para expresar estados de ánimo que no pueden comunicarse con palabras.
- El plano puramente musical, es por el que apreciamos los elementos de la música en sí mismos.

Willems (1985), profundiza más en este tema deduciendo implicaciones muy importantes para la Educación Musical. El contacto por el oído de los sonidos, tomados en ellos mismos, la reacción emotiva a las relaciones sonoras y la consciencia de los elementos constitutivos del material musical, son funciones que el oído realiza unas veces de forma aislada y otras en interacción. La sensorialidad musical puede tomar en el ser emotivo una mayor difusión, y puede terminar en el intelectual en una conciencia más completa. Por el contrario, si se está por ejemplo demasiado centrado sobre la sensorialidad, el afectivo y mental puede resentirse. No es

necesario que una facultad funcione en detrimento de otras. Desde el punto de vista de la evolución de la música, como de la del ser humano, se puede sin embargo concebir, aunque no sea nada más que para un periodo, la necesidad o la ventaja del predominio de una facultad sobre otras. El oyente ideal está dentro y fuera de la música al mismo tiempo, la juzga y la goza. Tanto la creación como la audición musical implican una actitud que es subjetiva y objetiva al mismo tiempo. Por tanto, en él, las tres actividades o planos de la audición funcionan como un todo.

El plano primario de la audición, es decir, la sensorialidad auditiva (o función enativa en la terminología utilizada por Bruner), consiste en un estado de receptividad orgánica y de reacción puramente física. Desde el punto de vista educativo es muy importante desarrollarla antes de la edad de la razón (6, 7, 8 años según el desarrollo evolutivo de los alumnos). Su entrenamiento debe mantenerse durante toda la Educación Musical, ya que en el estudio de los intervalos y los acordes, por ejemplo, hay una vinculación entre la fineza de percepción del órgano y la capacidad para comprenderlos. Es lo que los fisiólogos denominan el "poder separador del oído", cuanto más fino es el oído, más "poder separador" tiene. Un buen oído puede ser torpe, y uno menos bueno, puede dar excelentes resultados con una utilización inteligente.

El plano expresivo, es decir, el de la afectividad auditiva, es la reacción de la sensibilidad afectiva a las relaciones sonoras, así como a las cualidades materiales de los fenómenos sonoros. De aquí surgen las emociones, los sentimientos y el amor por la belleza musical. Constituye la esencia característica del arte musical. Desde el punto de vista educativo, para Willems, es posible desarrollar la conciencia de la afectividad musical en el alumno por el estudio de intervalos, modos, acordes... por ejemplo.

El plano puramente musical, la audición mental, debería ser la representación sonora o pensamiento sonoro. La verdadera inteligencia auditiva supone una experiencia sensorial, afectiva e intelectual. Para desarrollarla, desde el punto de vista educativo, el niño debe ser centrado en el sonido y todas sus manifestaciones rítmicas, melódicas y armónicas. Además los elementos más abstractos de la ciencia musical (la lectura y escritura), deben postergarse hasta que el desarrollo auditivo y cognitivo se hayan integrado.

2.2.4. La Psicología Evolutiva y las Artes

“Entre profesores, investigadores y educadores existe un amplio acuerdo sobre la importancia vital de educar a los niños en el terreno artístico: las artes proporcionan ocasiones únicas para el desarrollo de cualidades personales como la expresión creativa natural, los valores sociales y morales y la autoestima”. (D. J. Hargreaves).

2.2.4.1. Introducción

En este apartado pretendemos recoger las explicaciones que se han dado sobre los cambios que, relacionados con la edad, se producen en la conducta artística.

Hasta hace relativamente poco tiempo, “psicología evolutiva” era sinónimo del estudio del desarrollo infantil. La inmensa mayoría de los trabajos de investigación se limitaban a las edades comprendidas hasta los once años. Sólo en la última década los psicólogos evolutivos han caído en la cuenta de que habían dejado de lado importantes áreas propias de su campo de investigación. Este hecho dio lugar a lo que se conoce como perspectiva de lifespan (desarrollo del ciclo vital). Sugarman (1986) ha planteado formalmente los principios que subyacen en dicha perspectiva, de los que quizás el fundamental sea que *“el potencial de desarrollo se extiende a lo largo de todo el ciclo vital. No se presupone que la vida haya de alcanzar una meseta y/o un declive durante la edad adulta y la vejez”*.

Se produce así una confrontación entre los que creen que los aspectos “interesantes” del desarrollo se detienen en la adolescencia (Piaget, Parsons, Gardner) y quienes creen que la evolución interesante nunca se detiene (Stenberg y Davidson).

Otro aspecto interesante es aclarar qué entendemos exactamente por “artes” desde el punto de vista evolutivo. Surgen aquí dos problemas:

1. ¿Constituye cada forma artística –literatura, teatro, danza, música, cine y arte visual– un dominio separado y distinto o son tan semejantes los procesos que subyacen en todas ellas que podemos concebir “las artes” como una unidad?

Abbs (1988) propone que todas las formas artísticas individuales *“deben concebirse formando una única comunidad en el currículum... Deberían entenderse como elementos que sirven a procesos y fines estéticos y semejantes”*.

Taylor (1986) cree que las diferencias entre las artes son más profundas que las semejanzas aparentes, de manera que la tarea de los profesores

consistirá en profundizar la comprensión dentro de cada dominio en vez de estimular comparaciones superficiales.

2. Los procesos estéticos y creativos no se limitan de ningún modo a los temas artísticos, ya se consideren de forma unitaria o en relación con cada dominio específico. *“La segunda concepción equivocada consiste en que el trabajo científico tiende a basarse en el pensamiento convergente y el artístico en el divergente. Si reunimos ambas concepciones erróneas, produciremos la falsa idea compuesta de que los artistas son creativos mientras los científicos resuelven problemas”* (Hargreaves, 1998).

Otro aspecto de este problema de consecuencias más profundas en lo que se refiere a las teorías del desarrollo infantil, viene representado por la teoría de Piaget –la más influyente, sin lugar a dudas–, que considera el pensamiento lógico-científico como el último objetivo o etapa final del desarrollo. Una crítica a esta teoría, ataca precisamente este aspecto de la misma, que deja de lado muchas de las actividades “lúdicas” que caracterizan las artes. Por ejemplo Gardner (1979) dice que: *“se presta escasa consideración a los procesos de pensamiento que utilizan los artistas, escritores, músicos, atletas; de igual modo disponemos de muy poca información sobre los procesos de intuición, creatividad o pensamiento original”*.

2.2.4.2. Producción creativa y percepción estética

Winner (1982) señala que los cuatro “participantes en el proceso artístico” son el artista, el intérprete, el observador y el crítico, y la psicología del arte debe responder a cuestiones relativas a todos ellos, aunque hasta hoy, se ha investigado mucho más en percepción del arte que en su producción. La pregunta que surge de forma inmediata, es si podemos proponer procesos evolutivos generalizados que estén en la base de la producción creativa y de la percepción estética, o precisamos teorías diferentes de cada una de ellas. El enfoque cognitivo –corriente teórica predominante en la psicología evolutiva contemporánea, y en psicología en general–, trata de explicar la conducta describiendo las estructuras con arreglo a las cuales se organiza y almacena el conocimiento, y los procesos que se llevan a cabo sobre este conocimiento entre la entrada al sistema cognitivo humano (por lo general un estímulo externo) y la salida de él (respuesta conductual, decisión...). *“Formulada en estos términos, nuestra cuestión consistirá en si los procesos cognitivos subyacentes al desarrollo de la conducta artística son los mismos para la producción (“output”) y para la percepción (“input”)* (Hargreaves, 1991).

Disponemos ya de algunas claves que indican que tiene sentido pensar en términos de procesos generales que subyacen tanto en la producción como en la percepción. Por ejemplo, en el canto de los niños, Dowlin (1984) especula que quizás sea posible identificar “schemata” (estructuras mentales) comunes sobre las que se basan tanto la percepción como la producción musical. Por su parte Serafine (1979) opina que los aspectos productivo y receptivo del compromiso con las artes son dos caras de la misma moneda, y en particular, que el pensamiento estético actúa en ambos dominios. Gardner (1973) propone la existencia de tres “sistemas” que interactúan en el desarrollo: el sistema de creación produce actos o acciones (creador, intérprete), el sistema de percepción, está relacionado con las discriminaciones y las distinciones (crítico), el sistema de sensación tiene que ver con el afecto (público). En un planteamiento muy semejante se sitúa Wolf (1991), cuando distingue entre tres “perspectivas” que pueden adoptar las personas en relación con las obras de arte: la del autor, la del observador y la del investigador reflexivo. Wolf considera estas posturas como “múltiples puntos de entrada a la perspectiva estética”.

2.2.4.3. Teorías del desarrollo artístico

El punto de partida de la mayoría de los modelos es la teoría hoy ya algo controvertida de Jean Paul Piaget. Hargreaves (1991), recoge contrastándolas, dos teorías sobresalientes del desarrollo artístico: la teoría de Parsons (1987) y la teoría de Gardner (1982).

El primero, identifica tres tipos básicos de cognición: empírica, moral y estética. La primera se refiere al mundo externo de objetos; la moral, al mundo social de las normas, y la estética, al mundo interior del yo. Parsons indica que la teoría de Piaget se refiere de modo más directo al primer tipo, la de Kohlberg, al segundo, y considera que su propia teoría constituye el complemento de las otras dos respecto al dominio estético.

La teoría de Parsons, especifica las etapas cognitivo-evolutivas así como los contenidos sobresalientes propios de cada etapa. Parsons propone cinco etapas frente a las seis indicadas por Kohlberg; aunque se suceden en sentido cronológico, no es fácil asignarles edades concretas. Especifica cuatro grandes áreas de contenido: tema, expresión, medio/forma/estilo y juicio, que cobran especial relieve en las etapas segunda, tercera, cuarta y quinta respectivamente.

Primera etapa (“favoritismo”), caracterizada por:

- deleite intuitivo en la mayoría de las pinturas;
- fuerte atracción hacia el color;
- respuesta asociativa libre al tema.

Segunda etapa (“belleza y realismo”):

- el tema pasa a primer plano: se trata de representar algo;
- el grado de realismo constituye un factor primordial para juzgar su calidad.

Tercera etapa:

- expresividad, con independencia de la belleza o del realismo del tema;
- el juicio se funda en una apreciación de la perspectiva del artista.

Cuarta etapa:

- cobran gran importancia la forma y el estilo;
- indicio de que las pinturas son fenómenos sociales más que individuales.

Quinta etapa (“autonomía”):

- el artista reforma la relación entre las normas personales y sociales de juicio, concediendo la primacía a las primeras, lo que representa un cambio de énfasis respecto a la etapa precedente;
- en la mayoría de los casos, los artistas que rompen con lo convencional demuestran su dominio de las normas de los estilos tradicionales antes de superarlos (Turner, Picasso, Debussy, Schoenberg...).

Parsons ha construido una teoría cognitivo-estructural arquetípica que mantiene una fuerte afinidad con la original de Piaget; *“como en este último caso, es fácil plantear diversas críticas bien fundadas”* (Hargreaves, 1991):

1. Se ciñe al arte visual, lo que suscita una serie de problemas sobre el grado en que se producen desarrollos estéticos específicos de cada campo y diferentes del general.
2. Todas las pinturas utilizadas en esta investigación, están tomadas de la tradición “seria” o de las “bellas artes”. No hay manera de saber si habría surgido la misma teoría de haber utilizado, por ejemplo, el arte comercial o popular como material de estímulo.
3. La entrevista semiestructurada utilizada en la investigación tiene la ventaja de la flexibilidad respecto a los individuos particulares, pero tiene también la desventaja de su falta de rigor experimental y de su confianza en la interpretación subjetiva del entrevistador.

Por su parte, la teoría de H. Gardner, está basada en un amplio cuerpo de investigación realizado en una serie de campos artísticos por miembros

del grupo de Project Zero de la Universidad de Harvard (Gardner, 1982). Los dos aspectos centrales de esta teoría son los siguientes:

1. Existen tres sistemas que interactúan entre sí en el desarrollo: el sistema de acción, el de percepción y el de sensación. Esta interacción se incrementa con la edad hasta hacerse con el tiempo, completamente interdependientes. Esta característica permite a Gardner tratar la difícil distinción entre efecto y cognición en la conducta artística; los objetos estéticos producen al mismo tiempo pensamientos y sentimientos en el observador, y otros teóricos difieren en cuanto a la importancia relativa concedida a cada uno. Así mismo, esta característica permite a su formulador ocuparse del problema de la distinción entre percepción estética y producción creativa.
2. La teoría de Gardner, es ante todo, una descripción de la evolución de los sistemas de símbolos. Los sistemas simbólicos pueden ser esencialmente denotativos (de manera que cada símbolo tenga un significado preciso, como en matemáticas), o expresivos (por ejemplo, en el arte abstracto, donde los símbolos no se emparejan de forma precisa con sus referentes). Gardner considera que uno de los cometidos primordiales de la psicología evolutiva consiste en comprender cómo se desarrollan gradualmente las competencias adultas respecto a los sistemas simbólicos específicos y en explicarlas en relación con el desarrollo de la cognición en su conjunto.

De esto se deducen las siguientes dos cuestiones (Hargreaves, 1991) que a su vez marcan las principales diferencias entre Parsons (cuyo enfoque es claramente cognitivo-evolutivo) y Gardner.

- a) Si para Gardner los principales desarrollos simbólicos necesarios para una participación plena en las artes se alcanzan hacia los siete años, más o menos, no precisan por tanto de las estructuras operativas concretas de Piaget.
- b) Para Gardner, los desarrollos en sistemas simbólicos distintos tienden a producirse interdependientemente unos de otros, sin que sea necesario postular operaciones cognitivas generales que medien en los cambios de edad en el desarrollo artístico global.

Si bien tanto Parsons como Gardner tratan de especificar los mecanismos cognitivos que subyacen en el desarrollo artístico, éste último rechaza la idea de una serie de etapas evolutivas con existencia independiente de los sistemas simbólicos individuales. Plantea en cambio, que se dan dos amplios periodos evolutivos, uno "presimbólico" en el primer año de vida,

durante el cual se desarrollan los tres sistemas, y un periodo de utilización de símbolos, entre los 2 y 7 años. Gardner se inclina hacia la perspectiva de que los materiales, habilidades y sistemas simbólicos específicos de cada forma artística han de estudiarse en sus propios términos; pero al mismo tiempo, reconoce que se dan cambios generales relacionados con la edad que se producen en todos los campos. No obstante esto no significa de ninguna manera la aceptación de la existencia de etapas al estilo piagetiano, con todas sus connotaciones.

En conclusión, podríamos afirmar con Hargreaves, que *“Mientras la mayoría de los psicólogos estarían de acuerdo en que pueden identificarse cambios relacionados con la edad en el pensamiento artístico, muchos rechazarían dos conceptos centrales del modelo de etapas de Piaget. Unos rechazarían la idea de las etapas evolutivas, que lleva consigo la coherencia funcional entre actividades correspondientes a distintas esferas. Otros, no aceptarían la afirmación de que hay estructuras cognitivas generalizadas que subyacen a los cambios evolutivos con independencia del medio artístico y preferirían hablar en términos de cambios relacionados con la edad, en estrategias específicas del procesamiento de información”* (Hargreaves, 1991).

2.2.4.4. Aprendizaje y enseñanza en las artes creativas

La investigación en Psicología Evolutiva se ha basado en gran medida en el modelo de las Ciencias Naturales. Los investigadores formulan hipótesis específicas y llevan a cabo experimentos para comprobar esas hipótesis, empleando a menudo una metodología experimental y técnica de medida cuantitativa. El resultado de ese enfoque, como señalan con frecuencia sus críticos, puede constituir una visión empobrecida a corto plazo y esencialmente reduccionista del aprendizaje infantil, quizás no representativo de la sutileza y riqueza reales de la clase.

Eisner (1976) indica que la adopción de una perspectiva progresista, pretendidamente “psicológica”, en la educación artística por los años veinte tuvo tres importantes consecuencias prácticas para la actividad pedagógica concreta:

- a) se estimuló a los profesores para buscar en el arte infantil significados que no tenían por qué existir (a actuar, de forma probablemente errónea, como psicólogos aficionados sin preparación para ello).
- b) Se estimuló a los profesores para que pensasen en sí mismos más como facilitadores de las condiciones, actitudes y ambientes didácticos del trabajo de clase.

- c) La influencia de la psicología profunda consistió –según Eisner– en inculcar a los profesores la importancia del arte para promover una positiva salud mental y la creatividad a través de la expresión del yo, y el desarrollo de la imaginación.

Esto ha llevado a diversos investigadores a afirmar que la educación artística necesita desesperadamente un marco teórico específico propio. Por ejemplo Swanwick (1988) afirma, en el caso de la Educación Musical, que la investigación tiende a ser subteórica: *“se inclina, carente de objetivos, hacia lo arbitrario y no pertinente; carece de un compromiso fundamental con la viveza de las ideas intelectuales”*.

De igual forma Ross (1982), al reclamar una teoría coherente del desarrollo estético, pone de manifiesto su punto de vista de que: *“salvo que el diseño del currículum del desarrollo estético se base en una concepción clara del desarrollo, es difícil ver cuál pueda ser el resultado de una planificación coherente o elevarlo a una evaluación pública”*.

La distinción entre aculturación (o inculturación) y entrenamiento resulta muy útil para comprender la naturaleza complementaria de las explicaciones psicológicas y pedagógicas del desarrollo infantil. Sloboda (1985) ha manifestado los criterios que deben emplearse para precisar si un determinado cambio en la conducta relacionado con la edad, corresponde a una u otra categoría. La aculturación se refiere a los cambios que se producen de manera espontánea, sin esfuerzo o dirección autoconsciente. El entrenamiento, por su parte, se refiere al proceso de tratar de promover cambios conductuales específicos de forma consciente y directiva.

Esto es muy parecido a la distinción de Gardner entre desenvolvimiento (unfolding) y entrenamiento (training) en su exposición sobre la enseñanza en el campo artístico. La perspectiva “natural” o de “desenvolvimiento” contempla al niño “como una semilla que, aunque pequeña y frágil, contiene bajo su envoltura todos los gérmenes necesarios para un posible virtuosismo artístico”. El papel del profesor es el de proporcionar las condiciones adecuadas para esos desarrollos que provienen del interior del niño. La perspectiva del “entrenamiento”, por su parte, sostiene que esto no basta: como las semillas, los niños necesitan una atención y cultivo especiales si queremos que se desarrollen de forma conveniente. Como consecuencia, surgen las técnicas docentes de orientación conductual, las cuales ponen gran énfasis en el control del proceso de aprendizaje a cargo del profesor.

La teoría de Piaget adopta una forma enérgica de la perspectiva de “desenvolvimiento”. Para el autor suizo –como hemos comentado–, el niño es un “minicientífico” que se encuentra motivado internamente para explorar

el mundo que lo rodea a través del proceso de equilibración. Se considera que el pensamiento del niño se encuentra en una situación inestable de desequilibrio en relación con los objetos y experiencias nuevas, resolviéndose ese estado mediante la asimilación de esos objetos y experiencias. El papel del profesor sería el de proporcionar experiencias de aprendizaje que exhiban una discrepancia óptima entre el nivel del pensamiento alcanzado por el niño y el que se podría alcanzar. Si las actividades propuestas son demasiado fáciles o difíciles, sólo se producirá un aprendizaje relativamente reducido; es más eficaz un nivel moderado de dificultad. La característica más importante de esta perspectiva consiste en que la motivación para el aprendizaje proviene en primer lugar del interior del niño mismo, más que del profesor.

Hay numerosas críticas a la teoría de Piaget; nos centraremos solamente en dos. La primera (ver Bruner, Olver y Greenfield) se refiere a que Piaget presta insuficiente atención al contexto cultural real en el que se produce el aprendizaje; contempla el desarrollo cognitivo como un tipo de apetito mental insaciable que consume todo lo que se pone a su alcance, y que se produce una progresión evolutiva similar en todos los niños, con independencia de lo que se consume. Habría que hacer mucho más hincapié en la naturaleza de lo que se consume. En nuestro contexto, el argumento sería que las actividades específicas proporcionadas por el profesor, y el clima predominante en el que se presentan, causan mucho más impacto del que se deduciría de la teoría de Piaget.

La segunda línea de críticas viene ejemplificada por autores como Gardner (1973), quien considera que el punto de vista de Piaget respecto a que los niños alcanzan formas cada vez más complejas del pensamiento científico, es muy estrecho, porque deja de lado la mayor parte de los procesos irracionales, no científicos, incluidos en las artes. Para Gardner, las "operaciones concretas" y las "operaciones formales" de Piaget, que se dan al final de la infancia y en la adolescencia, no son necesarias para la plena participación en el proceso artístico.

Gardner indica que los primeros años de la vida constituyen un tiempo de desarrollo natural de la competencia artística. El cometido del profesor durante estos años consiste, sobre todo, en apoyar esos desarrollos que se producen de forma natural: responder con simpatía a las iniciativas que provienen del niño. En niños de mediana edad y también posteriormente, sin embargo, se precisa una intervención más activa: para el aprendizaje de habilidades y técnicas artísticas específicas conviene utilizar formas de entrenamiento más directivas.

Algunos teóricos evolutivos irán mucho más lejos que Gardner en sus recomendaciones de un enfoque más directivo de la enseñanza, aún en el periodo preescolar. Por ejemplo Wood (1987, 1988) defiende una conceptualización de la relación profesor-aprendiz que se deriva de las teorías de Vigotski (capacidad de aprender a partir de la instrucción, como centro del desarrollo intelectual) y Bruner.

Una segunda idea central en la argumentación de Wood es la del “andamiaje”. Mientras la “zona de desarrollo próximo” de Vigotski especifica el dominio en que debe producirse la instrucción, *“el andamiaje es una metáfora que describe el proceso mediante el cual el profesor construye sobre la orientación que el niño ya tenía respecto a la tarea de aprendizaje”* (Hargreaves, *Ibid.*).

La interdependencia entre el estilo del profesor y el aprendizaje de los niños, plantea la importante cuestión de la “contingencia”: en una situación de aprendizaje interactivo, ¿quién depende de quién? Parece –según algunos autores como Hargreaves (1991)–, que la respuesta depende en gran parte de la naturaleza de la tarea del aprendizaje, así como del lugar en el que ocurre.

Otra teoría especulativa del aprendizaje estético, que se deriva de la misma tradición de investigación y que por tanto, adopta un punto de vista diferente de las teorías psicológicas que hemos expuesto antes, es la de D. H. Hargreaves (no confundir con D. J. Hargreaves). Este autor distingue entre lo que llama teorías del aprendizaje de “incremento” y teorías del aprendizaje “traumáticas” (“incremental and traumatic theories of learning”). Las primeras son las ideas de aprendizaje de “sentido común” compartidas por la mayoría de los profesores y considera el autor, que la mayor parte de las teorías del aprendizaje que hemos expuesto hasta el momento, pertenecen a esta categoría. Piensa que aunque pueden ir muy lejos en la explicación del aprendizaje estético específico de las artes, dejan sin explicar algunos aspectos vitales y únicos. Afirma la necesidad de una teoría “traumática” del aprendizaje estético como complemento de cualquier explicación amplia. Esta proposición nace de la observación de que algunos informadores describen su respuesta a ciertas obras de arte como algo desequilibrado en esos momentos y esto produce un fuerte impacto en su aprendizaje y en su memoria a largo plazo.

La utilidad de esta teoría, descansa en su posibilidad de comprobación, y en especial, en su capacidad para plantear cuestiones causales.

2.2.5. Entornos de aprendizaje con ordenadores

2.2.5.1. Introducción

Muchas personas podrían estar de acuerdo con que la presencia del ordenador en la escuela –junto con otros medios audiovisuales–, ofrece una nueva oportunidad de estimular la vida de los niños y de mejorar la calidad, contenido y prestación de la educación. Pero se vea eso así, o no, será la capacidad del profesor para aprovechar los potenciales recursos del ordenador, éste por sí solo –al igual que el resto de las nuevas tecnologías–, no nos resolverá a priori los problemas del aula. Es por esto que en primer lugar hemos de comprender las posibilidades que nos ofrece.

En los años 60 y 70, diversos centros de investigación en las universidades y en industrias –fundamentalmente americanas–, ofrecieron algunos modelos de la forma en que los ordenadores podrían ayudar en el proceso de aprendizaje (en los que el alumno sigue unas pautas estrictamente marcadas), a los inspirados en Piaget y otros modelos “desarrollistas” (en los que los estudiantes son estimulados para que vayan desarrollando sus propios caminos hacia el aprendizaje). Para Solomon (1987) *“construir entornos educacionales basados en los ordenadores, y enseñar y aprender con ellos, son tres actividades que pueden darse conjuntamente bajo diversas formas y contribuir a que aparezcan diferentes culturas ligadas al ordenador. Es decir, la manera en que la gente y el ordenador se vayan conformando mutuamente irá influyendo en la manera como esa misma gente piense y hable acerca del ordenador y lo utilice”*.

Lo que resulta innegable es el hecho de que los microordenadores han dado un nuevo impulso a las actividades educativas por medio del ordenador, en la medida en que un número de personas cada vez mayor, tiene acceso a los ordenadores. La aparición de los microordenadores atrajo a una amplia gama de usuarios, entre los que se incluyen los que manejan el ordenador con fines exclusivamente lúdicos, quienes buscan en su propia casa la forma de utilizar los ordenadores en función de sus intereses, y los profesores y estudiantes que exploran la posibilidad de sus aplicaciones a la educación. La variedad y amplitud de los usuarios fue el caldo de cultivo de las primeras fases de expansión de la cultura del ordenador.

Trataremos aunque de forma somera, dos concepciones diferentes del ordenador como punto de partida en la estrategia de análisis de las formas en que los ordenadores se han aplicado a la educación:

1. El ordenador como un libro de texto interactivo que controla al alumno. Dentro de esta perspectiva, nos encontramos con varios

autores que la han llevado a cabo aunque con planteamientos distintos. Patrick Suppes elaboró un sistema en el que los estudiantes seguían una serie gradual de tareas de ejercitación; Robert Davis dotó al ordenador de un modelo de interacción de tipo socrático.

2. Otra posición es la que considera al ordenador como un medio de expresión. En esta otra posición encontramos los planteamientos de Tom Dwyer y colaboradores, quienes elaboraron una serie de actividades de programación en torno a Basic; Seymour Papert y su grupo de Logo del Massachusetts Institute of Technology, desarrollaron una nueva tecnología y unas nuevas matemáticas para niños.

En cualquier caso, debemos recordar con Solomon (1987) que *“El primer objetivo al introducir a los niños en el mundo de los ordenadores, es hacerles ver que cuentan con la posibilidad de realizar algo que no sería posible sin el ordenador; pero que se trata de realizar algo que tiene una clara relación con ellos”*.

2.2.5.2. El ordenador como libro de texto con una función interactiva

A) Suppes: ejercitación y aprendizaje memorístico.

Suppes es el deudor de dos importantes tradiciones intelectuales. Es profesor de Stanford, con cátedras en Filosofía y Psicología. Como lógico, considera las matemáticas compuestas de un conjunto de diversas fórmulas o proposiciones; como conductista concibe el comportamiento como una serie de unidades articuladas en base al estímulo-respuesta. Como es obvio, ambos planteamientos son los que darán fundamento al desarrollo de este entorno de aprendizaje.

Para Suppes, las matemáticas –o cualquier otra materia–, pueden descomponerse en una serie de datos elementales, estableciéndose entre cada elemento de la serie una relación jerarquizada. Enseñar a los alumnos un bloque de conocimientos implica que se les presenten una serie de ejercicios (estímulos) y que se refuercen sus respuestas. El refuerzo consiste en estructurar las respuestas de la siguiente manera: comunicando a los alumnos que el ejercicio es “correcto” y planteándoles otro ejercicio, o diciéndoles que se han “equivocado”, dándoles la respuesta correcta y haciéndoles repetir el ejercicio. La tarea del maestro (asumida por el ordenador), consiste en proponerles ejercicios cada vez de mayor dificultad, a partir de la experiencia precedente del niño y que lleven finalmente al aprendizaje de un bloque concreto de conocimientos.

Desde esta perspectiva, los ordenadores poseen un especial atractivo para Suppes porque ofrecen la posibilidad de ser programados de forma

individualizada, de manera que además, se puedan establecer modelos predictivos del nivel de resolución de cada alumno y la evaluación se efectuaría en base a los datos concretos de cada caso. Según estudios realizados por el propio Suppes en torno a las habilidades de cálculo, los ordenadores demostraron ser tan útiles en sesiones de cinco o diez minutos diarios para cada estudiante, como un buen profesor que realizase el mismo tipo de tareas de ejercitación en sesiones de 25 minutos diarios (Suppes y Morningstar, 1969, cit. por Solomon, 1987), al menos en determinados grupos de estudiantes pobres y minoritarios.

Aunque Suppes considera que existe una relación lineal entre el tiempo de utilización del material con ordenador y el grado escolar alcanzado por el alumno, piensa que: *"no sería capaz de encontrar progresos ilimitados en los alumnos en base al incremento indefinido del tiempo de utilización de las terminales de ordenador"* (Macken y Suppes, 1976).

La recomendación que suele hacerse es en sesiones de diez minutos al día para cada programa de estudio.

Entre las críticas que se le han hecho a esta visión del aprendizaje, está el planteamiento reduccionista del aprendizaje de las matemáticas elementales propugnado por Suppes –y por extensión al resto de las materias–, que plantea el debate acerca de las habilidades mínimas que han de adquirir los alumnos en cada caso, y de qué otras actividades matemáticas se han de desarrollar en la clase además de las realizadas con el ordenador.

B) Davis: el aprendizaje por descubrimiento.

Los puntos de vista de Davis difieren profundamente de los planteamientos de Suppes. Como estudioso del desarrollo Davis observó el comportamiento infantil y llegó a la conclusión de que los niños llegan a la escuela con una mente activa enriquecida con experiencias acumuladas a lo largo de sus años de vida. Por tanto, un buen currículum no debería crear ese vacío que se produce entre las actividades escolares y las otras experiencias de la vida. Quizás al contrario, debería fundarse sobre ambos tipos de experiencias, dado que se encuentran interrelacionadas.

Davis concibe el aprendizaje como una actividad creativa, y desea mostrar a los niños que existen diferentes maneras de hacer las cosas, y que ellos mismos pueden inventar las suyas propias. En palabras suyas: *"El aprendizaje por descubrimiento, con unas condiciones adecuadas, es algo sumamente deseable; pues de hecho, de lo que se trata es de que el alumno articule en su mente un determinado patrón de nociones, y esto es algo que sólo puede hacer el propio alumno. La tarea del profesor ha de ser la de ayudarle a articular una determinada estructura de ideas interrelacionadas, y ayudarle*

a hacerlo de una manera correcta cuando se dé la circunstancia de que las nociones articuladas por el alumno sean erróneas” (Davis, 1979).

Después de varios años de elaboración de currículum, de talleres de formación para profesores y clases prácticas, Davis empezó a indagar en la posibilidad de la utilización del ordenador como un medio instrumental para un aprendizaje por descubrimiento. El trasfondo teórico de las tesis de Davis, está fundamentalmente y según Solomon (1987) –aunque sin olvidar los trabajos de Piaget, los modelos computacionales del pensamiento y otros–, en los trabajos de J. Bruner, un profesor de psicología evolutiva en los centros de enseñanza. Bruner intentaba articular una teoría de la instrucción para aproximarse globalmente al proceso educativo. Igualmente proponía una teoría del conocimiento que combinaba la epistemología de Piaget, la psicología de la Gestalt, la principal corriente psicológica de Harvard (el conductismo) y los modelos de procesamiento de la información de G. Miller. En su teoría viene a decir, que el conocimiento se adquiere de tres formas distintas: “enactiva” (a través de la acción y por ello, basada empíricamente), “icónica” (a través de un conjunto de imágenes o Gestalten) y “simbólica”, como información (Bruner, 1966). Vemos así cómo, para Bruner, no hay una única teoría que pueda explicar el desarrollo de los niños, sino que hay diversas teorías para diferentes periodos de formación.

La estrategia de enseñanza de Davis consistía en partir de la experiencia cotidiana de los niños. Así la estrategia de enseñanza se concretaría en un paradigma basado en ejemplos. A tal propósito elaboró su propio instrumental y adaptó otros materiales pedagógicos, siendo un acérrimo defensor de la utilización de materiales manipulativos en las clases de nivel elemental (Davis, 1984).

A través de estos modelos, presentamos el ordenador con una función interactiva desde dos concepciones diferentes: el conductismo de Suppes y el desarrollo de Davis.

2.2.5.3. El ordenador como medio de expresión

A) Dwyer: el eclecticismo y aprendizaje heurístico

Tal y como señala Solomon (1987), el principio fundamental del pensamiento educativo de Dwyer, está expresado mediante una metáfora extraída de su propia experiencia como piloto de aviación. El objetivo primordial en la primera fase de aprendizaje de un piloto de aviación consistiría, en llevar al alumno a una situación de poder bastarse así mismo. Si el alumno está en condiciones de asumir bajo su exclusivo control el aparato, entonces estará en condiciones de aprender a volar volando. Para Dwyer, la importancia del

ordenador radica precisamente, en que permite a los estudiantes asumir un proceso de aprendizaje autónomo. De este modo, pueden alcanzar mucho antes una posición en la que estén en condiciones de prescindir de la dependencia del profesor o del programa para proseguir ulteriores fases de su aprendizaje. Así el ordenador acaba convirtiéndose en una herramienta cuya utilidad se extiende a diferentes áreas de actividad y que ofrece diversas posibilidades, como por ejemplo: *“la posibilidad de utilización del ordenador en la creación artística o la posibilidad de su utilización en la adquisición de conocimiento específico”* (Crichfield, 1979).

Dwyer considera de esta forma el ordenador como un medio de expresión y como un motivo de inspiración para profesores y alumnos. Su propósito es reformar el proceso de enseñanza y aprendizaje escolar y considera que los ordenadores son un medio útil para acometer tal reforma. Ahora bien, mientras que la orientación del trabajo de Suppes apunta hacia la eliminación del profesor y la de Davis pretende definir el papel del profesor bajo la forma de un detallado guión de aprendizaje, Dwyer sugiere un modo de instrucción que “recaiga más sobre el profesor que sobre el estudiante”.

El punto clave del planteamiento de Dwyer es la idea de dotar al estudiante de dominio sobre la máquina: así el estudiante utilizaría el ordenador como si de un instrumento musical se tratase, como realizador de gráficos, como laboratorio donde llevar a cabo experiencias sobre física, matemáticas...

Dwyer sostiene el principio de participación dual o idea de que la función del profesor consiste en aportar información al alumno y “sensibilizarlo” para que la “reciba”. El profesor sabe que el alumno ha de “apropiarse” del conocimiento por sí mismo; por eso el profesor ha de ser un agente transmisor sensible y reconocer que es imposible imponerle su propio esquema al alumno. Según esta idea, el alumno es quien tiene la iniciativa y el profesor se convierte en una especie de ayudante (“copiloto”). Es ahora con el consentimiento y participación del alumno como se elige un método u otro, “si es que se elige alguno” (Solomon, 1987), con el común objetivo de liberar al alumno para que desarrolle todas sus potencialidades mediante la educación.

B) Papert: constructivismo y aprendizaje piagetiano

Según Seymour Papert, el proceso de aprendizaje encuentra sus mejores condiciones cuando tienen lugar en un medio activo, en el que los niños participen en el propio proceso de la construcción de objetos. Una vez más, la noción de aprendizaje autónomo es la idea central.

Papert asume una filosofía educativa y una epistemología concretas, ambas en parte, derivadas de Piaget y de la Inteligencia Artificial. No olvi-

demos que Papert fue un estrecho colaborador de Piaget antes de diseñar Logo. Está profundamente interesado en el análisis de los mecanismos mentales, intentando comprender cómo aprendemos, cómo construir máquinas inteligentes, y cómo lo uno puede contribuir al conocimiento de lo otro.

Logo es un ejemplo de ello. Se trata de un lenguaje de programación, creado por Papert, para su utilización por niños y se ha llegado a convertir en todo un entorno instrumental que incluye una serie de ingenios controlados por ordenador, como tortugas, robots, cajas de música y tortugas gráficas.

Papert considera el ordenador como un medio para crear nuevas condiciones de aprendizaje y nuevas cosas a aprender. Para él, el aprendizaje es un proceso constructivo, y cree que las aportaciones más importantes de Piaget no estriban en la constatación de la existencia de fases de desarrollo, sino en la apreciación de que los individuos poseen diversas teorías para explicar el mundo.

Para concluir este apartado, comentaremos que, para Papert, el niño aprende mejor cuando se le estimula a seguir sus propias intuiciones y utiliza lo que ya conoce para elaborar nuevas ideas. Considera que el ordenador proporciona un contexto en el cual se puede llevar a cabo ese tipo de aprendizaje. Para que esto ocurra, es necesario que las cualidades de los ordenadores se modelen y aprovechen por parte de los profesores para adecuar el aprendizaje de las diferentes materias a las necesidades reales de cada uno de los alumnos.

2.3. Conclusión

Después de este amplio repaso a las diferentes teorías –y a nuestro juicio más significativas– relacionadas con la Fundamentación Psicológica de la Educación Artística y Musical, lo que la hizo en su día ser materia curricular, se pueden abrir una gran serie de interrogantes sobre cómo se puede mediante la Expresión Artística y Musical incidir de manera satisfactoria en las Diferencias Culturales y Atención a la Diversidad en la Escuela: Desarrollo de la Socialización mediante actividades de Expresión Artística (Di.C.A.D.E.), tema del Proyecto que nos ocupa. Las respuestas a esa serie de interrogantes se irán dando a través de los siguientes capítulos en los que se abordarán diferentes herramientas y actividades diseñadas para la realización de esa enseñanza-aprendizaje.

3. Estudio Empírico del Proyecto sobre diferencias culturales y atención a la diversidad en el contexto escolar

Lucía Herrera Torres¹
Oswaldo Lorenzo Quiles²

3.1. Introducción

La realidad multicultural es hoy innegable en el ámbito social y, por tanto, educativo (Besalú, 2002), aunque las políticas sociales y educativas tanto en nuestro país como en otros países no han sido siempre las más adecuadas (Aguado, 1991). No obstante, son precisamente las distintas políticas sociales dirigidas a las diferencias culturales (asimilacionista, integracionista, pluralista e intercultural) las que definen las bases sobre las que se pueden clasificar los diferentes enfoques educativos de atención a la diversidad (Herrera y Lorenzo, 2005; Muñoz, 2001).

En la literatura científica existen múltiples trabajos que ponen de manifiesto la enorme ventaja y riqueza que constituye en la escuela la diversidad, convirtiéndose ésta en una fuente de aprendizaje y asimilación de valores necesarios para la convivencia en una sociedad cada vez más heterogénea (Arnáiz, 2003; Díaz-Aguado, 2003). A pesar de ello, los programas de atención a la diversidad cultural desarrollados en el ámbito educativo, aunque se denominan programas o currícula de educación intercultural, en general no han conseguido una formación en conceptos, procedimientos, valores y actitudes positivos hacia la pluralidad cultural, puesto que no han tenido como base una organización global y específica en el aula del aprendizaje, en la que, desde una reflexión práctica, tal y como plantea Blanco (2001), se tomen decisiones organizativas y metodológicas para el diseño de un verdadero currículum de educación intercultural.

Puesto que un objetivo social y educativo común es la integración, atendiendo a la equidad social y el desarrollo integral de la persona, es necesaria

¹ Lucía Herrera Torres, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Granada. luciaht@ugr.es

² Oswaldo Lorenzo Quiles, Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Universidad de Granada. oswaldo@ugr.es

la coordinación en los diferentes ámbitos educativos, de modo que profesorado, alumnado, familia, así como la figura del mediador intercultural, con el apoyo de las administraciones educativas y sociales de un país, configuren una comunidad educativa integradora y democrática donde se promueva una ética intercultural de compromiso hacia la diversidad cultural y no de rechazo o de indiferencia.

En función de la introducción expuesta, los objetivos que se han planteado en la presente investigación han sido los que a continuación se exponen:

- Determinar la realidad derivada de la multiculturalidad en los centros educativos.
- Analizar la experiencia de cada uno de los agentes educativos (alumnado, familia, profesorado, equipo directivo y personal de administración y servicios) respecto a la existencia de diferentes culturas en el contexto escolar.
- Establecer si existe una política de atención a la diversidad cultural en los centros educativos.

3.2. Método

3.2.1. Participantes

3.2.1.1. Distribución general

La muestra estuvo formada por 310 agentes educativos, de los que 128 eran alumnos, 97 padres/madres, 56 profesores, 17 miembros del equipo directivo y 12 trabajadores de la administración (ver figura 1).

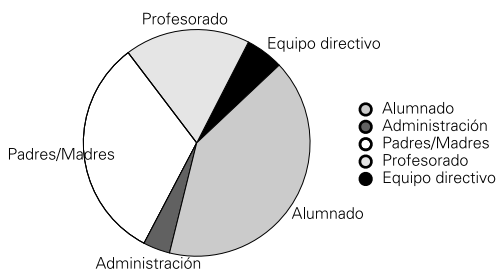


Figura 1. Distribución, en porcentajes, de los distintos participantes en el estudio.

3.2.1.2. Características del Sector Alumnado

De los 128 alumnos, 104 (81.3%) cursaban Educación Primaria y 24 (18.8%) Educación Secundaria. La procedencia, por comunidades autónomas, era la siguiente: 109 (85.2%) alumnos de la Comunidad Andaluza y 19

(14.8%) de Castilla-La Mancha. Además, 30 (23.4%) estaban escolarizados en centros educativos situados en un entorno rural y 98 (76.6%) en centros educativos localizados en el ámbito urbano.

En la tabla 1 se muestran las frecuencias y porcentajes de alumnos en función del nivel educativo y la comunidad autónoma.

		COMUNIDAD AUTÓNOMA		
		ANDALUCIA	CASTILLA-LA MANCHA	Total
NIVEL EDUCATIVO	PRIMARIA	94 86,2%	10 52,6%	104 81,3%
	SECUNDARIA	15 13,8%	9 47,4%	24 18,8%

Tabla 1. Frecuencias y porcentajes según el nivel educativo de los alumnos y la comunidad autónoma de pertenencia.

En la figura 2 se puede observar el porcentaje de alumnado en función de la comunidad autónoma de procedencia y la etapa educativa en la que se encuentra, de modo que el porcentaje es similar en Castilla-La Mancha entre el porcentaje de alumnos que cursan primaria y secundaria, siendo en Andalucía los alumnos que cursan primaria más numerosos que los de secundaria.

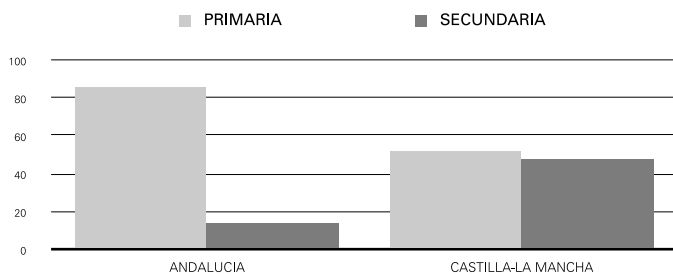


Figura 2. Porcentaje de alumnos que cursan primaria y secundaria según la comunidad autónoma.

En la tabla 2 se presenta la proporción de alumnos según el nivel educativo que estaban cursando y la localización del centro.

		LOCALIZACION DEL CENTRO		
		RURAL	URBANO	Total
NIVEL EDUCATIVO	PRIMARIA	18 60,0%	86 87,8%	104 81,3%
	SECUNDARIA	12 40,0%	12 12,2%	24 18,8%

Tabla 2. Distribución de alumnos según el nivel educativo y la localización del centro (frecuencias y porcentajes).

En general, hay más alumnos de centros urbanos que rurales, además de más alumnos de primaria que de secundaria. Por otra parte, en los centros rurales el alumnado de secundaria es mayor que en los centros urbanos (ver figura 3).

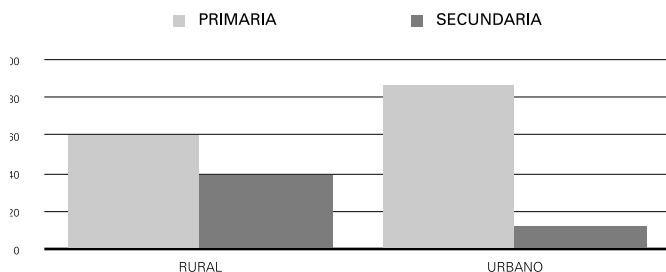


Figura 3. Porcentaje de alumnos de primaria y secundaria atendiendo a la localización del centro.

En la tabla 3 se describe al sector alumnado según la comunidad autónoma y la localización del centro.

		LOCALIZACIÓN DEL CENTRO		
		RURAL	URBANO	Total
COMUNIDAD AUTÓNOMA	ANDALUCIA	11	98	109
		36,7%	100,0%	85,2%
	CASTILLA-LA MANCHA	19	0	19
		63,3%	0,0%	14,8%

Tabla 3. Descripción de la muestra de alumnos según la comunidad autónoma y la localización del centro educativo.

Mientras que en Andalucía la mayor parte del alumnado procedía del sector urbano, en Castilla-La Mancha la totalidad era de centros rurales (ver figura 4).

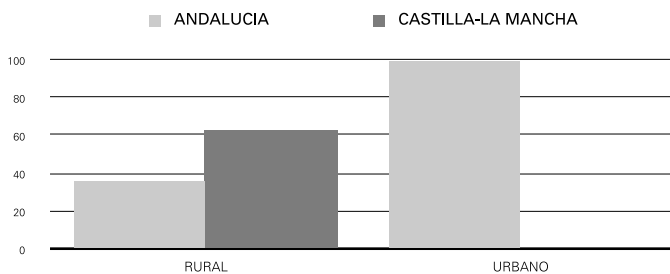


Figura 4. Distribución del alumnado según la comunidad autónoma y el tipo de centro, en porcentajes.

3.2.1.3. Características del Sector Familia

Los participantes fueron 97, siendo 27 (27.8%) padres, 64 (66%) madres y no contestando el resto. Estaban casados 82 (84.5%) y el resto, 15 (15.5%), no contestó. Respecto a la nacionalidad de los participantes, de los que contestaron a esta pregunta 83 tenían la nacionalidad española (85.6%) y 6 (6.2%) no. La edad de los padres oscilaba entre 26 y 52, siendo la edad media de 39.6 años. Respecto a la comunidad autónoma, 73 (75.3%) vivían en Andalucía y 24 (24.7%) en Castilla-La Mancha. Además, 33 tenían escolarizados a sus hijos en colegios localizados en un entorno rural (34%) y 64 (66%) en centros urbanos.

En la tabla 4 se muestra la distribución del sector familia en función de la comunidad autónoma y la localización del centro educativo.

		LOCALIZACION DEL CENTRO		
		RURAL	URBANO	Total
COMUNIDAD AUTONOMA	ANDALUCIA	9 27,3%	64 100,0%	73 75,3%
	CASTILLA-LA MANCHA	24 72,7%	0 0,0%	24 24,7%

Tabla 4. Distribución del sector familia según la comunidad autónoma y la localización del centro educativo.

Por tanto, la mayor parte de los padres de Andalucía tenían a sus hijos escolarizados en centros urbanos mientras que en Castilla-La Mancha los tenían en centros rurales (ver figura 5).

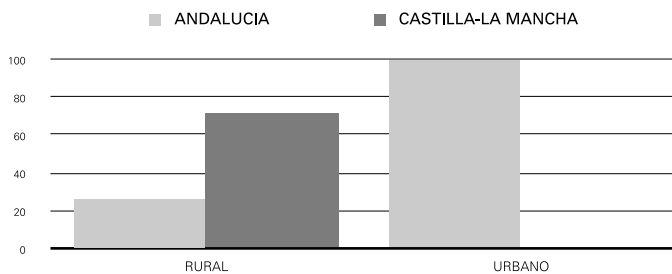


Figura 5. Características del sector familia según la comunidad autónoma y el lugar de localización del centro (en porcentajes).

3.2.1.4. Características del Sector Profesorado

Participaron 56 profesores, de los que 22 (39.3%) eran hombres, 26 (46.4%) mujeres y el resto no contestó. La edad de los participantes oscilaba entre 25 y 56 años, teniendo una edad media de 36.6 años. Los profesores de la comunidad autónoma de Andalucía eran 38 (67.9%) y 18 (32.1%) de

Castilla-La Mancha, de los cuales 31 (55.4%) trabajaban en un centro rural y 25 (44.6%) en un centro urbano (ver tabla 5).

		LOCALIZACIÓN DEL CENTRO		
		RURAL	URBANO	Total
COMUNIDAD AUTÓNOMA	ANDALUCIA	13 41,9%	25 100,0%	38 67,9%
	CASTILLA-LA MAN- CHA	18 58,1%	0 0,0%	18 32,1%

Tabla 5. Descripción del sector profesorado según la comunidad autónoma y la localización del centro en el que trabajan.

El profesorado participante de la comunidad andaluza imparte docencia mayoritariamente en centros urbanos mientras que el profesorado de Castilla-La Mancha es en su totalidad de centros rurales (ver figura 6).

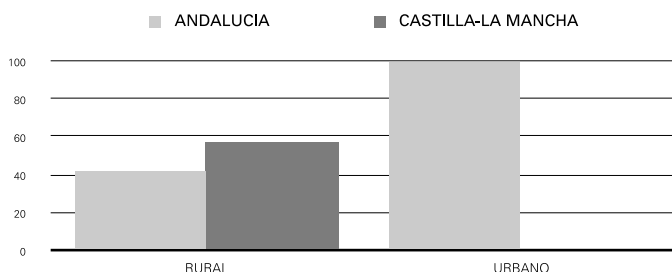


Figura 6. Profesores de las dos comunidades autónomas según la localización del centro, en porcentajes.

3.2.1.5. Características del Sector Equipo Directivo

Los participantes del sector equipo directivo eran 17, 14 (70%) de Andalucía y 3 (15%) de Castilla-La Mancha, de los cuales 7 (35%) trabajaban en un centro rural y 10 (50%) en un centro urbano, no contestando el resto (ver tabla 6 y figura 7).

		LOCALIZACIÓN DEL CENTRO		
		RURAL	URBANO	Total
COMUNIDAD AUTÓNOMA	ANDALUCIA	4 57,1%	10 100,0%	14 70,0%
	CASTILLA-LA MAN- CHA	3 42,9%	0 0,0%	3 15,0%

Tabla 6. Distribución del sector equipo directivo en función de la comunidad autónoma y la localización del centro en el que trabajaban.

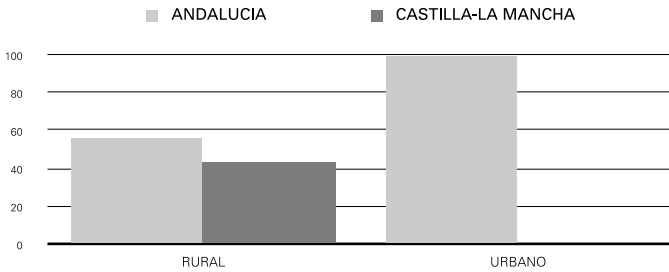


Figura 7. Equipo directivo según la localización del centro y la comunidad autónoma.

3.2.1.6. Características del Sector Administración

Participaron 12 trabajadores de la administración, 8 hombres (66.7%) y 4 mujeres (33.3%), con edades comprendidas entre 36 y 49 años y una edad media de 41 años. Respecto a su estado civil, 8 (66.7%) de los que contestaron estaban casados, 1 (8.3%) divorciado y 1 (8.3%) soltero. Además, 11 (91.7%) tenían la nacionalidad española y 1 (8.3%) no. Además 5 (41.7%) trabajaban en Andalucía y 7 (58.3%) en Castilla-La Mancha, siendo 9 (75%) de centros rurales y 3 (25%) de centros urbanos (ver tabla 7 y figura 8).

		LOCALIZACIÓN DEL CENTRO		
		RURAL	URBANO	Total
COMUNIDAD AUTONOMA	ANDALUCIA	2 22,2%	3 100,0%	5 41,7%
	CASTILLA-LA MANCHA	7 77,8%	0 0,0%	7 58,3%

Tabla 7. Descripción del sector administración teniendo en cuenta la comunidad autónoma y la localización del centro.

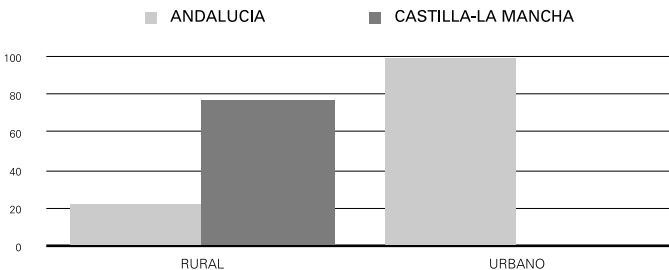


Figura 8. Características del sector administración por comunidad autónoma y localización del centro.

3.2.2. Instrumentos

Para la recogida de información de los distintos agentes implicados en el contexto educativo (alumnado, familia, profesorado, equipo directivo y personal de administración y servicios) se diseñaron cinco entrevistas semi-estructuradas dirigidas cada una de ellas a cada uno de dichos agentes.

En la entrevista del sector alumnado las categorías en las que se integraban los diferentes ítems eran las siguientes:

- Conocimiento del término multiculturalidad.
- Percepción de la igualdad y diferencia entre las personas.
- Percepción de los derechos humanos.
- Diferencias de actitud ante personas de distinta nacionalidad, etnia o cultura.
- Percepción de los compañeros de otras nacionalidades, etnias o culturas.
- Relación con los otros.
- Soluciones que aportan para evitar las diferencias.
- Conocimiento que tienen de otros países y culturas.
- Opinión de otras culturas.

En segundo lugar, las categorías de las entrevistas destinadas a la familia fueron las que a continuación se detallan:

- Elementos importantes en la educación de sus hijos.
- Conocimiento de la realidad multicultural.
- Propuestas que se realizan desde el centro ante esta nueva realidad.
- Propuesta de la familia ante esta nueva realidad.

Por otra parte, las categorías de análisis de las entrevistas del sector docente eran:

- Estrategias para la elaboración de programaciones.
- Medidas de atención a la diversidad.
- Recursos didácticos con los que cuentan para la atención individualizada.
- Grado de participación del alumnado extranjero en clase.
- Dificultades del alumnado extranjero en clase.
- Tipo de juegos que comparte el alumnado.
- Relación de los padres con el centro, por ejemplo, nivel de participación en las tutorías.

Las categorías en las que podían agruparse los ítems de las entrevistas dirigidas al sector equipo directivo fueron:

- Modo en el que el centro asume la multiculturalidad.
- Grado de integración de las diferentes culturas.
- Problemas que conlleva el hecho de la multiculturalidad.
- Quejas del alumnado ante esta situación.
- Hechos significativos que se producen en el mes de Ramadán.
- Asignaturas alternativas a la religión.
- Cómo se realiza la asignación del alumnado.
- Cómo se realiza la asignación del profesorado.
- Actividades de formación permanente.
- Grado de información acerca de la innovación educativa.
- Implicación del AMPA en relación a la realidad multicultural del centro.

Por último, las categorías de las entrevistas del sector personal de administración y servicios eran las siguientes:

- Grado de conocimiento del número y procedencia del alumnado extranjero.
- Estrategias que utilizan para reconocer al alumnado extranjero.
- Pautas de comportamiento. Diferencias entre el alumnado español y extranjero.
- Diferencias en la higiene.
- Diferencias en el mes de Ramadán.
- Diferencias en el estado de ánimo.
- Trato con el alumnado.
- Grado en el que ha afectado la nueva realidad a su desempeño profesional.

Para una mayor descripción de las entrevistas ver Ortiz (2005).

3.2.3. Procedimiento

Los diferentes agentes educativos procedentes de centros urbanos y rurales de las comunidades autónomas de Andalucía y Castilla-La Mancha contestaron de forma voluntaria a las entrevistas.

Puesto que existían preguntas de respuesta abierta y otras de respuesta cerrada, las respuestas a los ítems de respuesta abierta fueron analizadas de forma cualitativa a través del programa de análisis de datos cualitativos NUD-IST 5. Por su parte, las respuestas obtenidas en los ítems con una respuesta cerrada se analizaron a través del programa estadístico SPSS.12.

Por razones de necesaria síntesis, en el presente trabajo se presentarán únicamente los resultados obtenidos en los diferentes ítems de respuesta cerrada que formaban parte de las distintas categorías de las entrevistas dirigidas a los cinco agentes educativos.

3.3. Resultados

3.3.1. Resultados del Sector Alumnado

En la entrevista diseñada para el alumnado se analizó, en primer lugar, la correlación entre los ítems, encontrando resultados significativos, a través de un análisis de correlación de Pearson, entre los siguientes ítems (ver tabla 8):

- Observar alguna actitud diferente hacia alguien a su alrededor y si se ha observado algún trato diferente hacia alguien dentro de la escuela ($r=0.356$; $p\leq 0.000$).
- Observar algún trato diferente hacia alguien dentro de la escuela y que dicho trato diferente tenga que ver con su etnia o nacionalidad ($r=0.471$; $p\leq 0.000$).
- Que el trato diferente tenga que ver con su etnia o nacionalidad y la creencia de que sea o no diferente al alumnado encuestado ($r=0.431$; $p\leq 0.001$).

Por otra parte, en la tabla 9 se presentan las frecuencias y porcentajes obtenidos en diferentes ítems de la entrevista así como la significación, a través de la prueba Chi-cuadrado, de la comparación entre los resultados.

Los resultados indican que los alumnos consideran que todos son iguales y que los derechos de las personas no han de ser diferentes en función de la cultura de origen. Por otra parte, la mayor parte de los alumnos han observado actitudes diferentes hacia otras personas en su contexto inmediato y dichas actitudes tienen que ver con la etnia de la persona en cuestión. A pesar de ello, los alumnos dicen contar con ellos para llevar a cabo diferentes juegos y trabajo en grupo y que, a su vez, estos últimos participan en las actividades que realizan. Por último, la mayor parte de los alumnos no han estado en otro país pero sí han probado comidas típicas de otros lugares (ver figuras 9 y 10).

Se analizaron las respuestas a los diferentes ítems en función de la comunidad autónoma a la que pertenecía el alumnado. Los resultados mostraron que de las dos comunidades autónomas analizadas, es en Andalucía donde existe un mayor número de niños de diferente etnia o nacionalidad

en los centros educativos ($\chi^2=23.47$; $p\leq 0.000$). Sin embargo, los alumnos de Castilla-La Mancha piensan, en mayor medida que los de Andalucía, que los alumnos de diferente etnia o nacionalidad no son diferentes a ellos ($\chi^2=8.86$; $p\leq 0.003$).

Por otra parte, en los centros urbanos conviven un mayor número de niños de etnia o nacional diferente que en los centros rurales ($\chi^2=4.30$; $p\leq 0.038$). Además, los alumnos de los centros urbanos consideran, en mayor medida, que los alumnos de diferente etnia son tratados de forma diferente ($\chi^2=12.03$; $p\leq 0.001$). A pesar de ello, los alumnos pertenecientes a los centros rurales consideran en mayor medida que los alumnos de diferente etnia o nacionalidad no son diferentes ($\chi^2=10.88$; $p\leq 0.001$).

Para finalizar, en general, no se encuentran diferencias entre las respuestas de los alumnos de educación primaria y secundaria a las diferentes cuestiones planeadas. Sin embargo, se obtiene que los alumnos de los centros de educación primaria participantes manifiestan que hay más niños de otra etnia y/o nacionalidad en su clase que los de educación secundaria ($\chi^2=10.19$; $p\leq 0.001$) y, por otra parte, que los alumnos de educación secundaria han viajado más a otro país ($\chi^2=9.16$; $p\leq 0.002$).

3.3.2. Resultados del Sector Familia

Al igual que en la entrevista del alumnado, se analizó la relación entre los diferentes ítems de la entrevista a través de un análisis de correlación de Pearson. Se encontró que existía una relación entre los diferentes ítems (ver tablas 10 y 11):

- Conocer cuántos alumnos de otras culturas hay en clase de su hijo y acudir con frecuencia a las tutorías ($r=0.397$; $p\leq 0.000$), pertenecer a la APA ($r=0.218$; $p\leq 0.040$), participar en las actividades programadas por el centro ($r=0.269$; $p\leq 0.012$), estar satisfecho con las calificaciones de su hijo ($r=0.213$; $p\leq 0.047$) y saber lo que significa el término multiculturalidad ($r=0.214$; $p\leq 0.046$).
- Dar importancia o no a la existencia de alumnos de otras culturas y acudir con frecuencia a las tutorías ($r=0.230$; $p\leq 0.030$), traer su hijo a casa compañeros de otras culturas ($r=0.231$; $p\leq 0.026$), pertenecer a la APA ($r=0.241$; $p\leq 0.022$) e interés por conocer otras culturas ($r=0.225$; $p\leq 0.031$).
- La existencia de problemas debido a la diversidad y procurar entender otras culturas ($r=-0.299$; $p\leq 0.010$), siendo esta correlación negativa, de modo que no se manifiestan problemas debido a la diversidad y se procura entender otras culturas.

ITEMS	NO	SI	NO CONTESTA	Chi	P
¿Piensas que somos todos iguales?	35 27.3%	85 66.4%	8 6.3%	20.83	0.000 ^o
¿Por ser de distinta cultura debemos tener diferentes derechos?	115 89.8%	6 4.7%	7 5.5%	98.19	0.000 ^o
¿Observas alguna actitud diferente hacia alguien a tu alrededor?	37 28.9%	79 61.7%	12 9.4%	15.20	0.000 ^o
Dentro de la escuela ¿observas algún trato diferente hacia alguien?	53 41.4%	64 50%	11 8.6%	1.03	0.309 (n.s.)
¿Tiene algo que ver con su etnia o nacionalidad?	19 14.8%	43 33.6%	66 51.6%	9.29	0.002 ^o
¿Hay en tu clase algún niño de diferente etnia o nacionalidad?	8 6.3%	116 90.6%	4 3.1%	94.06	0.000 ^o
¿Crees que es diferente a ti?	65 50.8%	47 36.7%	16 12.5%	2.89	0.089 (n.s.)
¿Cuentas con él para jugar o trabajar en grupo?	20 15.6%	89 69.5%	19 14.8%	43.67	0.000 ^o
¿Participa en las actividades que realizáis?	7 5.5%	103 80.5%	18 14.1%	83.78	0.000 ^o
¿Has estado alguna vez en otro país?	68 53.1%	45 35.2%	15 11.7%	4.68	0.030 ^o
¿Has probado la comida típica de algún otro lugar?	32 25%	77 60.2%	19 14.8%	18.57	0.000 ^o

Tabla 9. Frecuencias, porcentajes y resultados de la prueba Chi-cuadrado en los diferentes ítems de la entrevista del sector alumnado.

- Acudir con frecuencia a las tutorías y pertenecer a la APA ($r=0.395$; $p\leq 0.000$), participar en las actividades programadas por el centro ($r=0.287$; $p\leq 0.009$), haber tenido su hijo problemas con otros alumnos, siendo esta relación negativa ($r=-0.272$; $p\leq 0.009$) y saber lo que significa multiculturalidad ($r=0.226$; $p\leq 0.039$).
- Conocer algún amigo de su hijo de otra etnia/nacionalidad y traer a casa su hijo a compañeros de otras culturas ($r=0.614$; $p\leq 0.000$) y conocer a padres de otras culturas ($r=0.411$; $p\leq 0.000$).
- Traer a casa su hijo a compañeros de otras culturas y conocer a padres de otras culturas ($r=0.385$; $p\leq 0.000$) y procurar entender otras culturas ($r=0.285$; $p\leq 0.012$).
- Pertenecer a la APA y conocer a padres de alumnos de otras culturas ($r=0.258$; $p\leq 0.015$), participar en las actividades programadas del centro ($r=0.289$; $p\leq 0.008$), haber tenido su hijo problemas con otros alumnos, siendo negativa la relación ($r=-0.305$; $p\leq 0.003$) y, también con una correlación negativa, recibir algún tipo de ayuda para la educación de su hijo ($r=-0.212$; $p\leq 0.048$).
- Gustar que su hijo conozca otras culturas de la clase y procurar entender estas culturas ($r=0.346$; $p\leq 0.002$).
- Participar en las actividades programadas por el centro y saber lo que significa el término multiculturalidad ($r=0.271$; $p\leq 0.014$).
- Haber tenido su hijo problemas con otros alumnos y preocuparse por conocer otras culturas ($r=-0.330$; $p\leq 0.001$), procurar entender estas culturas ($r=-0.262$; $p\leq 0.019$) y recibir algún tipo de ayuda para la educación de su hijo ($r=0.233$; $p\leq 0.026$).
- Saber lo que significa el término multiculturalidad y que los medios utilizados por el centro promuevan la convivencia entre culturas ($r=0.342$; $p\leq 0.017$), preocuparse por conocer otras culturas ($r=0.325$; $p\leq 0.002$) y recibir algún tipo de ayuda para la educación de su hijo ($r=-0.275$; $p\leq 0.011$).
- Preocuparse por conocer otras culturas y procurar entenderlas ($r=0.573$; $p\leq 0.000$) y recibir algún tipo de ayuda para la educación de su hijo ($r=-0.222$; $p\leq 0.037$).
- Procurar entender otras culturas y recibir algún tipo de ayuda para la educación de su hijo ($r=-0.309$; $p\leq 0.006$).

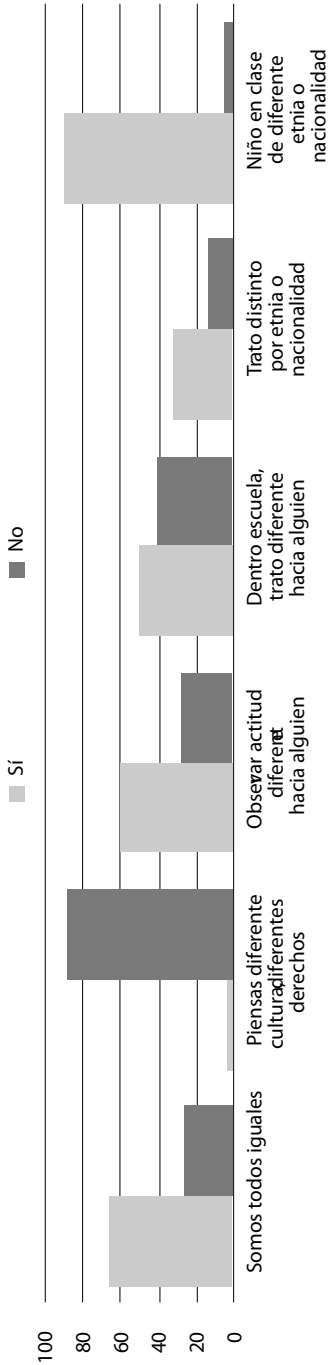


Figura 9. Porcentaje de respuesta a las diferentes cuestiones planteadas en la entrevista dirigida al sector alumnado.

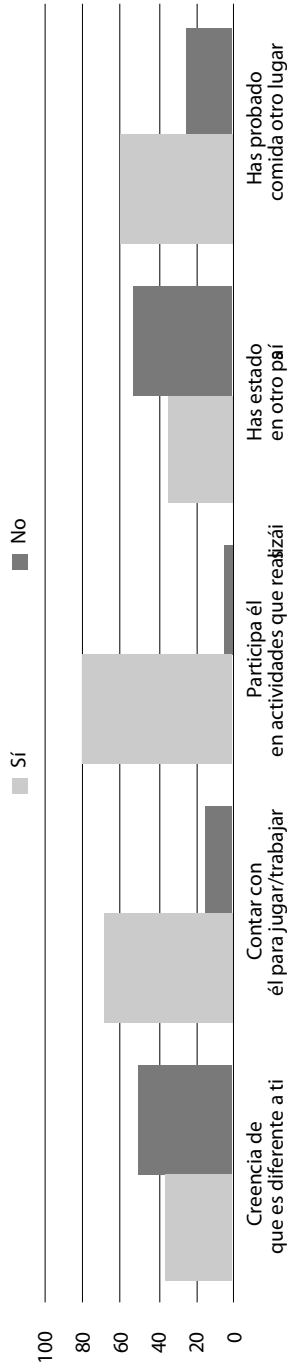


Figura 10. Porcentaje de respuesta a las diferentes cuestiones planteadas en la entrevista dirigida al sector alumnado.

La siguiente tabla ilustra las frecuencias y porcentajes obtenidos en diversos ítems de las entrevistas realizadas a padres y madres de alumnos así como los resultados obtenidos a través de la prueba Chi-cuadrado.

La mayor parte de los padres sabe cuántos alumnos de otras culturas hay en clase de su hijo y no le importa que existan alumnos de otras culturas. Además, dicen que no suelen existir problemas debido a la diversidad, que su hijo no ha experimentado problemas con otros alumnos y que les gustaría que su hijo conociera otras culturas.

También dicen saber el significado del término multiculturalidad, que consideran que los medios utilizados por el centro promueven la convivencia entre culturas y que se han preocupado por conocer otras culturas y entenderlas.

Por otra parte, informan de que suelen asistir con frecuencia a tutorías, que participan en las actividades programadas por el centro y que están contentos con las calificaciones de sus hijos. La mayor parte de las familias no reciben ningún tipo de ayuda para la educación de su hijo (ver figuras 11 y 12).

Se analizaron las respuestas de la familia atendiendo a la comunidad autónoma, a través de la prueba Chi-cuadrado. Los resultados mostraron que mientras que en Castilla-La Mancha los padres suelen informar de que acuden más a las tutorías ($\chi^2=9.61$; $p\leq 0.002$) y pertenecen en mayor grado a la APA que los padres de la comunidad andaluza ($\chi^2=6.77$; $p\leq 0.009$), estos últimos conocen en mayor medida a algún amigo de su hijo de otra etnia o nacionalidad ($\chi^2=7.30$; $p\leq 0.007$) y también sus hijos traen a casa a dicho amigo ($\chi^2=6.88$; $p\leq 0.009$).

También se analizaron las entrevistas dirigidas a la familia en función del tipo de centro (rural o urbano). En este sentido, los padres de los alumnos que se escolarizan en centros rurales dicen conocer mejor cuántos alumnos de otras culturas están presentes en las aulas de sus hijos ($\chi^2=4.50$; $p\leq 0.034$), probablemente porque sean menores en los centros rurales que en los centros urbanos. Además, sus hijos no suelen traer a casa niños de otras culturas mientras que los padres de los centros situados en las ciudades sí conocen algún amigo de su hijo de otra etnia ($\chi^2=8.20$; $p\leq 0.004$) y sus hijos traen con mayor frecuencia dichos amigos a casa ($\chi^2=11.37$; $p\leq 0.001$). Los padres de los centros urbanos también señalan que sus hijos han tenido alguna vez problemas con otros alumnos ($\chi^2=6.58$; $p\leq 0.010$).

Por otra parte, los padres de centros rurales se implican más en el proceso educativo de sus hijos, acudiendo con mayor frecuencia a las tutorías ($\chi^2=11.10$; $p\leq 0.001$) y perteneciendo a la APA ($\chi^2=12.78$; $p\leq 0.000$).

ITEMS	NO	SI	NO CONTESTA	Chi	P
¿Sabe cuántos alumnos de otras culturas hay en clase de su hijo?	20 20.6%	74 76.3%	3 3.1%	31.02	0.000 ¹
¿Le da importancia a la existencia de alumnos de otras culturas?	87 89.7%	8 8.2%	2 2.1%	65.69	0.000 ¹
¿Existe algún problema debido a la diversidad?	84 86.6%	5 5.2%	8 8.2%	70.12	0.000 ¹
¿Acude con frecuencia a las tutorías?	31 32%	60 61.9%	6 6.2%	9.24	0.002 ¹
¿Conoce algún amigo de su hijo de otra etnia/nacionalidad?	31 32%	64 66%	2 2.1%	11.46	0.001 ¹
¿Trae a casa su hijo a compañeros de otras culturas?	46 47.4%	47 48.5%	4 4.1%	0.01	0.917 (n.s.)
¿Pertenece al APA?	48 49.5%	44 45.4%	5 5.2%	0.17	0.667 (n.s.)
¿Conoce a padres de alumnos de otras culturas?	48 49.5%	46 47.4%	3 3.1%	0.04	0.837 (n.s.)
¿Le gustaría que su hijo conociera otras culturas de la clase?	2 2.1%	88 90.7%	7 7.2%	82.17	0.000 ¹
¿Participa en las actividades programadas por el centro?	22 22.7%	67 69.1%	8 8.2%	22.75	0.000 ¹
¿Está contento con las calificaciones de su hijo?	10 10.3%	80 82.5%	7 7.2%	54.44	0.000 ¹
¿Ha tenido su hijo problemas con otros alumnos?	81 83.5%	16 16.5%	0 0%	43.55	0.000 ¹
¿Sabe lo que significa el termino multiculturalidad?	15 15.5%	75 77.3%	7 7.2%	40.00	0.000 ¹
¿Los medios utilizados por el centro promueven convivencia entre culturas?	6 6.2%	47 48.5%	44 45.4%	31.71	0.000 ¹
¿Se ha preocupado por conocer otras culturas?	32 33%	61 62.9%	4 4.1%	9.04	0.003 ¹
¿Ha procurado entender estas culturas?	15 15.5%	65 67%	17 17.5%	31.25	0.000 ¹
¿Recibe algún tipo de ayuda para la educación de su hijo?	69 71.1%	22 22.7%	6 6.2%	24.27	0.000 ¹

Tabla 12. Frecuencias, porcentajes y resultados de la prueba Chi-cuadrado en los diferentes ítems de la entrevista del sector familia.

Por último, los padres de los centros rurales dicen saber en mayor medida que los padres de los centros urbanos el significado del término multiculturalidad ($\chi^2=3.87$; $p\leq 0.049$).

Se compararon las medias obtenidas en las entrevistas realizadas a los padres y madres atendiendo al factor edad. Para ello se realizaron tres grupos. Un primer grupo estaba formado por padres/madres con edades comprendidas entre 26 y 35 años, un segundo grupo con edades entre 36 y 45 años y un tercer grupo con edades entre 46 y 52 años. La contestación NO se cuantificó como 0 y SI como 1 (ver tabla 13).

Los análisis de varianza llevados a cabo, en los que como variable dependiente se introducía la respuesta a cada pregunta de la entrevista y como variable independiente la edad, con tres niveles (26-35, 36-45 y 46-52 años), arrojaron los siguientes resultados:

- Los padres que más conocen a alumnos de otras culturas en la clase de su hijo son los que tienen una edad entre 36 y 52 años.
- Los padres que menos acuden a las tutorías son los que tienen edades comprendidas entre 26 y 35 años.
- Los padres que suelen pertenecer a la APA tienen entre 36 y 45 años.
- Los padres que conocen a padres de alumnos de otras culturas, al igual que en el caso anterior, suelen tener entre 36 y 45 años.
- La participación en las actividades programadas por el centro es menor en los padres de entre 26 y 35 años.
- Del mismo modo, los padres entre 26 y 35 años dicen conocer menos lo que significa el término multiculturalidad.

Para conocer si existían diferencias significativas en las contestaciones realizadas por padres y madres se realizaron diferentes Anovas en los que la variable dependiente era la respuesta a cada ítem y la variable independiente el sexo, con dos niveles (hombre y mujer). Aunque padres y madres responden de forma similar a las diferentes cuestiones planteadas, se observan dos diferencias. En primer lugar, las madres conocen mejor cuántos alumnos de otras culturas se encuentran en la clase de su hijo ($F=3.36$; $p\leq 0.05$). Por otra parte, aunque tanto a los padres como a las madres les gustaría que su hijo conociese otras culturas, las madres presentan una predisposición para ello ($F=4.88$; $p\leq 0.030$).

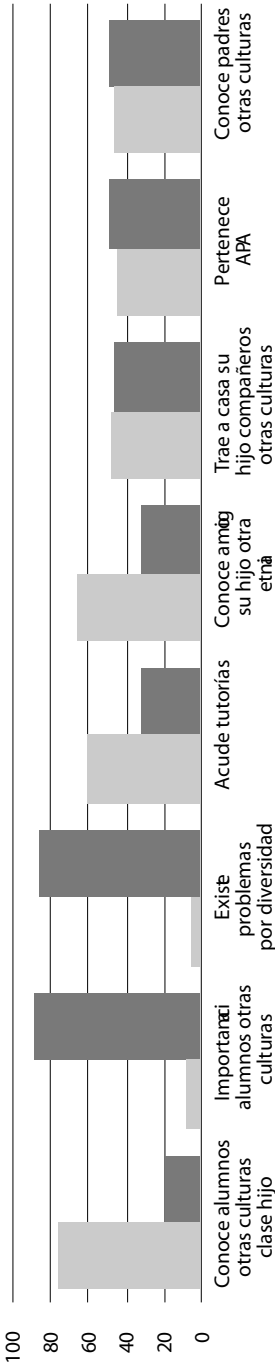


Figura 11. Porcentaje de respuesta a los diferentes ítems de las entrevistas destinadas a la familia.

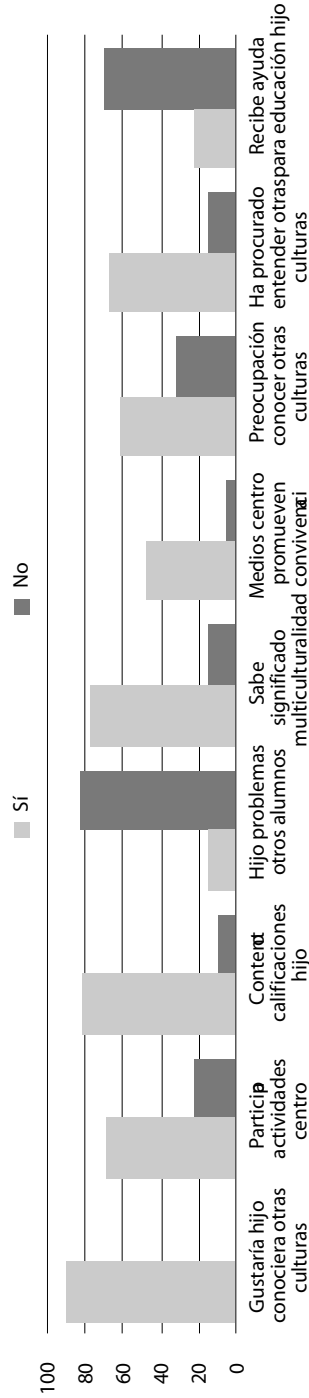


Figura 12. Porcentaje de respuesta a los diferentes ítems de las entrevistas destinadas a la familia.

3.3.3. Resultados del Sector Profesorado

Se analizó la correlación entre los ítems de las entrevistas dirigidas al sector docente. Los resultados mostraron correlaciones significativas entre (ver tablas 14 y 15):

- Si se utilizan recursos individualizados para atender a la multiculturalidad y que los alumnos de otras culturas se agrupen o no por géneros ($r=0.458$; $p\leq 0.007$), además de la existencia de un proyecto común de centro para abordar la multiculturalidad ($r=0.402$; $p\leq 0.010$).
- Realizarse adaptaciones curriculares y la existencia de un departamento de orientación ($r=0.514$; $p\leq 0.009$).
- La existencia o no de un proyecto común de centro para abordar la multiculturalidad y utilizar recursos individualizados para atender a la multiculturalidad ($r=0.402$; $p\leq 0.010$), que existan clases extraescolares que permitan el acercamiento cultural ($r=0.391$; $p\leq 0.010$) y si los padres transmiten o no preocupación por la multiculturalidad ($r=0.393$; $p\leq 0.011$).
- Que los responsables de las clases extraescolares sean o no profesores del centro y que los profesores entrevistados participen en dichas clases ($r=1.000$; $p\leq 0.000$).

En la tabla 16 aparecen las frecuencias y porcentajes en diferentes ítems de las entrevistas realizadas a los maestros, así como su grado de significación empleando la prueba Chi-cuadrado.

En primer lugar, los resultados indican que ningún centro educativo analizado dispone de una escuela hogar. En segundo lugar, los profesores dicen que existe una integración de los alumnos de diferentes etnias, que los alumnos de diferentes culturas se sientan en clase de forma independiente con compañeros de su misma o diferente cultura y que no se agrupan por género. Sin embargo, los docentes sí ponen de manifiesto que suelen emplear diferentes estrategias para ubicar a los alumnos en el aula.

Por otra parte, los docentes suelen llevar a cabo una atención individualizada, utilizan adaptaciones curriculares y todos los que han formado parte del presente estudio señalan su atención a las necesidades que provoca la multiculturalidad.

En la mayor parte de los centros educativos está integrado un departamento de orientación y aquellos centros en los que se llevan a cabo clases extraescolares para permitir el acercamiento cultural los profesores encargados de dichas clases son externos al centro, no soliendo participar los profesores tutores.

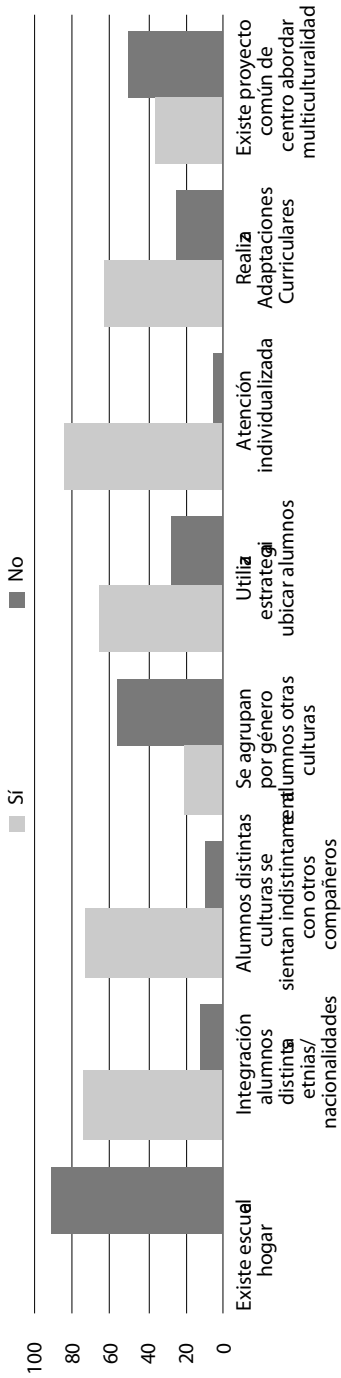


Figura 13. Porcentaje de respuesta a los ítems de la entrevista dirigida al sector docente.

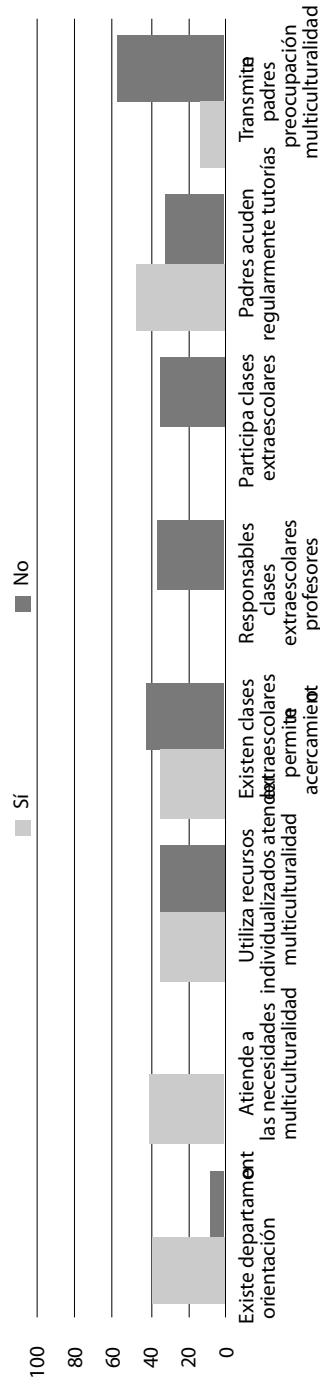


Figura 14. Porcentaje de respuesta a los ítems de la entrevista dirigida al sector docente.

ITEMS	26-35 AÑOS n=20	36-45 AÑOS n=54	46-52 AÑOS n=12	F	P	Tukey
¿Sabe cuántos alumnos de otras culturas hay en clase de su hijo?	0.55 (0.51)	0.86 (0.34)	0.91 (0.28)	5.55	0.005 ¹	1 < 2, 3
¿Le da importancia a la existencia de alumnos de otras culturas?	0 (0)	0.14 (0.35)	0 (0)	2.60	0.080 (n.s.)	
¿Existe algún problema debido a la diversidad?	0 (0)	0.07 (0.27)	0.09 (0.30)	0.77	0.466 (n.s.)	
¿Acude con frecuencia a las tutorías?	0.45 (0.51)	0.74 (0.44)	0.70 (0.48)	2.95	0.05 ¹	1 < 2
¿Conoce algún amigo de su hijo de otra etnia/nacionalidad?	0.70 (0.47)	0.69 (0.46)	0.50 (0.52)	0.90	0.407 (n.s.)	
¿Trae a casa su hijo a compañeros de otras culturas?	0.60 (0.50)	0.51 (0.50)	0.36 (0.50)	0.78	0.462 (n.s.)	
¿Pertenece al APA?	0.27 (0.46)	0.63 (0.48)	0.25 (0.45)	5.69	0.005 ¹	1 < 2 3 < 2
¿Conoce a padres de alumnos de otras culturas?	0.25 (0.44)	0.64 (0.48)	0.25 (0.45)	6.89	0.002 ¹	1 < 2 3 < 2
¿Le gustaría que su hijo conociera otras culturas de la clase?	1 (0.0)	0.98 (0.14)	0.90 (0.31)	1.45	0.239 (n.s.)	
¿Participa en las actividades programadas por el centro?	0.52 (0.51)	0.85 (0.35)	0.72 (0.46)	4.44	0.015 ¹	1 < 2
¿Está contento con las calificaciones de su hijo?	0.83 (0.38)	0.90 (0.30)	0.90 (0.30)	0.33	0.717 (n.s.)	
¿Ha tenido su hijo problemas con otros alumnos?	0.30 (0.47)	0.09 (0.29)	0.25 (0.45)	2.77	0.068 (n.s.)	
¿Sabe lo que significa el término multiculturalidad?	0.63 (0.49)	0.88 (0.32)	0.83 (0.38)	2.93	0.05 ¹	1 < 2
¿Los medios utilizados por el centro promueven convivencia entre culturas?	0.83 (0.40)	0.89 (0.31)	0.83 (0.40)	0.13	0.873 (n.s.)	
¿Se ha preocupado por conocer otras culturas?	0.52 (0.51)	0.65 (0.48)	0.66 (0.49)	0.51	0.597 (n.s.)	
¿Ha procurado entender estas culturas?	0.81 (0.40)	0.80 (0.40)	0.75 (0.45)	0.09	0.907 (n.s.)	
¿Recibe algún tipo de ayuda para la educación de su hijo?	0.33 (0.48)	0.26 (0.44)	0.16 (0.38)	0.49	0.610 (n.s.)	

Tabla 13. Media (y desviación típica) en los ítems de las entrevistas de la familia según la edad de los padres/madres.

¿Existen clases extraescolares que permitan el acercamiento cultural?	,030	,127	-,180	,005	,255	-,044	,391 ²
¿Existen recursos individualizados para atender la multiculturalidad?	-,213	-,058	,458 ²	,102	,089	,169	,402 ¹
¿Existe un departamento de orientación?	-,242	-,163	-,205	,055	,123	,514 ²	-,015
¿Existe un proyecto común de centro para abordar la multiculturalidad?	-,003	-,026	-,092	,101	,044	,066	
¿Realiza Adaptaciones Curriculares?	,029	,178	-,048	,039	-,170		
¿Lleva a cabo una atención individualizada?	-,102	-,107	-,025	,202			
¿Utiliza alguna estrategia para ubicar a los alumnos?	-,104	-,100	,195				
¿Se agrupan por géneros los alumnos de otras culturas?	,069						
¿Existen escuelas hogar en el complejo escolar?							
¿Los alumnos de distintas culturas se sientan indistintamente con compañeros de su misma o distinta etnia?	-,029	-,247					
¿Se agrupan por géneros los alumnos de otras culturas?							
¿Utiliza alguna estrategia para ubicar a los alumnos?							
¿Lleva a cabo una atención individualizada?							
¿Realiza Adaptaciones Curriculares?							
¿Existen proyectos comunes de centro para abordar la multiculturalidad?							

² La correlación es significativa al nivel 0,01. ¹ La correlación es significativa al nivel 0,05

Tabla 14.- Análisis de correlación de Pearson entre los ítems de las entrevistas dirigidas al sector docente.

¿Utiliza recursos individualizados para atender la multiculturalidad?	,236	¿Existe un departamento de orientación?		¿Utiliza recursos individualizados para atender la multiculturalidad?		¿Existen clases extraescolares que permitan el acercamiento cultural?		Los responsables de esas clases extraescolares ¿son profesores del centro?		¿Participa usted en esas clases extraescolares?		¿Acuden los padres con regularidad a tutorías?		¿Transmiten los padres preocupación por la multiculturalidad?	
	,089		,088		,056		1,000 ²		,229		-,149		-,149		,010
¿Existen clases extraescolares que permitan el acercamiento cultural?	,316	-,265													
Los responsables de esas clases extraescolares ¿son profesores del centro?	,200	-,299													
¿Participa usted en esas clases extraescolares?	,134	-,210													
¿Acuden los padres con regularidad a tutorías?	-,014	,095													
¿Transmiten los padres preocupación por la multiculturalidad?															

² La correlación es significativa al nivel 0,01 ¹ La correlación es significativa al nivel 0,05

Tabla 15. Análisis de correlación de Pearson entre los ítems de las entrevistas dirigidas al sector docente.

ITEMS	NO	SI	NO CONTESTA	Chi	P
¿Existe escuela hogar en el complejo escolar?	52 92.9%	0 0%	4 7.1%		
¿Están integrados los alumnos de distintas etnias/nacionalidades?	7 12.5%	42 75%	7 12.5%	25	0.000 ¹
¿Los alumnos de distintas culturas se sientan indistintamente con compañeros de su misma o distinta etnia?	6 10.7%	41 73.2%	9 16.1%	26.06	0.000 ¹
¿Se agrupan por géneros los alumnos de otras culturas?	32 57.1%	12 21.4%	12 21.4%	9.09	0.003 ¹
¿Utiliza alguna estrategia para ubicar a los alumnos?	16 28.6%	37 66.1%	3 5.4%	8.32	0.004 ¹
¿Lleva a cabo una atención individualizada?	3 5.4%	48 85.7%	5 8.9%	39.70	0.000 ¹
¿Realiza Adaptaciones Curriculares?	15 26.8%	36 64.3%	5 8.9%	8.64	0.003 ¹
¿Existe un proyecto común de centro para abordar la multiculturalidad?	29 51.8%	21 37.5%	6 10.7%	1.28	0.258 (n.s.)
¿Existe un departamento de orientación?	5 8.9%	22 39.3%	29 51.8%	10.70	0.001 ¹
¿Atiende las necesidades que provoca la multiculturalidad?	0 0%	23 41.1%	33 58.9%		
¿Utiliza recursos individualizados para atender la multiculturalidad?	20 35.7%	20 35.7%	16 28.6%	0.000	0.100 (n.s.)
¿Existen clases extraescolares que permitan el acercamiento cultural?	24 42.9%	20 35.7%	12 21.4%	0.364	0.546 (n.s.)
Los responsables de esas clases extraescolares ¿son profesores del centro?	21 37.5%	1 1.8%	34 60.7%	18.18	0.000 ¹
¿Participa usted en esas clases extraescolares?	20 35.7%	1 1.8%	35 62.5%	17.19	0.000 ¹
¿Acuden los padres con regularidad a tutorías?	18 32.1%	27 48.2%	11 19.6%	1.80	0.180 (n.s.)
¿Transmiten los padres preocupación por la multiculturalidad?	33 58.9%	8 14.3%	15 26.8%	15.24	0.000 ¹

Tabla 16. Frecuencias, porcentajes y resultados de la prueba Chi-cuadrado en los diferentes ítems de la entrevista del sector maestros.

Por último, los padres no suelen transmitir a los profesores ningún tipo de preocupación por el hecho de la multiculturalidad (ver figuras 13 y 14).

El análisis de frecuencias, a través de la prueba Chi-cuadrado, mostró que los docentes de las dos comunidades autónomas contestan de forma similar a las preguntas de la entrevista. Sin embargo, aunque en todos los centros educativos analizados en Castilla-La Mancha existe un departamento de orientación, no ocurre lo mismo con los centros de Andalucía ($\chi^2=6.60$; $p\leq 0.010$).

Respecto a la localización de los centros, los profesores de los centros rurales analizados señalan que su centro sí cuenta con departamento de orientación, mientras que no todos los profesores de los centros urbanos dicen poseerlo ($\chi^2=17.53$; $p\leq 0.000$). Además, no es frecuente que los centros rurales diseñen actividades extraescolares para fomentar el acercamiento entre las distintas culturas, mientras que en los centros urbanos ésta sí es una práctica frecuente ($\chi^2=5.65$; $p\leq 0.017$).

Se analizó la media de respuestas obtenida en las entrevistas realizadas a los profesores atendiendo al factor edad. Para ello se realizaron tres grupos. Un primer grupo estaba formado por maestros con edades comprendidas entre 25 y 35 años, un segundo grupo con edades entre 36 y 45 años y un tercer grupo con edades entre 46 y 56 años. Aunque el factor edad no determina, de forma general, diferencias en las respuestas de los profesores a las entrevistas, se obtiene que los maestros más jóvenes, con edades comprendidas entre 25 y 35 años, manifiestan que los padres les transmiten una mayor preocupación por la multiculturalidad ($F=6.46$; $p\leq 0.005$).

Para finalizar con los análisis de este sector, se llevaron a cabo diferentes análisis de varianza en los que como variable dependiente se introdujeron las distintas preguntas de la entrevista y como variable independiente el sexo. Los resultados mostraron que no existían diferencias significativas en las diferentes preguntas atendiendo al sexo de los entrevistados.

3.3.4. Resultados del Sector Equipo Directivo

El análisis de correlación de Pearson con los ítems de las entrevistas destinadas al equipo directivo no reveló relación entre las respuestas dadas a los ítems (ver tabla 17).

Al igual que se ha realizado con los diferentes sectores hasta el momento, a continuación se presentan las frecuencias, porcentajes y resultados obtenidos en diferentes preguntas de las entrevistas realizadas al sector equipo directivo.

	¿Es igual el nivel de integración de las diferentes culturas?	¿Hay diferencias de comportamiento respecto al género?	¿El alumnado musulmán responde a los deberes escolares los viernes?
¿Hay diferencias de comportamiento respecto al género?	,091		
¿El alumnado musulmán responde a los deberes escolares los viernes?	-,153	,000	
¿Presenta el alumnado algún tipo de queja?	-,192	,365	,123

Tabla 17. Correlaciones entre los ítems de las entrevistas dirigidas al equipo directivo.

ITEMS	NO	SI	NO CONTESTA	Chi	P
¿Es igual el nivel de integración de las diferentes culturas?	12 60%	5 25%	3 15%	2.88	0.090 (n.s.)
¿Hay diferencias de comportamiento respecto al género?	8 40%	9 45%	3 15%	0.059	0.808 (n.s.)
¿El alumnado musulmán responde a los deberes escolares los viernes?	2 10%	14 70%	4 20%	9.00	0.003 ¹
¿Presenta el alumnado algún tipo de queja?	12 60%	1 5%	7 35%	9.30	0.002 ¹

Tabla 18. Frecuencias, porcentajes y resultados de la prueba Chi-cuadrado en diferentes ítems de la entrevista del sector equipo directivo.

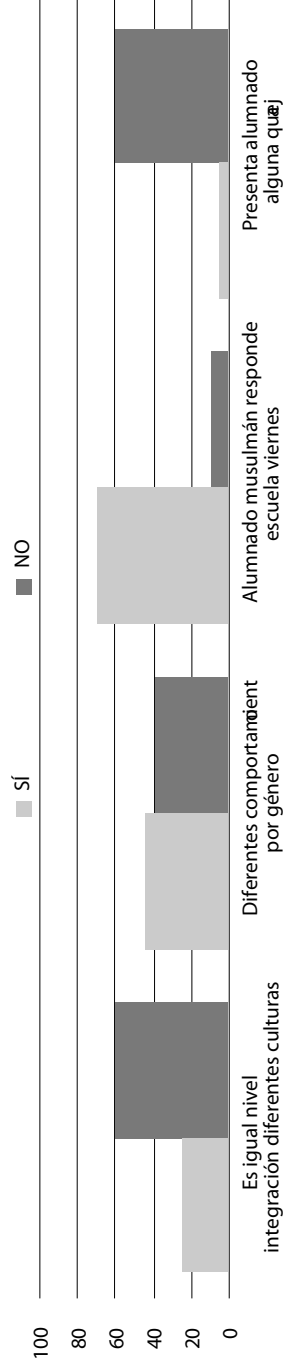


Figura 15. Porcentaje de respuesta a los ítems de las entrevistas destinadas al equipo directivo.

De forma general, los alumnos de origen musulmán responden a sus deberes escolares los viernes y el alumnado no presenta ningún tipo de queja (ver figura 15).

No se encontraron diferencias en función de la comunidad autónoma ni del tipo de centro, rural o urbano, en las respuestas dadas por el equipo directivo.

3.3.5. Resultados del Sector Administración

El análisis de correlación de Pearson mostró relaciones significativas entre los siguientes ítems de las entrevistas (ver tabla 19):

- Percibir o no comportamientos de marginación en la comunidad educativa y advertir o no diferencias de comportamiento del alumnado de diferentes etnias/nacionalidades ($r=0.671$; $p\leq 0.024$), contar con servicio de comedor en el centro ($r=0.667$; $p\leq 0.035$) y, con una correlación negativa, la existencia de una mayor afluencia de niños de otras culturas desde que comenzó a trabajar ($r=-0.674$; $p\leq 0.016$).
- Si se alimentan mejor los españoles o los no españoles y si hay muchos o pocos adolescentes que fuman fuera de las horas de clase ($r=1.000$; $p\leq 0.000$), además, se relaciona de forma negativa con la existencia o no de grandes diferencias económicas entre grupos ($r=-1.000$; $p\leq 0.000$) y si ha tratado de manera especial a algún niño ($r=-1.000$; $p\leq 0.000$).
- La existencia o no de diferencias económicas entre grupos se relaciona también con la dotación al centro de nuevos espacios o materiales ($r=1.000$; $p\leq 0.000$).
- Por último, la mayor o menor afluencia de niños de otras culturas desde que comenzó a trabajar se relaciona con el hecho de si se ha advertido aumento en el número de alumnos extranjeros ($r=0.632$; $p\leq 0.027$).

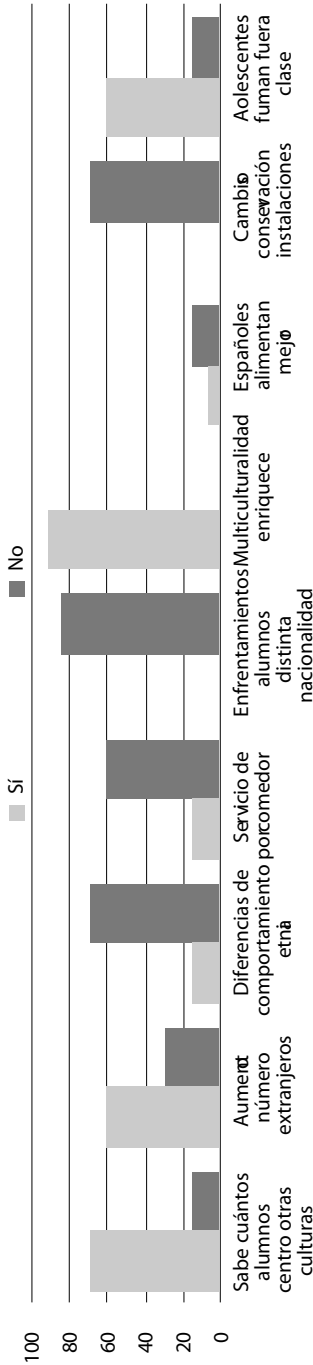


Figura 16. Porcentaje de respuesta a los ítems de las entrevistas destinadas al sector administración.

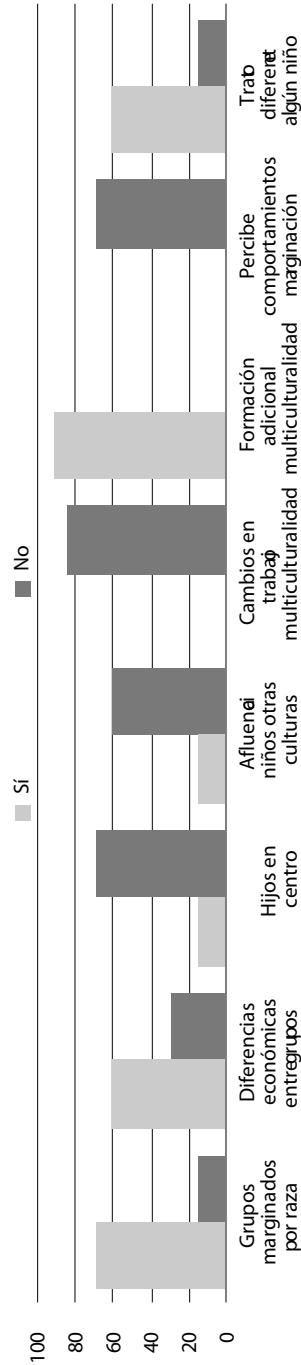


Figura 17. Porcentaje de respuesta a los ítems de las entrevistas destinadas al sector administración.

ITEMS	NO	SI	NO CON-TESTA	Chi	P
¿Sabe cuántos alumnos de culturas diferentes a la suya hay en el centro?	2	9	2	4.45	0.035 ¹
¿Ha advertido aumento en el número de alumnos extranjeros?	4	8	1	1.33	0.248 (n.s.)
¿Advierte diferencias de comportamiento del alumnado de diferentes etnias/nacionalidades?	9	2	2	4.45	0.035 ¹
¿Cuenta con servicio de comedor el centro?	8	2	3	3.60	0.05 ¹
¿Se producen enfrentamientos entre alumnado de diferentes nacionalidades?	11	0	2		
¿Cree que se produce enriquecimiento por la multiculturalidad?	0	12	1		
¿Quién se alimentan mejor los españoles o los no españoles?	2	1	10	0.33	0.564 (n.s.)
¿Ha observado cambios en la conservación de las instalaciones fuera de lo normal?	9	0	4		
¿Hay muchos adolescentes que fuman fuera de las horas de clase?	2	8	3	3.60	0.05 ¹
¿Existen grupos marginados por raza...?	12	0	1		
¿Existen grandes diferencias económicas entre grupos?	8	3	2	2.27	0.132 (n.s.)
¿Tiene hijos en el centro?	10	2	1	5.33	0.021 ¹
¿Mayor afluencia de niños de otras culturas desde que comenzó a trabajar?	2	10	1	5.33	0.021 ¹
¿Se han producido cambios en su trabajo por la multiculturalidad?	11	0	2		
¿Ha recibido formación adicional por la multiculturalidad?	10	0	3		
¿Se ha dotado al centro de nuevos espacios o materiales?	7	1	5	4.50	0.034 ¹
¿Percibe comportamientos de marginación en la comunidad educativa?	11	1	1	8.33	0.004 ¹
¿Ha tratado de manera especial a algún niño?	6	4	3	0.40	0.527 (n.s.)

Tabla 20. Frecuencias, porcentajes y resultados de la prueba Chi-cuadrado en diferentes ítems de la entrevista del sector administración.

En la tabla 20 se presentan las frecuencias, porcentajes y resultados derivados de la prueba Chi-cuadrado en diferentes ítems de las entrevistas realizadas al sector administración.

Todos los profesionales del sector administración contestan de forma negativa a las siguientes cuestiones:

- Enfrentamiento entre el alumnado de diferentes nacionalidades.
- Cambios en la conservación de las instalaciones.
- Existencia de marginación de grupos por razones de raza, etnia...
- Cambios en su trabajo por la multiculturalidad.
- Formación adicional por el hecho de la multiculturalidad.

Por el contrario, todos los entrevistados perciben la multiculturalidad como una realidad enriquecedora.

Los resultados apuntan que la mayor parte conoce el número de alumnos en el centro de diferente cultura, no observan un comportamiento diferente por razón de etnia, no perciben comportamientos de marginación en la comunidad educativa y han observado un incremento en el número de niños de otras culturas desde que comenzaron a trabajar.

La mayoría de los centros educativos que han formado parte del estudio carecen de comedor escolar, no han sido dotados con nuevos espacios o materiales y los trabajadores de la administración señalan que existen muchos adolescentes que fuman fuera de las horas de clase. Además, no suelen tener hijos en el centro (ver figuras 16 y 17).

Al analizar las respuestas, a través de la prueba Chi-cuadrado, se encuentra que, de forma general, los resultados son similares en las dos comunidades autónomas. Sin embargo, a pesar de que como hemos dicho anteriormente, la mayor parte de los entrevistados indican la inexistencia de un servicio de comedor escolar, existen más en Andalucía ($\chi^2=5.83$; $p\leq 0.016$). En segundo lugar, los trabajadores de administración de Castilla-La Mancha señalan en mayor medida que los alumnos fuman fuera de las horas de clase ($\chi^2=3.75$; $p\leq 0.05$).

Aunque de modo global, los resultados son los mismos en los centros rurales y urbanos, se encuentran las siguientes diferencias:

- En los centros rurales se conoce con mayor precisión el número de alumnos en el centro de diferentes culturas ($\chi^2=6.51$; $p\leq 0.011$).
- Aunque los centros con servicio de comedor escolar son escasos, son más predominantes en los centros urbanos ($\chi^2=4.44$; $p\leq 0.035$).

- Se identifica que los adolescentes fuman fuera de las clases en los centros rurales en mayor medida que en los centros urbanos ($\chi^2=10.00$; $p\leq 0.002$).

Para finalizar, se llevaron a cabo diferentes análisis de varianza para determinar si existían respuestas diferentes en función de la edad de los trabajadores de la administración, estableciendo dos grupos de comparación (36-41 y 42-49 años) y el sexo. Los resultados indicaron, respecto a la variable edad, que aquéllos con edades entre 42 y 49 años solían tener escolarizados a sus hijos en el centro educativo en el que trabajaban, mientras que los de 36 a 41 años no ($F= 5.72$; $p\leq 0.040$). Por otra parte, no se encontraron diferencias según el factor sexo.

3.4. Discusión

El estudio aquí reflejado se ha llevado a cabo con los diferentes sectores habitualmente implicados de forma directa en la vida y funcionamiento cotidianos de los centros educativos españoles de primaria y secundaria: Alumnos, Padres/Madres, Docentes, Equipo Directivo, Personal de Administración y Servicios. Esta perspectiva completa de análisis de la realidad sobre la multiculturalidad en la educación formal preuniversitaria (primaria y secundaria) permite hacer valoraciones globales y multidimensionales de un conjunto en el que no siempre son consultados todos los agentes participantes, por ejemplo, no es frecuente que se tenga en cuenta la opinión del Personal de Administración y Servicios sobre la interacción multicultural del alumnado, hecho que representa un indudable valor añadido por la amplitud de opiniones canalizadas en este estudio.

Antes de iniciar valoraciones de tipo global, resulta conveniente abordar de forma individual las conclusiones relativas a cada uno de los sectores estudiados.

Sector Alumnado

De modo general, los alumnos, mayoritariamente de origen español en la muestra estudiada, perciben culturalmente como iguales a todos sus compañeros de colegio e instituto y actúan consecuentemente con esta actitud positiva, permitiendo la integración e inclusión de los estudiantes llegados de otros países en las diferentes actividades académicas y lúdicas realizadas por ellos dentro del centro educativo. No obstante, estos mismos alumnos también perciben en su entorno escolar actitudes y comportamientos discriminatorios hacia compañeros de distintas etnias, presentándose una mayor incidencia de ello en Andalucía que en Castilla-La Mancha. Esto

puede tener que ver con el hecho de que, comparativamente, es en Andalucía donde se da un número mayor de escolares de diferente nacionalidad en los centros educativos ($\chi^2=23.47$; $p\leq 0.000$), por lo que, aun no estando justificado de ningún modo, es razonable pensar que la mayor presencia de alumnos de origen geográfico y cultural diferente provoque inevitablemente algunas situaciones de interacción conflictiva entre los estudiantes.

Igualmente, la mayor o menor concentración de alumnos inmigrantes en función del medio donde se localiza el centro educativo (urbano o rural) explicaría que los estudiantes de colegios e institutos radicados en ciudades observen un trato diferente, por peyorativo, hacia los alumnos de diferente etnia, algo que no ocurre en los centros rurales.

Respecto a las posibles diferencias de respuesta entre alumnos de educación primaria y secundaria, es un hecho positivo que éstas no aparezcan, pues de ello se podría desprender que la valoración de igualdad personal y de derechos entre compañeros de clase se mantiene en el tiempo, a pesar de que la evolución madurativa de los estudiantes va a ir aparejada siempre de una mayor conciencia sobre su entorno, el cual está capitalizado por la presión de agentes mediadores –*mass media*– (Lorenzo, 2004) que construyen ideológicamente un tipo de discurso social desfavorable para el inmigrante, un discurso que asienta prejuicios y estereotipos negativos hacia éste (Martínez, 2005) y que sedimenta paulatinamente su influencia en todas las edades y estratos sociales.

Sector Padres/Madres (familia)

En este sector aparece una clara relación entre la implicación de los padres y madres con el devenir de sus hijos en el centro educativo y el grado de conocimiento y aceptación que poseen éstos sobre la realidad multicultural de las aulas. Así, el análisis de correlación realizado establece cruces positivos entre un gran número de ítem de los cuestionarios empleados en este estudio y la participación de padres y madres en diferentes cuestiones vinculadas directamente a la vida escolar de los hijos. Por ejemplo, la pertenencia a la APA, la asistencia frecuente a las tutorías, la implicación con las actividades programadas por el centro, etc., son variables que predicen la comprensión e interés hacia otras culturas, el conocimiento del término multiculturalidad o la relación personal de los padres con amigos y progenitores de sus hijos de origen cultural diferente.

La verdadera educación intercultural, como afirma Salinas (2001), debe contemplar necesariamente la participación activa de los padres en la construcción de una identidad de pluralidad en el proyecto educativo de centro,

pues se trata de un colectivo de vital importancia en la conformación de un tejido escolar de respeto y atención a la diversidad cultural en las aulas.

En este sentido, es muy satisfactorio comprobar que los padres y madres que han participado en este trabajo, especialmente los andaluces, dibujan una alta tendencia de preocupación por conocer el estado de las relaciones de sus hijos con compañeros procedentes de otros países y manifiestan su interés hacia la nueva configuración multicultural de los centros educativos, lo cual es un buen síntoma e indicador de que el círculo de acercamiento hacia la multiculturalidad y sus consecuencias educativas se va ampliando socialmente y comprende también a los padres y madres.

Sector Profesorado

Todos los profesores que han formado parte del presente estudio señalan su implicación y atención hacia las nuevas necesidades que provoca la multiculturalidad, integrando en las aulas diferentes estrategias para abordar este fenómeno, como la atención individualizada de los alumnos inmigrantes mediante adaptaciones curriculares. Hay que observar que tratándose hoy la multiculturalidad de un asunto que recibe gran atención por las autoridades políticas y de gestión de la educación formal, así como por un amplio sector de la sociedad, hubiera sido desconsiderado por los profesores haber reconocido en sus respuestas falta de interés e implicación en relación con la multiculturalidad, por lo que quizá haya que tomar esta alta coincidencia entre el profesorado con cierta moderación. Ahora bien, no por ello deja de ser significativa una respuesta tan mayoritaria; sea por condicionamiento hacia los profesores de un entorno cada vez más sensible culturalmente o por convicción real de éstos, el hecho es que la multiculturalidad está notablemente presente entre los docentes, que son un factor decisivo en la provocación de actitudes pedagógicas positivas hacia la diversidad étnica y cultural entre los alumnos.

Indudablemente, las herramientas empleadas por el profesorado para fomentar la multiculturalidad deben contribuir favorablemente a la interacción positiva entre el conjunto de los alumnos, aunque parece que éstos, con cierta independencia de las estrategias utilizadas para tal fin por los docentes, se desenvuelven habitualmente en un clima de integración mutua entre compañeros de clase de una u otra cultura y origen.

Como cabía esperar por la mayor disponibilidad de recursos, es el profesorado de los centros urbanos el que tiene acceso a actividades de fomento intercultural ubicadas en el mismo centro pero fuera del horario escolar. Este tipo de actividades es importante por su carácter de surtidor y reforzador de lazos entre alumnos en un ambiente más distendido y, desde

luego, lúdico. No obstante, resulta curioso el hecho de que los profesores encargados de estas actividades sean contratados por los centros al margen de los profesores tutores del centro, que no suelen participar, pues se pierde así la continuidad que debiera existir entre la atención al alumnado culturalmente diverso dentro de las clases y su comportamiento y actitud en otros espacios y contextos diferentes, aunque sea dentro del mismo centro educativo.

Finalmente, sobre la percepción que tienen los profesores acerca de la implicación de los padres en la transmisión de valores de sensibilización multicultural, resulta sorprendente que éstos manifiesten que los padres y madres no suelen transmitirles ningún tipo de preocupación por el hecho de la multiculturalidad, pues los resultados de las respuestas de los padres reflejan lo contrario. Es este un dato que evidencia un desencuentro entre el pensamiento recíproco de uno y otro sector hacia los problemas del centro, lo que podría suceder por una falta de presencia del hecho multicultural en las conversaciones sobre los alumnos mantenidas por profesores y estudiantes. Sobre este particular habría que trabajar en los centros educativos tratando de crear puntos de diálogo y encuentro entre docentes y padres, para que ambos sectores no caminen en este aparente desencuentro. Sin embargo, dentro de la anterior valoración de resultados hay que señalar entre los profesores distintos grados de percepción hacia la mayor o menor inquietud de los padres por la multiculturalidad, pues sí se observa que los maestros más jóvenes, con edades comprendidas entre 25 y 35 años, manifiestan que los padres les transmiten una mayor preocupación por la multiculturalidad ($F=6.46$; $p \leq 0.005$).

Sector Equipo Directivo

Los análisis realizados con las respuestas dadas a los diferentes cuestionarios por los responsables directivos de los centros no resultan significativos, aunque es precisamente este hecho el que hay que destacar. En una muestra participada por centros de dos comunidades autónomas distintas y de entorno urbano y rural, no parece del todo aceptable que las respuestas de los directivos hayan sido tan similares, coincidiendo éstas mayoritariamente en que existe un alto grado de acomodo del alumnado en los centros y que los estudiantes no presentan ninguna queja. Del mismo modo que ocurrió con los datos obtenidos de los profesores sobre su amplia coincidencia respecto a su "implicación y atención hacia las nuevas necesidades que provoca la multiculturalidad", puede que también los equipos directivos hayan tenido cierta cautela y recelo en el momento de pronunciarse sobre cuestiones siempre espinosas para cualquier centro educativo, como son las relativas

a una deseada visibilidad social de la integración escolar de minorías étnicas y de ausencia de problemas en este sentido.

Hay que subrayar la observación de que el alumnado de origen musulmán acepta su responsabilidad escolar de asistencia a clase los viernes, ya que en su país este día es de oración y ocasiona de forma normalizada la suspensión de las clases de educación formal. Se trata de un dato significativo en la asimilación de normas de uso tanto escolar como social por parte de este grupo de alumnos

Sector de Administración (Personal de Administración y Servicios)

Los profesionales de este sector coinciden sin discrepancia con las afirmaciones hechas por los equipos directivos acerca del alto nivel de integración escolar del alumnado inmigrante, sobre el que constatan su crecimiento continuado en los centros educativos, y de que no perciben en este colectivo marginación, discriminación ni dificultades de convivencia con el resto de alumnos de origen español. Tratándose de un sector con una percepción singular y distinta de los demás sectores participantes en el estudio, por la naturaleza de su actividad profesional, sobre la situación del conjunto del centro y, en particular, la convivencia entre todo el alumnado, resulta muy positiva su valoración sobre los extremos citados. Demuestra esto la buena interacción existente entre el alumnado en una ubicación espacial distinta del aula, el patio, y en un marco de relaciones determinado por códigos de conducta más espontáneos y naturales para los estudiantes que los que se dan en los tiempos de clase.

Es necesario hacer una llamada de atención a las autoridades educativas para que también los miembros del sector de administración y servicios dispongan en sus cursos de formación permanente de alguna actividad relacionada con la multiculturalidad, ya que se señala la falta de este tipo de formación como un hecho negativo.

3.5. Conclusiones generales

En relación con las conclusiones realizadas por sectores y comentadas anteriormente, este trabajo permite ofrecer una mirada de optimismo y confianza en el futuro hacia la mejor integración en los centros educativos españoles del alumnado de diferente origen étnico y cultural. Los resultados mostrados por la participación amplia de todos los implicados en las relaciones interculturales de los estudiantes, así como por la diversidad geográfica y sociocultural que presentan las dos comunidades autónomas objeto de estudio, perfilan un escenario en el que las constantes de normalidad en las relaciones entre compañeros de centro de uno u otro origen

son generalmente percibidas y confirmadas por los diferentes agentes del sistema educativo.

La multiculturalidad va dejando de pertenecer al discurso de la novedad, para dar paso a una realidad asentada en nuestro país que, evidentemente, necesita todavía de no poco esfuerzo desde todos los sectores, instituciones y personas implicados, pero que se ha arraigado suficientemente en los niveles educativos y sociales decisivos para seguir avanzando en un discurso operativo y creíble. Ahora bien, ¿qué queda por hacer en esta materia? Parece claro que bastante. Principalmente, hay que abordar unas necesidades complejas, como son la atención a problemas relacionados con personas en edades críticas de formación y orígenes culturales diversos –no siempre fáciles de modelar bajo las estructuras del nuevo ambiente de acogida–, mediante una aproximación y perspectiva global, multidisciplinar y verdaderamente interactiva. Ante este nuevo reto para la multiculturalidad, las reflexiones han de ir de la mano de programas de intervención diseñados para permitir la participación tanto de personas y recursos tangibles de todo tipo como de afectos y mestizaje de distintas sensibilidades.

4. Culturas en contacto en el ámbito escolar: investigación educativa sobre fomento de habilidades lingüísticas y de socialización a través de la expresión musical¹

**Lucía Herrera Torres²
Oswaldo Lorenzo Quiles³**

4.1. Introducción

Melilla y Ceuta constituyen dos ciudades históricas que suponen hoy grandes oportunidades para que España y Marruecos sean llamados a entenderse en diferentes órdenes (Ballesteros, 2004). Melilla, por sus características geopolíticas, es una de las dos Ciudades Autónomas de España en las que conviven cuatro comunidades que representan varias religiones y diferentes formas de vida y costumbres. Sin embargo, dicha convivencia, además de otras cuestiones también de primera importancia – como son seguridad, economía y actuación humanitaria –, no se rigen por una estrategia organizada o un marco adecuado para su apoyo y promoción, puesto que, como en este sentido indica el devenir de la historia, la mayor parte de las veces se ha actuado y tomado decisiones según razones coyunturales y no atendiendo a la necesaria proyección en el tiempo que diera sostenibilidad al trabajo conjunto realizado (Campos, 2004).

Como no podía ser de otra forma, la cercanía de Melilla con Marruecos crea espacios transfronterizos y permeables cuyas características econó-

¹ Esta investigación ha sido subvencionada por la Dirección General de la Educación y de la Cultura de la Unión Europea, mediante el Proyecto de Cooperación Transnacional Sócrates-Comenius-Acción 2 “Langages Artistiques por une Europe Plurielle” (87018-CP-1-2000-1-HU-COMENIUS-C2), y ha recibido el Tercer Premio Nacional de Investigación Educativa del Ministerio de Educación de España en el año 2004.

² Lucía Herrera Torres, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla. Universidad de Granada. luciaht@ugr.es

³ Oswaldo Lorenzo Quiles, Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla. Universidad de Granada. oswaldol@ugr.es

micas, culturales y lingüísticas tienen su reflejo ineludible en la sociedad melillense y se proyectan también en los centros educativos: la fortaleza de la cultura para penetrar en el discurso educativo reglado queda fuera de toda duda, pues la identidad de la educación reglada muestra siempre rasgos de pertenencia a la órbita cultural (Lorenzo, 2003).

En las aulas de Melilla se puede encontrar tanto alumnos de cultura europea como niños de cultura amazight o bereber, sefardí e hindú, aunque las dos comunidades más numerosas son la europea y la amazight. Sobre ésta última, cabe destacar, por los intereses de este trabajo, que su lengua materna es el tamazight, un dialecto de transmisión oral hablado comúnmente en la zona del Rif de Marruecos, sin excepción de Melilla (para un mayor conocimiento de esta lengua, ver Hassan, 2003; Tiltamite, El Molghy, Castellanos & Banhakeia, 1998).

Especialmente en un contexto de diversidad cultural como el de Melilla, la educación ha de fomentar eficazmente la totalidad de las capacidades de los alumnos, de modo que se formen personas competentes en la convivencia a partir de un conjunto de acciones educativas que promuevan el respeto a la diversidad étnica y cultural así como la apreciación de las aportaciones singulares de cada grupo, analizándolas junto con las propias (Sánchez, 2003).

Resulta en la actualidad innegable que una de las constantes que caracteriza el escenario educativo internacional desde hace ya algunos años es la diversidad cultural y que la mejor forma de atender a este nuevo reto en los centros escolares es a través de la educación intercultural, expresión en la que encontramos la forma más adecuada y efectiva para lograr una comprensión lógica de los conflictos entre las diferentes culturas y eliminar las explicaciones irracionales e injustas que los pretenden justificar abogando por el imperialismo legítimo de unas culturas sobre otras (Herrera & Lorenzo, 2005a).

Sin embargo, aunque se parta en educación de las premisas anteriores, además de la defensa de la igualdad de oportunidades y la integración, en los centros educativos melillenses aparecen situaciones de desigualdad motivadas por los siguientes extremos (Hernández, 2003):

1. La lengua oficial en la Ciudad Autónoma de Melilla es el español, aunque son muchos los niños escolarizados cuya lengua materna es el tamazight. Este hecho plantea un conflicto entre la enseñanza-aprendizaje de las destrezas lingüísticas en el idioma oficial y el respeto a la lengua materna de los niños de cultura amazight.

2. Los libros de texto de las diferentes editoriales, así como los materiales curriculares vinculados a estos, reflejan una cultura occidental en contraposición a una realidad cultural diversa, por lo que el currículo oficial realmente no se adapta al contexto cultural y plural melillense.
3. A las diferencias señaladas en los dos puntos anteriores hay que añadir las situaciones socio-económicas desfavorecidas presentes en algunos barrios de la Ciudad, por lo que es aún más difícil que el principio de igualdad de oportunidades se convierta en una realidad educativa.

En coherencia con esta descripción, es particularmente interesante la síntesis que hace López (2005) sobre los factores que caracterizan principalmente la situación educativa de Melilla:

1. El 60% del alumnado en la enseñanza obligatoria, educación primaria y educación secundaria obligatoria (ESO), es de origen rifeño, es decir, adscrito a la cultura amazight. Esto ocasiona disfunciones en la escolarización de estos alumnos al no coincidir su lengua materna con la lengua instrumental escolar.
2. El 52,8% del alumnado que empezó la ESO en Melilla no culminó dichos estudios, duplicando este dato la media estatal. Además, la mayor parte de estos alumnos son de origen amazight-bereber.
3. Se ha producido un incremento del 10,7% del alumnado no universitario en los últimos diez años, situándose la media en el resto de España, por el contrario, en un -11,4%.
4. En la Ciudad Autónoma de Melilla se experimentan grandes carencias educativas: por un lado, Melilla ocupa el último lugar en escolarización de alumnos en el segundo ciclo de Educación Infantil y, por otro, es la ciudad española con el mayor número de alumnos por clase, sobre todo en Educación Infantil, Educación Primaria y en los Ciclos Formativos de Formación Profesional.

Tomando como base las características educativas enumeradas sobre Melilla, un grupo de profesores de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (Universidad de Granada) diseñamos y desarrollamos dos programas de intervención, fundamentados en actividades didáctico-musicales, en alumnos de primer curso de educación primaria, que pretendían contribuir a mejorar la situación en éstos de dos de los que entendemos son pilares en la construcción de una identidad escolar plural en el marco multicultural melillense: el desarrollo de habilidades psicolingüísticas en

español y el fomento de la socialización en alumnos de cultura europea y amazight. Es conveniente indicar que las características socioeconómicas de los dos centros educativos de los alumnos participantes eran claramente diferentes (Lorenzo, Herrera & Fernández, 2003, 2005).

A lo largo de los próximos apartados de este capítulo se describirán los postulados teóricos de partida, las características de la investigación llevada a cabo, así como los materiales y actividades diseñados e implementados en las aulas de los dos colegios melillenses.

4.2. Marco teórico

El presente epígrafe se divide en dos apartados. En el primero se describen diferentes estudios que muestran la importancia de determinadas habilidades metalingüísticas, conocidas como habilidades de procesamiento fonológico, tanto para el desarrollo del lenguaje oral como para la adquisición del principio alfabético. También se pondrá de manifiesto la posibilidad de trabajar dichas habilidades fonológicas en niños con diferente lengua materna (español y amazight) y la efectividad de desarrollarlas a través de canciones.

El segundo apartado se dedica a la descripción del proceso de socialización en edades tempranas, comentando diferentes estrategias de intervención para fomentar la socialización en el ámbito educativo, y se exponen diferentes investigaciones sobre el trabajo de la socialización mediante actividades didáctico-musicales y en niños de cultura europea y amazight.

4.2.1. Habilidades psicolingüísticas, lengua materna y actividades musicales

La coexistencia en Melilla de dos lenguas mayoritarias en contacto, el español y el amazight, produce un efecto denominado *diglosia* (Siguán, 2001): existe una lengua que se aprende en la escuela, se utiliza en situaciones formales y tiene representación escrita –español–, y otra lengua popular, empleada en el habla cotidiana por las personas de cultura amazight –amazight–. No podría catalogarse a todas las personas de cultura amazight como bilingües, puesto que, como señala Sánchez-Casas (1999), bilingüe es aquel que domina ambas lenguas de forma similar al hablante nativo y, por tanto, podría considerarse monolingüe en cada una de ellas.

Son múltiples los trabajos realizados para estudiar las habilidades lingüísticas de los niños de lengua amazight y su comparación con los niños monolingües en español, intentando buscar en esta variable una de las principales causas del alto índice de fracaso, absentismo y abandono escolar en

Melilla. Por ejemplo, Mesa & Sánchez (1996) encontraron que los niños de lengua tamazight de educación infantil y primeros cursos de educación general básica obtenían puntuaciones inferiores a los niños de lengua materna española en las distintas pruebas auditivo-vocales y algunas viso-motoras del Test de Aptitudes Psicolingüísticas de Illinois (ITPA). Así mismo, encuentran estos autores que los niños de lengua tamazight de nivel socioeconómico alto presentan una mayor ejecución en sus diferentes habilidades lingüísticas que los niños de nivel socioeconómico bajo. De modo que los primeros conocen mejor la segunda lengua, el español, por lo que el choque inicial al escolarizarse es menor que en los niños de lengua materna tamazight de nivel socioeconómico bajo.

Por otro lado, como uno de los referentes de construcción teórica de este trabajo, hay que señalar que dentro del desarrollo del lenguaje oral las habilidades de procesamiento o conciencia fonológica han tenido una especial atención en la literatura científica. Las habilidades de procesamiento fonológico se refieren al uso de la información fonológica, o información basada en la estructura sonora del lenguaje oral, para procesar el habla y el lenguaje escrito (Passenger, Stuart & Terrel, 2003). Normalmente, se defienden como fundamentales dentro del currículum tanto de educación infantil como en los primeros cursos de educación primaria (Herrera, 2003, 2005). La conciencia fonológica, en sus diferentes niveles (conciencia o sensibilidad a las rimas, conciencia silábica y conciencia fonémica), puede potenciarse en niños prelectores de educación infantil, lo que repercutirá, a su vez, en una mejor adquisición del principio alfabético, tal y como demuestran diversos estudios llevados a cabo con niños prelectores españoles (Defior & Herrera, 2003; Herrera & Defior, 2004).

Los estudios que comparan las habilidades psicolingüísticas de niños de lengua materna española y tamazight en educación infantil ponen de manifiesto que el nivel de vocabulario del español de los niños de lengua tamazight se encuentra por debajo de la media, en relación con sus iguales de diferente lengua. Además, se evidencia la existencia de diferencias significativas en el nivel de conciencia fonémica, el cual se relaciona más directamente con el aprendizaje de la lectura y la escritura, entre los niños de ambas lenguas, mostrando los niños de lengua tamazight una menor ejecución en las tareas presentadas (Herrera & Defior, 2005 a y b; Herrera & Lorenzo, 2005).

Como ya se anticipó, ha sido la revisión de la literatura científica acerca de los estudios que conectan el lenguaje con las habilidades musicales la que ha triangulado el marco teórico de esta investigación. Así, el trabajo de Lamb & Gregory (1993) propone que determinadas destrezas de análisis

sis usadas en el procesamiento del lenguaje, tales como unir y segmentar sonidos, son similares a las habilidades necesarias en la percepción musical, por ejemplo, la discriminación rítmica, melódica y armónica.

En este sentido, algunos estudios encuentran una relación entre determinadas habilidades musicales, como la memoria tonal o la percepción del ritmo, y la lectura (Douglas & Willats, 1994), mientras que otros ponen de manifiesto una relación entre dichas habilidades musicales y la conciencia fonémica (Lamb & Gregory, 1993; Peynircioğlu, Durgunoğlu & Öney-Küsefoğlu, 2002).

Anvari, Trainor, Woodside & Levy (2002) constatan que las habilidades musicales correlacionan significativamente con la conciencia fonológica y el desarrollo lector. Además, las habilidades de percepción musical predicen la lectura, incluso cuando la varianza compartida con la conciencia fonológica se controla.

Por su parte, el estudio de Gardiner, Fox, Knowles & Jeffrey (1996) apunta que a través del entrenamiento musical se puede mejorar el aprendizaje de la lectura y las matemáticas.

Valorando en su conjunto los estudios examinados y citados en este subepígrafe, es razonable pensar que si las habilidades de procesamiento fonológico son una habilidad metalingüística importante en el desarrollo tanto del lenguaje oral como en el aprendizaje del código escrito; que existen diferencias en estas habilidades entre los niños de distinta lengua materna (español frente a tamazight); que la conciencia fonológica puede potenciarse desde educación infantil y que existe una relación entre conciencia fonológica, lectura y habilidades musicales, una forma eficaz de potenciar las habilidades fonológicas de los niños de cultura amazight (que se encuentran en desventaja respecto a los monolingües en español) es trabajar la conciencia fonológica a través de actividades didáctico-musicales (Herrera, Defior & Lorenzo, 2004, 2007; Herrera & Lorenzo, 2003, 2006).

4.2.2. Socialización, cultura y música

El término socialización se refiere a la participación grupal, la interacción y la mejora del proceso que permite a los individuos su integración en un marco social cada vez más amplio y diverso (Martínez, 1999), siendo las emociones uno de los factores clave en los procesos de aprendizaje y construcción de la identidad social individual y colectiva (Pardo & Martín, 1997).

En la edad escolar, las relaciones con los compañeros contribuyen al crecimiento social a través del establecimiento de una serie de valores y códigos de conducta que regulan la agresión, la conducta prosocial y otro

tipo de actitudes. El grupo de compañeros de clase constituye, quizá, el sistema más influyente en los niños para determinar su capacidad para relacionarse con las demás personas y la evolución en la comprensión de sí mismo (Stassen & Thompson, 1997).

Las estrategias de socialización que todo profesor debería emplear en su aula, si la finalidad última de la educación es verdaderamente el desarrollo integral de la persona, han de integrar el trabajo, a través de distintas técnicas individuales y de grupo, de los siguientes aspectos: la percepción y comunicación social, la tolerancia, los valores (responsabilidad, diálogo, confianza, justicia, cooperación...) y las habilidades sociales. De este modo, se podrá conseguir una educación para la convivencia en una sociedad plural y democrática (Herrera, 2004).

En el ámbito del desarrollo de la socialización mediante el despertar de las emociones encontramos diferentes estudios que ponen de manifiesto los efectos fisiológicos de la música en la esfera emocional del individuo (Daniel, 2001; Iwanaga & Moroki, 1999; Krumhansl, 1997). Además, como afirman Arıkan, Devrim, Oran, İnan, Elhih & Demiralp (1999), la música puede reafirmar patrones y actitudes culturales propias y, por tanto, mostrar los efectos del entorno cultural en el procesamiento cognitivo del alumnado (Florentine, Hunter, Robinson, Ballou, Buus, 1998).

De lo expuesto se desprende que la música constituye una estrategia didáctica adecuada para potenciar las habilidades de socialización dentro del contexto escolar en alumnos de diferente cultura, lo cual ha sido puesto de manifiesto en diferentes trabajos (Herrera & Lorenzo, 2005c; Lorenzo & Herrera, 2003, 2005).

4.3. Estudio empírico

A lo largo de este tercer epígrafe se describirán los principales objetivos de la investigación desarrollada, la metodología seguida y los resultados y conclusiones más destacados obtenidos en el estudio.

4.3.1. Objetivos

Objetivos generales:

- a) Desarrollar en los alumnos una actitud y motivación positivas hacia la pluralidad y la diversidad cultural en las aulas desde actividades musicales y lingüísticas.
- b) Favorecer los procesos comunicativos y de socialización con el empleo de herramientas expresivo-musicales.

- c) Llevar a cabo tareas de asociación de la expresión verbal y escrita con distintas actitudes educativas y culturales.

Objetivos específicos:

- 1) Evaluar las habilidades de conciencia fonológica (sílabas, rimas y fonemas) en niños de primer curso de educación primaria de lengua materna española y tamazight.
- 2) Desarrollar un programa de entrenamiento que mejore las habilidades fonológicas de los niños de ambas lenguas a través de canciones.
- 3) Determinar si el programa de intervención ha producido mejoras en los distintos niveles de conciencia fonológica.
- 4) Examinar el grado de socialización de los niños de cultura europea y amazight de primer curso de educación primaria.
- 5) Elaborar un programa de entrenamiento que integre distintas herramientas educativo-musicales *potenciadoras* de la socialización.
- 6) Evaluar si la intervención musical ha favorecido el incremento de la socialización.

4.3.2. Método

4.3.2.1. Participantes

La muestra que formó parte de la investigación estuvo formada por 50 niños de primer curso de educación primaria, 29 mujeres y 21 hombres, procedentes de dos centros públicos de la Ciudad Autónoma de Melilla (24 alumnos de un centro y 26 del otro) y con una edad media de 79.08 meses (6.59 años). Llamaremos Colegio 1 y Colegio 2 a los dos centros educativos de educación primaria que han participado en el estudio.

A continuación se describe la distribución de la muestra en función de aquellas variables que resultan de mayor Interés.

Distribución de la muestra en función de su procedencia cultural:

Procedencia	Frecuencia	Porcentaje
Europeo	16	32,00%
Bereber	34	68,00%
Total	50	100,00%

Tabla 1. Frecuencia y porcentaje de los alumnos según su procedencia cultural

En los dos colegios el porcentaje de alumnas (58%) es mayor que el de los alumnos (42%), lo que concuerda con los porcentajes por sexo del resto de la población escolar de la ciudad de Melilla y de España en general.

Si bien la población de origen amazigh-bereber que ha formado la muestra del presente estudio es mayor que la de origen europeo, se mantiene la mayor proporción de alumnas en ambas culturas.

En cifras totales, la población de origen bereber es mayor en el presente estudio que la de origen europeo (un 68% frente a un 32%). En el Colegio 1 la mayor parte de los niños son de origen europeo mientras que en el Colegio 2 todos los alumnos son de origen bereber (ver tabla 2).

	Procedencia		
	Europeo	Bereber	Total
Colegio 1	16 (100,00%)	8 (23,50%)	24 (48,00%)
Colegio 2	0 (0,00%)	26 (76,50%)	26 (52,00%)
Total	16 (32,00%)	34 (68,00%)	50 (100,00%)

Tabla 2. Frecuencias y porcentajes de la procedencia cultural de los alumnos en función del centro educativo

4.3.2.2. Instrumentos

Se enumeran y describen aquí las pruebas utilizadas en la fase de evaluación inicial o *pretest* y en la fase *postest*. Además, se determina el programa de entrenamiento que siguieron los niños del grupo experimental y las actividades que realizaron los niños del grupo control.

A) Tareas de Evaluación

- Prueba de Evaluación del Retraso en Lectura PEREL (Maldonado, Sebastián & Soto, 1992).
- Tarea de añadir una sílaba al principio de palabra. Esta prueba evalúa el nivel silábico de la conciencia fonológica a través de treinta ítems y dos de prueba. El niño debía decir qué palabra quedaba si, por ejemplo, a “bello” se le ponía delante “ca”.
- Tarea de detección de rimas. Evalúa el nivel de rimas de la conciencia fonológica. Al niño se le presentaban treinta y dos ítems, además de dos de prueba, en los que cada ítem estaba formado por dos palabras. La tarea del niño consistía en decir si dichos pares de palabras rimaban o no, por ejemplo, “nata” y “lata”.
- Tarea de sustitución del fonema inicial. Mide el nivel *fonémico* de la conciencia fonológica. La prueba estaba formada por treinta ítems, además de dos ítems de prueba. En este caso la tarea del niño consistía en sustituir el fonema inicial de una palabra, por ejemplo la /g/ de “goma”, por otro fonema, en el ejemplo por /t/, y decir la palabra resultante, “toma” en el ejemplo.

- Batería de socialización para profesores (BAS-1) de Silva y Martorell (1989). Se trata de un conjunto de escalas de estimación para evaluar la socialización de niños y adolescentes en ambientes escolares y extraescolares que debe rellenar el profesor del aula por cada uno de los alumnos. Esta Batería evalúa cuatro dimensiones *facilitadoras* de la socialización (Liderazgo, Jovialidad, Sensibilidad social y Respeto-autocontrol); tres perturbadoras de la socialización (Agresividad-terquedad, Apatía-retraimiento y Ansiedad-timidez); y una escala global de adaptación social o Criterial-socialización.

B) Tareas de Entrenamiento (en el apartado 4 de este capítulo se enumeran y describen algunas de las tareas que han constituido el programa de intervención).

Programa de intervención en conciencia fonológica

Se diseñaron dieciséis sesiones de intervención, de una hora de duración cada una, para trabajar las habilidades fonológicas a través de canciones y láminas en las que se representaba a través de dibujos y por escrito las palabras objetivo o *target*.

Las canciones tenían las siguientes características: Ámbito melódico de Do_3 a La_3 ; empleo de compases binarios (2/4) y cuaternarios (4/4); escritas a una sola voz, con diferentes textos para una misma melodía; diseñadas atendiendo a sus posibles efectos fonológicos y no de calidad estética; con figuraciones melódicas sencillas, breves y adaptadas al primer curso de la etapa de educación primaria.

En las dieciséis sesiones diseñadas se trabajaron las siguientes tareas:

- Tarea de detección de rimas. El niño cantaba y debía señalar si dos palabras rimaban o no (por ejemplo, raqueta-maceta).
- Tarea de producción de rimas. El niño cantaba una canción y al presentarle la palabra *target*, por ejemplo “dibujo”, debía decir otra palabra que rimara (por ejemplo, brujo).
- Segmentar sílabas. Se diseñó una canción que incluía 10 palabras monosilábicas, 10 bisilábicas y 10 trisilábicas de frecuencia alta. La tarea del niño consistía en cantar la canción a la vez que daba tantas palmadas como sílabas tenía la palabra *target* (así, por ejemplo, ante la palabra “foto” debía dar dos palmadas).
- Tarea de añadir una sílaba al comienzo de palabra. Se elaboró una canción con 30 palabras *target*. La tarea del niño consistía en averiguar qué palabra resultaba si a la palabra *target* se le añadía una sílaba (por ejemplo, si a “seta” le ponemos al principio “pe”).

- Tarea de omitir una sílaba. En este caso se hacía lo contrario que en la tarea anterior, es decir, el niño cantaba una canción y debía decir qué palabra resultaba si, por ejemplo, a “maduro” le quitamos “ma”.
- Tarea de identificación del fonema inicial. La tarea del niño consistía en cantar la canción y al llegar a la palabra *target* decir si ésta comenzaba o no por /p/, en la mitad de los casos (15 palabras, como por ejemplo “primo”) y por /f/, en la otra mitad (15 palabras, como “fresa”).
- Tarea de identificación del fonema final. El niño debía cantar la canción con los docentes encargados de llevar a cabo el entrenamiento y al llegar a la palabra *target* tenía que decir si terminaba en /n/ en las 15 primeras palabras (por ejemplo, “balón”), o en /s/ en las 15 palabras restantes (por ejemplo, “detrás”).
- Tarea de identificación del fonema medio. Se cantaba la canción y al llegar a la palabra *target* el niño debía decir si la palabra contenía o no la /m/ en las 15 primeras palabras (por ejemplo, “goma”), o la /l/ en la otra mitad (“fila”, por ejemplo).

Programa de intervención en socialización

Con el objetivo de trabajar y fomentar la socialización en los alumnos y alumnas participantes de primer curso de educación primaria, se realizaron sesiones de una hora de duración cada una durante dieciséis semanas. Las sesiones se llevaron a cabo en el aula de música de cada centro educativo y en total los alumnos realizaron 15 actividades destinadas todas ellas a fomentar la colaboración con sus compañeros, favorecer la desinhibición por parte de los alumnos y estimular el trabajo en equipo.

4.3.2.3. Procedimiento

Durante los meses de octubre a diciembre de 2001 se pasaron las pruebas de evaluación a los 50 niños participantes en el estudio. Puesto que se trataba de niños pequeños, las pruebas se distribuyeron en 4-5 sesiones con una duración de 20 minutos cada una.

Tras la fase *pretest* se dividió aleatoriamente a los niños en dos grupos. El primer grupo, experimental, fue el que recibió el programa de entrenamiento fonológico-musical y en socialización. El segundo grupo, de control, sirvió de comparación para determinar los efectos de dichos programas en los niños del grupo experimental.

A lo largo del segundo trimestre del curso académico 2001-2002 los niños del grupo experimental realizaron las dieciséis sesiones del programa

de entrenamiento fonológico-musical, a razón de una sesión por semana. Paralelamente se realizó el programa de intervención en socialización con una duración también de dieciséis sesiones, empleándose en todas las sesiones la música como lenguaje básico de socialización.

En todos los casos los niños del grupo control dedicaron las sesiones de trabajo a realizar dibujos y actividades sin ninguna relación con las tareas que estaban haciendo los niños del grupo experimental. Finalmente se evaluaron las habilidades fonológicas después de la intervención en el tercer trimestre, momento en el que los profesores volvieron a responder a la batería de socialización (BAS-1).

4.3.3. Resultados y Conclusiones

Por razones de necesaria síntesis en la redacción del presente capítulo, nos centraremos aquí en el comentario de los principales resultados encontrados en este trabajo (para un conocimiento más amplio sobre éste ver Lorenzo et al., 2003, 2006).

Los dos programas de intervención desarrollados han posibilitado una mejor integración lingüística y socializadora de los alumnos participantes en un contexto de diversidad cultural al que el maestro y los educadores han de dar respuesta con nuevos instrumentos y propuestas creativas.

En primer lugar, los resultados obtenidos respecto a las habilidades lingüísticas de los niños indican que los alumnos de primer curso de educación primaria cuya lengua coincide con la de escolarización, el español, presentan a esta edad una buena lectura de palabras en el colegio 1 (donde la mayor parte de la población tiene como lengua principal la de escolarización). En el colegio 2, con amplia población de origen bereber y cuya lengua materna es el tamazight, aparece, dado su menor conocimiento de la lengua española, una ejecución en la lectura de palabras significativamente menor que en el colegio 1.

Se puede explicar esta diferencia por el hecho de que el conocimiento de las unidades lingüísticas que integran el lenguaje oral en una lengua determinada, lo que se denomina como conciencia fonológica, favorece la adquisición del principio alfabético (Perfetti, Beck, Bell & Hughes, 1987; Wagner, Torgesen & Rashotte, 1994). Además, la relación entre conciencia fonológica y lectura no se limita a una lengua en concreto sino que es independiente de la lengua en la que se aprende a leer, como lo demuestran los resultados encontrados en otras lenguas como el inglés (Bryant, MacLean, Bradley & Crossland, 1990), español (Defior & Herrera, 2003), portugués (Cary & Verhaeghe, 1994) o alemán (Wimmer, Landerl & Schneider, 1994).

Por otro lado, este trabajo muestra que el entrenamiento diseñado en conciencia fonológica ha sido efectivo tanto para los niños cuya lengua materna es el español como para aquellos de lengua amazight. Así, en los niños de procedencia amazight hemos incrementado el conocimiento de las unidades lingüísticas presentes en la lengua española, lo que ha beneficiado su rendimiento lector.

Es razonable subrayar que gran parte de la efectividad del programa fonológico utilizado proviene del uso en éste de canciones infantiles, pues los juegos lingüísticos asociados a actividades expresivo-musicales favorecen la motivación del niño y potencian el surgimiento de actitudes positivas hacia el aprendizaje.

Se ha puesto de manifiesto la utilidad de este tipo de programas para favorecer la integración lingüística de los niños con distinta lengua materna en contextos educativos multiculturales: además de favorecer la adquisición del principio alfabético en niños cuya lengua coincide con la de la escuela, se facilita también el desarrollo de la conciencia metalingüística en niños de distinta lengua, lo que habrá de repercutir tanto en su expresión verbal y escrita como en su integración/asimilación en/de la cultura escolar y la diversidad cultural presente en las actuales aulas españolas.

Sobre el programa de intervención en socialización, los resultados han sido en general satisfactorios para los dos colegios participantes en la investigación. Comparativamente, los alumnos del colegio 1 alcanzaron una mayor puntuación que los del colegio 2 al finalizar el entrenamiento, pero hemos de tener en cuenta que el incremento de los dos colegios en la escala global de socialización ha sido prácticamente el mismo y que la puntuación de partida para cada colegio era claramente distinta.

Estas diferencias se explican por el perfil socioeconómico que caracteriza al alumnado de cada centro y al mismo centro educativo: en el primero los alumnos provienen mayoritariamente de familias de clase media y la ubicación del colegio en la ciudad se enmarca en una zona de escasa conflictividad social, mientras que los alumnos del segundo colegio pertenecen a un entorno social y económico deprimido, al tiempo que su escuela está catalogada como de difícil desempeño.

Es destacable entonces que las actividades diseñadas y empleadas para fomentar la socialización han resultado válidas para las dos culturas de mayoría presente en los dos grupos experimentales, de origen europeo y bereber-amazight. Esto permitiría predecir resultados también efectivos para el uso de esta propuesta en entornos multiculturales distintos del que ha contextualizado este estudio. La particular naturaleza del lenguaje artístico con el que se ha trabajado aquí, la música, ha conseguido fomentar la apa-

rición de lazos afectivos (emocionales) entre todos los alumnos del grupo (Hargreaves, 1998; Pardo & Martín, 1997), con independencia de la cultura a la que pertenezca cada uno.

4.4. Actividades didáctico-musicales diseñadas e implementadas en la investigación

4.4.1. Actividades Fonológico-Musicales

Las palabras utilizadas en las diferentes tareas de conciencia fonológica (rimas, sílabas y fonemas) eran de frecuencia media-alta y, la mayor parte de ellas, tenían una estructura silábica consonante-vocal. Todas las palabras con las que se trabajó eran ilustradas en una lámina a través de su dibujo y su representación escrita en letras mayúsculas.

4.4.1.1. Tareas de sensibilidad o conciencia de las rimas

Para trabajar este nivel incipiente de conciencia fonológica se utilizaron dos tareas, una de detección de rimas y otra de producción de rimas.

4.4.1.1.1. Detección de rimas

La tarea del niño consistía aquí en identificar si los siguientes pares de palabras terminan o no igual:

PALABRAS DE LA TAREA

RAFA-JIRAFÁ	LUNA-CUNA
BALLENA-NENA	GALLETA-SETA
TOMATE-PAQUETE	LAVABO-SAPO
PAVO-REGALO	ROSA-MONA
MOTO-PITO	DEDO-HELADO
VACA-LANA	BALLENA-CUCHARA
JIRAFÁ-MOSTAZA	RAQUETA-MACETA
HELADO-MOJADO	VINO-MOLINO
PATO-GATO	MOCOSO-LOBO
PATATA-LATA	PATO-DADO
PICO-AMIGO	SILLA-GUITARRA
PIJAMA-PALOMA	FOCA-BOCA
MESA-LAZO	GOMA-PALOMA
PELUCHE-RAYO	CERILLA-COCINA
RAYO-CABALLO	PIZARRA-JARRA
CUCHILLO-CEPILLO	GUSANO-MARRANO

Ejemplo de canción diseñada para la detección de rimas



RA - FA TIE - NE U - NA JI - RA - FA
 EN EL LA - VA - BO SE MO - JA EL SA - PO

4.4.1.1.2. Producción de rimas

La tarea del niño consistía en decir palabras que terminen igual que las que se le van diciendo.

PALABRAS DE LA TAREA

BAJO	CREMA	FREGONA
PLÁTANO	LATA	GUITARRA
DIBUJO	CARA	PLATO
DEDO	VERANO	TRUCHA
GRANERO	BRAGUETA	FIGURA
BLUSA	REBECA	PRIMERO
FLORERO	FOCA	FLOJO
HERIDA	FRESA	QUESO
JUGUETE	SÁBANA	TRABAJO
CLASE	CROQUETA	GLOBO
MANO	LANA	

EJEMPLO DE CANCIÓN DISEÑADA PARA LA TAREA DE PRODUCCIÓN DE RIMAS



BA - JO RI - MA CON ...
 PLÁ - TA - NO RI - MA CON ...

4.4.1.2. Tareas de conciencia silábica

En este nivel de conciencia fonológica se trabajaron la segmentación de palabras en sílabas, la adición de sílabas y la omisión silábica al inicio de palabra.

4.4.1.2.1. Tarea de segmentar sílabas

La tarea consistía en decirle al niño una palabra y que éste diera una pal-mada por cada una de sus sílabas o partes. Además, el niño tenía delante un dibujo que representaba dicha palabra y la cantaba en la canción diseñada para ello.

PALABRAS DE LA TAREA

FLACO	GRITO	BLOC
GUSANO	TROMPETA	BABERO
GOL	BAÑO	DURO
PRIMERO	CABEZA	FRESA
GRAN	GAS	FRUTERO
GOTA	BLAS	CLIP
PIS	PLUMERO	LUZ
CLAVO	MES	PELO
GUIARRA	DINERO	TRES
FOTO	TROPEZAR	CROMO

EJEMPLIFICACIÓN DE LA CANCIÓN DISEÑADA PARA SEGMENTAR SÍLABAS

ES - TE PE - RRO ES FLA - CO
MI - RA QUE GU - SA - NO

4.4.1.2.2. Tarea de añadir una sílaba al comienzo de palabra

La tarea consiste en decirle al niño la palabra y que añada al principio de la palabra una sílaba (la que se muestra en cursiva) para que nos diga qué palabra nueva resulta.

PALABRAS DE LA TAREA

BA-LA	RA-YO	HO-LA
CA-BELLO	DO-CENA	MU-LO
CA-MISA	VA-CUNA	PE-PINO
PO-LO	JO-YA	FILA
MO-NO	CHO-QUE	LA-VA
ZA-PATO	VI-NO	RE-BAÑO
RO-PERO	GU-SANO	SO-NIDO
CA-FÉ	HE-LADO	CHI-NO
BA-LLENA	JE-FE	PE-SETA
LLA-VE	PA-TATA	NO-VELA

EJEMPLO DE LA CANCIÓN DISEÑADA PARA LA ADICIÓN SILÁBICA

JUN - TO B A CON TE Y ME SA - LE...
JUN - TO CL A CON SE Y ME SA - LE...

4.4.1.2.3. Tarea de omitir una sílaba

La tarea consiste en decir la palabra entera y después quitarle la primera sílaba (que aparece en cursiva), para ver la palabra que resulta.

PALABRAS DE LA TAREA

CHU-LO HI-LO MO-LINO MA-NO LO-SETA PA-CHUCHO NA-VE BA-TALLA TI-LA CHA-BOLA	SU-YO VE-LA CI-GARRA PA-LA CO-META RA-YA MA-LO DE-BAJO PE-LADO PA-LO GU-SANO	PA-LOMA PI-LA MA-DURO PE-LO DU-QUE LO-CURA CU-CHILLA LA-MINA CHO-QUE
---	--	--

EJEMPLO DE LA CANCIÓN DISEÑADA PARA LA OMISIÓN SILÁBICA



SI A CHU-LO LE QUI-TO CHU ME QUE-DA ...
SI A HI-LO LE QUI-TO HI ME QUE-DA ...

4.4.1.3. Tareas de conciencia fonémica

Puesto que este nivel de conciencia fonológica es el más difícil y el que evolutivamente se desarrolla de forma más tardía, es recomendable que se trabaje cuando se hayan trabajado previamente los dos niveles de conciencia fonológica anteriores.

Las tareas que se diseñaron aquí fueron tres, dependiendo de la posición dentro de la palabra del fonema a identificar: al inicio de palabra, al final de palabra y en posición media.

4.4.1.3.1. Tarea de identificación del fonema inicial

La tarea consiste en que el niño nos diga si la palabra que le vamos diciendo y debe repetir empieza o no por /p/ y en el siguiente caso por /f/. Se siguió un doble procedimiento, por un lado, los alumnos cantaron las frases que incluían las palabras target sin atender a alturas concretas, con el llamado "canto hablado", de la misma forma que se hace en la música rap. Por otro lado, los alumnos también cantaron las frases que incluían las palabras target en relación con una melodía determinada.

EJEMPLO DE CANCIÓN UTILIZADO EN LA TAREA DE IDENTIFICACIÓN DE FONEMAS EN POSICIÓN FINAL

BA-LÓN ES U- NA PA-LA-BRA QUE TER-MI-NA CON ...

BI-BE RÓN ES U- NA PA-LA-BRA QUE TER-MI-NA CON ...

4.4.1.3.3. Tarea de identificación del fonema medio

La tarea del niño consiste en repetir con nosotros una palabra y decirnos si ésta contiene o no /m/ y en el siguiente caso /l/.

FONEMA /M/	FONEMA /L/
CAMA	POLO
JOYA	GUSANO
CAMISA	MOLINO
BALLENA	RÁPIDO
HUMO	JIRAFÁ
PEPINO	COLA
PILA	PESETA
LÁMINA	MONO
YEMA	PALOMA
PATATA	MALO
KILO	GORRA
BANANA	MESA
COMETA	FILA
CENA	HELADO
GOMINA	CHINO
GOMA	PELOTA

CANCIÓN DISEÑADA PARA LA DETECCIÓN DEL FONEMA /M/ EN POSICIÓN MEDIA

EN LA CA-MA DUER-MO POR LA NO-CHE
U- NA JO-YA TEN-GO EN MI JO- YE- RO

CANCIÓN DISEÑADA PARA LA DETECCIÓN DEL FONEMA /L/ EN POSICIÓN MEDIA

ES-TE PO-LO ES-TÁ MUY FRES-QUI- TO
EL MO-LI- NO MUE-LE TO-DO EL GRA- NO

4.4.2. Actividades de Socialización y Música

Únicamente se describen aquí tres de las 15 actividades que integró el programa de entrenamiento en socialización y música. Desarrollar en este capítulo todas las actividades conllevaría una extensión que queda fuera de lugar en este libro por evidentes razones editoriales. De nuevo se remite a los interesados en ampliar su conocimiento sobre este particular a los trabajos de Lorenzo et al. (2003, 2005).

4.4.2.1. Actividades de deshinibición e interacción grupal

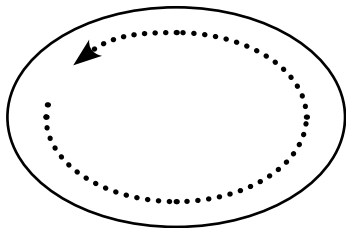
4.4.2.1.1. Canon de instrumentos musicales

Se forman cuatro grupos, cada uno de los cuales representa un instrumento: violín, tambor, clarinete y guitarra. Los niños debe respetar las entradas precisas que les indique el profesor, para que el canon resulte musicalmente correcto. Comienza un grupo imitando la interpretación musical y gestual con el instrumento asignado, al tiempo que canta la melodía generatriz del canon, y a este primer grupo se le van sumando sucesivamente los otros tres. Al mismo tiempo que se construye el canon, cada grupo se va desplazando por el aula siguiendo la velocidad marcada por el canon y atendiendo a un itinerario en el aula definido previamente.

4.4.2.2. Actividades de ritmo colectivo e interacción y atención grupal

4.4.2.2.1. La elipse rítmica

Se dispone a todos los niños formando una elipse como la dibujada en la figura de abajo. Comenzando por uno de los niños, se trabaja para conseguir escuchar una "ola" de palmadas sucesivas y coordinada entre todos. La velocidad y coordinación debe aumentar cada vez que se repita la ola.



A esta primera propuesta se irán añadiendo variaciones. Por ejemplo, la de hacer una "ola" con voces que se irán superponiendo y formando *clusters*: una más otra, más otra, etc. Cada niño con el sonido que quiera y elegido al azar.

4.4.2.2.2. El ritmo nos une

Toda la clase marcha rítmicamente y en solitario conforme a un pulso de palmadas o pandero. Transcurridos unos minutos de marcha, el profesor dice en voz alta un número –1,2,3, etc.. Al oír el número, los alumnos se unen rápidamente cogidos de las manos, formando grupos que representen dicho número, y siguen marchando respetando el pulso. Si el número es el uno deberán quedarse solos y si el número es inferior al número de integrantes del grupo en ese momento, los alumnos deberán adaptar numéricamente el grupo y seguir marchando.

III.
DESARROLLO DE LA SOCIALIZACIÓN
MEDIANTE ACTIVIDADES
DE EXPRESIÓN ARTÍSTICA

5. Los habitantes de la calle pentagrama

M^a Rosa Salido Olivares¹

Resumen

La actividad titulada “Los habitantes de la calle pentagrama” pretende a través de propuestas didácticas lúdico-educativas enmarcadas en el ámbito de la Educación Artística, potenciar la socialización y cooperación entre el grupo, siendo un eje transversal dentro de cada una de las actividades.

5.1. Fundamentación

La educación cumple la función de integrar a los miembros de una sociedad a través de pautas de comportamiento comunes, a las que no se accede de una manera espontánea. Por medio de propuestas como la que ahora exponemos desarrollaremos a través de la música una serie de valores y actitudes que contribuyen a la socialización y a la formación de la ciudadanía.

Tal y como cita el *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, el aprendizaje de la ciudadanía responsable, que engloba aspectos relacionados con el conocimiento y el ejercicio de los derechos y responsabilidades cívicas, exige un largo aprendizaje que se inicia cuando niños y niñas establecen relaciones afectivas, adquieren hábitos sociales y aprenden técnicas para desarrollar un pensamiento crítico*. Desde muy temprana edad es necesario desarrollar este tipo de hábitos. Para Osnaya (2001), los valores constituyen la base de las actitudes y las conductas externas de los sujetos y son éstos, los cimientos de una educación encaminada a lograr un desarrollo humano integral que busca formar al individuo.

Así, Osnaya (2001) concluye que la formación en valores es un proceso que se desarrolla de manera no dirigida ni explícita, en el transcurso de las

¹ M^a Rosa Salido Olivares es Miembro Colaborador Activo del Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A. realizando dentro de las líneas de investigación del mismo su Tesis Doctoral y durante el Curso 2006-2007 estuvo de Maestra interina de Música en el Colegio San Juan de la Cadena (Pamplona-Navarra); en la actualidad está a la espera de nuevo destino. rosasalidoolivares@yahoo.com

relaciones cotidianas, en la misma forma en que se orienta la apropiación de los conocimientos y de las normas que se establecen para regir el comportamiento escolar, y a través del tipo de interacciones personales que se establecen entre maestros/as y alumnos/as. Esto propicia que se establezcan una relación con el conocimiento y con las normas de convivencia y desarrollen estructuras y formas de organización del pensamiento y de la sociedad. Desde la educación musical se trabaja intrínsecamente valores que fortalecen las actitudes socializadoras del individuo.

La UNESCO desde 1958 en su segundo congreso de pedagogía musical ya argumentaba que *la práctica musical crea una serie de lazos afectivos y de cooperación importantísimos para lograr la integración del grupo*, siendo el canto *un medio excelente para el desarrollo de la capacidad lingüística del niño y de la niña, en su doble vertiente comprensiva-expresiva*. Por otra parte en relación al *área afectivo social, conduce al alumnado a la autoexpresión y a la espontaneidad, vehemencia y deleite propio de los niños al involucrarse en la actividad musical, propiciando la adaptación social y el sentido de responsabilidad dentro de un grupo, sobre todo en actividades de conjunto como canto coral, orquesta infantil, etc. Ofrece al niño/a la oportunidad de descubrirse como productor de sonido y con ello de disfrutar al expresarse y comunicarse por medio del sonido*. Del mismo modo, *favorece la afirmación de opiniones propias y la aceptación de opiniones ajenas*.

También Lorenzo y otros (2003) abogan por la utilidad del lenguaje artístico y musical para servir de instrumento de integración social del alumnado en el aula. El potencial de actuación de la música hace que fomente la aparición de lazos afectivos (emocionales) de forma espontánea y desinhibida entre todos los alumnos y las alumnas.

Por otro lado, teniendo en cuenta que las percepciones de carácter sinestésico² son frecuentes en la niñez, según Acebedo (2003), el empleo en Educación Musical de recursos vinculados a este tipo de percepción se corresponde con esta especial capacidad de los niños y las niñas. Así se estimula el desarrollo de una sensibilidad que, traspasando los límites de un código específico, alcanza en la intersección con otras manifestaciones artísticas y campos sensoriales una interrelación potenciadora de los sentidos y de la construcción de significados.

La información que nuestro cerebro elabora a partir de un estímulo sensorial no es simple, a menudo los diferentes ámbitos sensoriales se vin-

² La sinestesia (del griego syn: junto y aisthesis: sensación) es una sensación propia de un sentido, determinada por otra sensación que afecta a un sentido diferente, es decir, la percepción simultánea de diferentes sensaciones.

culan: el color rojo no es sólo una determinada vibración del espectro; el color rojo tiene además un contenido expresivo y muchas veces también una cualidad sonora y así los demás colores, materiales y sonidos “vibran” simultáneamente en otro campo sensorial (Acebedo, 2003).

Según esta misma autora, la presencia de estímulos visuales en obras musicales y de estímulos sonoros en obras pictóricas se manifiesta en numerosas obras plásticas y musicales. No se refiere a una elemental correspondencia color-sonido sino a fenómenos musicales que no están, a nivel perceptivo, desvinculados de lo visual: los límites entre ambos campos son a menudo permeables y aunque la percepción es intrínsecamente subjetiva, a menudo hay una cualidad de lo sonoro que “resuena” en lo visual y viceversa.

Teniendo en cuenta esta peculiaridad sinestésica de la que hablamos, en el presente diseño, hemos querido vincular elementos musicales (notación musical) a elementos visuales (colores y objetos específicos). Esta vinculación la basamos en la relación de correspondencia que se establece entre el nombre de la nota musical-objeto/animal que empieza por esa misma sílaba-el color característico de ese objeto/animal. De una manera lúdica y socializadora estos elementos interrelacionados tienen presencia en todas las actividades propuestas. Por otro lado, se considera también como una medida de atención a la diversidad ya que se garantiza el desarrollo de todos los/as niños/as a la vez en función de las necesidades de cada uno.

5.2. Objetivos

Como **objetivo general** para este diseño tenemos presente fomentar las relaciones sociales, así como contribuir a la construcción de una concepción de la realidad en la que se contempla a la vez, el conocimiento de nociones musicales y el fomento de una escala de valores. En el desarrollo de este objetivo general, tenemos en cuenta los siguientes objetivos generales de etapa que propone la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, *REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*:

- a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
- b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio así como actitudes de confianza en

sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje.

- c) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales.

Asimismo nos proponemos desarrollar una serie de competencias básicas que sugiere el *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria* en relación a las áreas de conocimiento: a) Competencia en comunicación lingüística; b) Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, c) Competencia social y ciudadana, d) Competencia cultural y artística; e) Competencia para aprender a aprender y f) Autonomía e iniciativa personal.

En relación a la competencia en comunicación lingüística, nos referimos a *la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta. Los conocimientos, destrezas y actitudes propios de esta competencia permiten expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones, así como dialogar, formarse un juicio crítico y ético, generar ideas, estructurar el conocimiento, dar coherencia y cohesión al discurso y a las propias acciones y tareas, adoptar decisiones, y disfrutar escuchando, leyendo o expresándose de forma oral y escrita, todo lo cual contribuye además al desarrollo de la autoestima y de la confianza en sí mismo. Comunicarse y conversar son acciones que suponen habilidades para establecer vínculos y relaciones constructivas con los demás y con el entorno, y acercarse a nuevas culturas, que adquieren consideración y respeto en la medida en que se conocen. Por ello, la competencia de comunicación lingüística está presente en la capacidad efectiva de convivir y de resolver conflictos.*

La competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico hace alusión a *la habilidad para interactuar con el mundo físico, tanto en sus aspectos naturales como en los generados por la acción humana, de tal modo que se posibilita la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias y la actividad dirigida a la mejora y preservación de las condiciones de vida propia, de las demás personas y del resto de los seres vivos.*

Desde la competencia social y ciudadana se *hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural... En ella están integrados conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse*

de las elecciones y decisiones adoptadas. Asimismo, forman parte fundamental de esta competencia aquellas habilidades sociales que permiten saber que los conflictos de valores e intereses forman parte de la convivencia, resolverlos con actitud constructiva y tomar decisiones con autonomía empleando, tanto los conocimientos sobre la sociedad como una escala de valores construida mediante la reflexión crítica y el diálogo en el marco de los patrones culturales básicos de cada región, país o comunidad.

Con la competencia cultural y artística se requiere poner en funcionamiento la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse mediante códigos artísticos y, en la medida en que las actividades culturales y artísticas suponen en muchas ocasiones un trabajo colectivo, es preciso disponer de habilidades de cooperación para contribuir a la consecución de un resultado final, y tener conciencia de la importancia de apoyar y apreciar las iniciativas y contribuciones ajenas. La competencia artística incorpora asimismo el conocimiento básico de las principales técnicas, recursos y convenciones de los diferentes lenguajes artísticos. Supone igualmente una actitud de aprecio de la creatividad implícita en la expresión de ideas, experiencias o sentimientos a través de diferentes medios artísticos, como la música, la literatura, las artes visuales y escénicas, o de las diferentes formas que adquieren las llamadas artes populares.

La competencia para aprender a aprender pretende disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades. Esta competencia tiene dos dimensiones fundamentales. Por un lado, la adquisición de la conciencia de las propias capacidades (intelectuales, emocionales, físicas), del proceso y las estrategias necesarias para desarrollarlas, así como de lo que se puede hacer por uno mismo y de lo que se puede hacer con ayuda de otras personas o recursos.

En lo que respecta a la autonomía e iniciativa personal, supone poder transformar las ideas en acciones, lo cual requiere por tanto, poder reelaborar los planteamientos previos o elaborar nuevas ideas, buscar soluciones y llevarlas a la práctica. En la medida en que la autonomía e iniciativa personal involucran a menudo a otras personas, esta competencia obliga a disponer de habilidades sociales para relacionarse, cooperar y trabajar en equipo.

Objetivos del Área de Expresión Artística

Este diseño de actividades, está enmarcado dentro de la enseñanza de la Expresión Artística, en la etapa de Educación Primaria y tendrá como objetivo el desarrollo de las siguientes capacidades, contempladas en el Real Decreto 1513/2006 de enseñanzas mínimas:

1. *Indagar en las posibilidades del sonido, la imagen y el movimiento como elementos de representación y comunicación y utilizarlas para expresar ideas y sentimientos, contribuyendo con ello al equilibrio afectivo y a la relación con los demás.*
2. *Explorar y conocer materiales e instrumentos diversos y adquirir códigos y técnicas específicas de los diferentes lenguajes artísticos para utilizarlos con fines expresivos y comunicativos.*
4. *Mantener una actitud de búsqueda personal y colectiva, articulando la percepción, la imaginación, la indagación y la sensibilidad y reflexionando a la hora de realizar y disfrutar de diferentes producciones artísticas.*
7. *Desarrollar una relación de auto-confianza con la producción artística personal, respetando las creaciones propias y las de los otros y sabiendo recibir y expresar críticas y opiniones.*
8. *Realizar producciones artísticas de forma cooperativa, asumiendo distintas funciones y colaborando en la resolución de los problemas que se presenten para conseguir un producto final satisfactorio.*

Dado que no existe todavía una normativa donde se concreten los objetivos específicos del Área de Expresión Artística para el ciclo, nosotros formularemos los siguientes **objetivos didácticos** específicos a desarrollar en el curso correspondiente para el que lo hemos diseñado y con el que lo hemos trabajado, Segundo Curso del Primer Ciclo de Educación Primaria:

- Iniciar en la discriminación de los sonidos de la escala musical.
- Memorizar distintos textos y acomodar la pulsación a dichos textos.
- Explorar las posibilidades expresivas y comunicativas de la voz para representar a distintos personajes.
- Aprender las canciones correspondientes a cada personaje: Domingo, Renata, Miguel y Micaela, Soledad, Laura y Simón.
- Aprender la canción “Los habitantes de la calle pentagrama”.
- Esforzarse por cantar con una buena postura corporal.
- Dramatizar la historia y las canciones con gestos.
- Practicar ejercicios melódicos sencillos en metalófonos y xilófonos.
- Practicar ejercicios rítmicos sencillos en instrumentos de percusión.
- Elaborar grafías no convencionales para las notas musicales.
- Iniciarse en la grafía convencional en forma de juego.
- Distinguir la forma repetitiva AA y el contraste AB.

- Responder coordinadamente con movimiento ante diversos estímulos sonoros de forma adecuada.
- Valorar la música y el arte plástico como una manifestación artística de un grupo de personas.
- Representar la realidad a partir de técnicas plásticas sencillas.
- Descubrir significados de interés expresivo y estético.
- Desarrollar la capacidad de observación y la apreciación de detalles de forma y color de objetos cotidianos.
- Representar la realidad mediante el dibujo.
- Juzgar el propio rendimiento y el resultado de éste en las actividades grupales.

5.3. Contenidos

Basándonos en los contenidos propuestos en el *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria* los contenidos para el Área de Expresión Artística en el primer Ciclo de Educación Primaria, de los que parte nuestra propuesta, son los siguientes:

Bloque 1. Observación plástica

- *Observación de diferentes maneras de presentar el espacio.*

Bloque 2. Expresión y creación plástica

- *Elaboración de dibujos, pinturas, collages, volúmenes, etc.*
- *Manipulación y transformación de objetos para su uso en representaciones teatrales.*

Bloque 3. Escucha

- *Identificación y representación corporal de las cualidades de sonidos del entorno natural y social.*
- *Reconocimiento visual y auditivo de algunos instrumentos musicales e identificación de voces femeninas, masculinas e infantiles.*
- *Identificación de la repetición (AA) y el contraste (AB) en canciones y obras musicales.*

Bloque 4. Interpretación y creación musical

- *Exploración de las posibilidades sonoras de la voz, el cuerpo y los objetos.*
- *Interpretación y memorización de retahílas y canciones al unísono.*

- *Utilización de la voz, la percusión corporal y los instrumentos como recursos para el acompañamiento de textos recitados, canciones y danzas.*
- *Práctica de técnicas básicas del movimiento y juegos motores acompañados de secuencias sonoras, e interpretación de danzas sencillas.*
- *Lectura de partituras sencillas con grafías no convencionales.*
- *Disfrute con la expresión vocal, instrumental y corporal.*
- *Improvisación de movimientos como respuesta a diferentes estímulos sonoros.*
- *Selección de sonidos vocales, objetos e instrumentos para la sonorización de situaciones, relatos breves.*
- *Confianza en las propias posibilidades de producción musical.*

Contenidos didácticos

Conceptos

- La pulsación.
- Grafía no convencional.
- Iniciación grafía convencional: La clave de sol, el pentagrama, notas musicales.
- Canción al unísono como elemento expresivo.
- Intensidad y timbres del sonido.
- Repetición (AA) y el contraste (AB).
- La danza como medio de expresión.
- Dramatización.
- Interés por una participación activa.
- Movimiento y escucha.
- Los instrumentos de percusión.
- Metalófono y xilófono.

Procedimientos

- Memorización de un texto.
- Práctica de la pulsación.
- Identificación auditiva de notas musicales.
- Práctica instrumental con instrumentos de percusión y de lámina: xilófono y metalófono.
- Asociación de imágenes con sonidos.
- Canto colectivo.
- Adecuación del movimiento corporal al movimiento de la música.
- Dramatización de la historia los habitantes de la calle pentagrama y las canciones de cada personaje.

- Identificación de la forma AA y AB.
- Experimentación vocal de cualidades del sonido.
- Uso expresivo del color.
- Observación y representación de características sensoriales y elementos del entorno.

Valores

- Coordinación y respeto en las actividades grupales.
- Esfuerzo por mantener una buena postura corporal en el momento de interpretar canciones.
- Atención, interés, participación y respeto en las actividades rítmicas y melódicas.
- Valoración del trabajo en equipo para la realización de un producto final.
- Concienciación de la importancia del respeto a las normas de ciudadanía.
- Valoración del trabajo en equipo como vehículo para alcanzar objetivos.
- Potenciación de actitudes de solidaridad, democráticas, cooperación y respeto.
- Reflexión sobre conductas no cívicas e inmorales.
- Desarrollo de la imaginación y de la capacidad de afrontar situaciones nuevas.
- Concienciación de la importancia del cuidado del material.
- Respeto por las creaciones de los compañeros y compañeras.
- Participación y respeto en las interpretaciones colectivas.
- Inquietud por una participación activa dentro del grupo.
- Esfuerzo por mejorar las propias cualidades musicales y plásticas.
- Interés por mejorar la capacidad de representación por medio del dibujo y el color.

Los temas transversales aparecen como parte de una educación en valores y como tal es trabajada en el desarrollo de las actividades.

5.4. Alumnado destinatario

El trabajo está destinado al alumnado de Primer Ciclo, concretamente a los alumnos y alumnas de segundo curso de Educación Primaria. La edad y el desarrollo de los/as alumnos/as en este nivel hace que todas las actividades se planteen en forma de juego. El juego está muy presente en esta etapa de desarrollo y es un medio por el cual los niños y las niñas pueden

llegar a lo conceptual, a introducirlos en el manejo de instrumentos, a su nivel adecuado y a iniciarlos en los elementos del lenguaje musical (grafía convencional) y la utilización de grafía no convencional, valorando la utilidad de ambas como medio de expresión y comunicación.

Teniendo en cuenta las características psicológicas de este alumnado, la mayor parte de las actividades van a tener acción para que los niños y niñas puedan desgastar la energía y vitalidad natural de su edad. También el desarrollo de las mismas, hará que poco a poco vayan logrando más confianza en sí mismos, aumentando su capacidad cooperativa y el respeto por los demás.

5.5. Metodología

El desarrollo del proyecto gira en torno a la narración de una historia basada en la personalización de las notas musicales (anexo 1). En ésta, se combinan elementos artísticos-visuales y musicales al mismo tiempo. Cada uno de los personajes de la historia se identifica con un color, objeto-animal y nota musical. Tomando como base la narración, se trabajará intrínsecamente distintos valores cívicos y socializadores a lo largo del desarrollo de las actividades plásticas y musicales.

Para llevar a cabo el desarrollo del presente trabajo, se requiere la colaboración entre distintos maestros, en el caso de que no sean la misma persona, que trabajarán de manera coordinada. Se trabajará desde la asignatura de música y plástica. De esta manera, el diseño tendrá una visión mucho más globalizada desde el Área de Expresión Artística.

Se propiciará una intensa actividad-interactividad por parte del alumnado, la cual podrá favorecer la realización de trabajos cooperativos, resolución de conflictos sociocognitivos en los que se confronten distintos puntos de vista que tendrán repercusiones positivas en el proceso de enseñanza y aprendizaje y en la socialización. Por otro lado, se tendrá en cuenta las características del nivel evolutivo en que se encuentra el/la alumno/a, que determinan, en gran medida, las capacidades que posee, así como sus posibilidades de razonamiento y aprendizaje, todo lo cual constituye su nivel de competencia cognitiva. El juego es una baza importante para la realización de las actividades que propiciará la construcción de aprendizajes significativos realizados por sí mismos/as. Las actividades a lo largo del tiempo irán aumentando en dificultad.

Dentro de lo posible, dadas las particularidades de las actividades y su carácter grupal en la mayoría de ellas, es habitual que se cree un clima de cooperación entre los y las discentes, que puede apoyar la labor del profe-

sorado, en el sentido de mantener una actitud de control mínimo necesario. Al mismo tiempo, el trabajo en equipo será fundamental a la hora de llegar a la concienciación de la sociedad y el grupo, permitiendo una mayor autonomía personal en la relación con los demás, lo que posibilita además el intercambio de ideas y experiencias.

La motivación, la interdisciplinariedad, la conexión con la realidad, la atención a la diversidad, la exploración y el juego serán componentes también esenciales para organizar la estructura metodológica de las sesiones en las que se trabajará la forma, la percepción del espacio, los objetos y su representación, la discriminación auditiva, expresión vocal e instrumental, lenguaje musical y la música en la cultura.

El conjunto de actividades recogen los contenidos anteriores comentados y regularán las acciones, comportamientos y relaciones entre los miembros del grupo. En cada actividad estará contenida explícita o implícitamente el espacio, los recursos, las personas que participan, el tipo de agrupamiento y el tipo de tarea. A la hora de estructurar las actividades se han tenido en cuenta una serie de criterios: a) partir de lo fácil a lo difícil; b) de lo concreto a lo abstracto; c) de lo particular a lo general; d) su articulación con los contenidos, objetivos y metodología; e) que resulten motivadoras para el alumnado; f) que se utilicen recursos variados. La secuenciación de las actividades transcurre a lo largo de una serie de ejercicios clasificados como introductorias, de desarrollo de la actividad, de consolidación, de refuerzo y de evaluación.

Este trabajo se ha pensado para una temporalidad de dos meses, para ser realizado en las clases de música y plástica, una hora cada semana. Dado que la intermitencia de las sesiones en cada semana tiene una distancia considerable en el tiempo, al inicio de cada sesión serán necesarios ejercicios recopilatorios de lo realizado en las sesiones anteriores y la introducción de canciones y ejercicios nuevos de cada personaje. El aprendizaje de cada canción y ritmo se hará de manera progresiva en función de las características del alumnado hasta que se complete todo el repertorio.

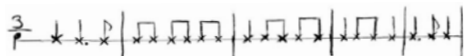
Para la realización del trabajo se necesita de una serie de recursos materiales:

- Material fungible (lápices, lápices de colores, gomas de borrar, folios, folios de colores, ceras de colores, cartulinas, papel continuo, pintura de dedos, pegamento, tijeras...)
- Fichas de los personajes.
- Ficha del bloque de pisos.
- 5 Gomas elásticas negras.

- Instrumentos de percusión.
- Instrumentos de lámina (xilófonos y metalófonos).
- Plantillas hechas en cartulina de las láminas de un xilófono y metalófono.
- Camisetas de colores (negra, marrón, roja, gris, amarilla, verde, naranja) y accesorios para caracterizarse.

5.6. Actividades

1. Mientras la historia es narrada, los niños y las niñas hacen un dibujo de cada personaje con lápices de colores (hojas de distintos colores tamaño cuartilla), teniendo en cuenta las características que la narración hace de ellos.
2. Mostrar los dibujos realizados y dialogar sobre las acciones positivas y negativas de la historia y el carácter de los personajes y los valores que transmiten, realizando una puesta en común.
3. Una vez terminada la narración, en pequeños grupos realizan el dibujo de cada uno de los personajes con ceras de colores (en tamaño folio). Posteriormente, estos dibujos serán plastificados y servirán para narrar la historia en sucesivas ocasiones.
4. Juego de ¿quien es quien? El profesor irá recitando letras de la canción y los alumnos/as deberán mostrar el folio correspondiente a cada personaje.
5. El/la profesor/a acompañado del metalófono cantará las canciones de cada personaje. El/la profesor/a omitirá durante el canto el nombre del personaje. En distintas partes del aula estarán situados dibujos de cada personaje. Cuando el/la profesora cante una canción deberán los/as alumnos/as dirigirse al dibujo al que hace alusión la canción. El alumnado tendrá que permanecer como estatuas mientras sólo se oiga el sonido del metalófono. Cuando el/la profesora cante podrá desplazarse.
6. Recitado rítmico de las letras de cada canción poniendo diferentes voces según corresponda al personaje (voz de hombre, mujer, niña, voz de cada personaje cuando pasan los años).
 □Do-Do-Domingo con su sombrero todos los días pasea a dóberman.



□ Re-Re-Renata mira por la ventana detrás del reno.



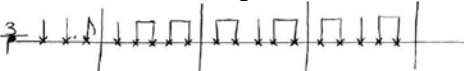
□ Mi-Mi-Miguel y Micaela han colocado un milano rojo en su puerta.



□ Fa-Fa-Fabiola desde su ventana pinta una cara en la farola.



□ Sol-Soledad se alegra cuando el sol ilumina su hogar.



□ La-Laura, Laura jugando con su lagarto está.



□ Y Simón su sirena encendió.



7. Recitado rítmico de las letras de cada canción con acompañamiento de instrumentos de percusión a ritmo de negras y corcheas. Una mitad del grupo recitará la letra de la canción, el resto del grupo percutirá el acompañamiento.
8. Recitado rítmico de las letras de cada canción jugando con las cualidades del sonido intensidad y timbre.
9. Posteriormente se repartirán distintas tareas para recitar las letras. Un grupo de niños y niñas recitará cada una de las letras, otro grupo tocará la nota correspondiente en xilófonos cuando se pronuncie el nombre de una nota dentro de la frase recitada; por otra parte otro grupo simulará ser cada personaje, realizando las acciones correspondientes. Las distintas tareas se intercambiarán entre los grupos.
10. Para afianzar más el aprendizaje de las letras se hará un recitado rítmico de éstas, en la que unos/as niños/as recitarán las letras y

otros les acompañarán marcando el pulso de cada compás con instrumentos de percusión.

11. A continuación se enseña la melodía de cada canción que corresponde a cada personaje, mostrando los/as niños/as los dibujos correspondientes. La melodía de las canciones las aprenderán por imitación y visualizando el texto a través del dibujo. Las canciones son las siguientes:

Domingo

M.^ª Rosa Salido Olivares



Renata

M.^ª Rosa Salido Olivares



Miguel y Micaela

M.^ª Rosa Salido Olivares



Fabiola

M.^ª Rosa Salido Olivares



Soledad

M.^ª Rosa Salido Olivares



Laura

M.^ª Rosa Salido Olivares



Simón

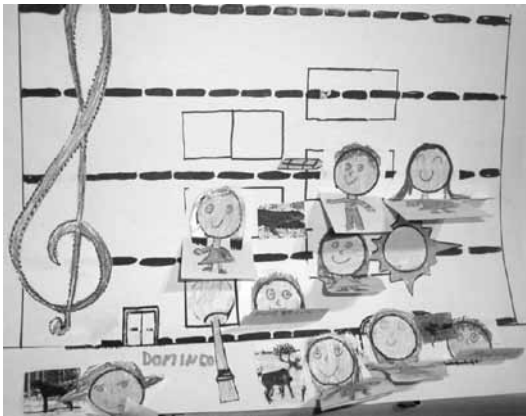
M.^ª Rosa Salido Olivares



12. Posteriormente se inventan gestos para representar manualmente cada una de las canciones. Se canta cada canción con los gestos correspondientes. A continuación se introducen variantes en la manera de cantar, se van eliminando palabras cantadas de la canción hasta que llegamos a pronunciar cantando sólo las notas musicales que corresponden a cada personaje, realizando además los gestos correspondientes a cada canción.
13. Se reparten unas fichas en las que aparecen dibujos de los objetos y animales de la historia. Los alumnos y las alumnas deben colo-

rearlo con el color correspondiente y recortarlos. Posteriormente, sobre una plantilla de papel en la que está dibujado un bloque de pisos con sus cinco líneas de ladrillo negro (que simulan las cinco líneas del pentagrama musical), el alumnado debe de pegar cada objeto en su lugar correspondiente. Para ayudarlos el/la profesor/a irá contando y recordando la historia.

14. En una ficha en la que hay dibujada la inicial de cada uno de los personajes con un círculo para cada uno (el círculo tiene el tamaño exacto para una nota musical en el pentagrama figurado de bloque de pisos), el alumnado deberá completar el nombre de los personajes y hacer una cara dentro del círculo, dibujando también las partes del cuerpo de cada personaje.
15. Recortar los personajes de la actividad anterior. Pegarlos en la plantilla del bloque de pisos, pero el pegamento sólo se pondrá en la cabeza del personaje y la figura del personaje se doblará por el cuello, de modo que el collage quedará en dos dimensiones.



16. Relacionar las onomatopeyas de los animales y objetos (dóberman, reno, milano, lagarto, sirena) que aparecen en la historia con su animal/objeto correspondiente. Inventar un gesto para los objetos que aparecen y no tiene un ruido (farola, sol). Una vez hecho esto, el juego consiste en escuchar la onomatopeya o ver el gesto y relacionar con la nota musical al que corresponde tocándola en el metalófono. Se dividirá a la clase en pequeños grupos. Un grupo estará encargado de reproducir las onomatopeyas y gestos cuando se toquen sus cabezas, otro tendrá que ir corriendo al metalófono y tocar la nota correspondiente (se puede ayudar al alumnado colocando pegatinas de colores sobre las láminas); otro grupo tendrá

que situarse en su lugar correspondiente dentro del bloque de pisos que se ha hecho con unas gomas negras en el suelo. Y otro grupo será el encargado de tocar las cabezas y poner la posición de cada personaje con su nombre en un mural pegado en la pizarra, utilizando los personajes hechos en la actividad 3. Al principio se partirá sólo de varios sonidos y se irá aumentando la dificultad.

17. Por grupos unos niños/as tocan en los metalófonos y xilófonos la nota que indique el/la profesor/a (muestra un cartel con el nombre de la nota a esos/as niños/as), otro grupo tiene que cantar con ese sonido el nombre del personaje que es, mientras otro grupo se sitúa en el pentagrama colocado en el suelo (con 5 gomas elásticas). En principio comenzaremos con dos notas y se irá aumentando la dificultad.



18. Distribuir al alumnado en pequeños grupos de 7-8 personas, formando corros. En cada grupo, a cada niño/a se le asigna ser un personaje de la historia. Para caracterizar a cada personaje es necesario tener previsto con antelación camisetas de distintos colores (negra, marrón, roja, gris, amarilla, verde y naranja) y objetos que caracterizan a los personajes, tantos como grupos se formen. La ropa y los objetos se colocan en el centro de cada corro. Mientras se cantan las canciones de cada personaje, en cada grupo, los niños y las niñas tienen que ayudar a vestir al niño/a correspondiente con la indumentaria adecuada del personaje.

Una vez vestidos todos los niños y las niñas con su ropa correspondiente se hace un gran corro. Se vuelven a cantar las canciones. Esta vez introducimos una canción de nexo de unión entre las canciones correspondientes a cada personaje. La canción es la siguiente.

M.^a Rosa Salido Olivares

Mientras se canta la canción nexo, todos los niños y las niñas están con las manos entrelazadas moviéndose en corro. Cuando termina de cantarse la canción todos los niños se paran y empiezan a cantar la canción del personaje que se indique. Los/las niños/as que tengan el papel de ese personaje saldrán al centro del corro y bailarán.

19. Cantar todas las canciones, representando su estructura formal mediante papeles de colores una vez que se ha cantado. El/la profesor/a cantará la canción de "Los habitantes de la calle pentagrama" alternándola con las distintas canciones de los personajes. Los alumnos/as sobre su mesa irán colocando tarjetas de colores que representarán las partes y la forma. El profesor alternará distintas formas A (canción Los habitantes de la calle pentagrama), B (canción domingo), AC (canción Renata), AD (canción Miguel y Micaela), AE (canción Fabiola), AF (canción Soledad), AG (canción Laura), AH (canción Simón). Se pueden hacer distintas variaciones de este juego AA; ABA; ABAC...
20. Se vuelve a narrar la historia entera, esta vez puede ser contada por un/a niño/a. Con ayuda del mobiliario de clase se hacen las separaciones oportunas para simular una calle con un bloque de pisos (pentagrama) y cada personaje se va colocando en el lugar que le corresponde. Una vez situados los personajes en su sitio, cada vez que en la historia se nombre cualquier palabra que contenga el nombre de una nota musical, el/la niño/a que represente a esa nota se levantará de su lugar.
21. Contar la historia de la calle pentagrama acompañada de los metalófonos y xilófonos. Cuando en el texto se pronuncie una palabra que contenga en su inicial una nota musical, el alumnado deberá tocar en el metalófono y xilófono la nota musical que corresponde (para ayudarles en las láminas pueden estar pegadas pegatinas con los colores correspondientes a cada nota). Cuando no haya posibilidad que todos los/las alumnos/as tengan un instrumento, en su lugar tendrán una plantilla en la que está representada a tamaño natural las láminas del xilófono y metalófono. Entre el alumnado irán rotando los instrumentos para que todos tengan la posibilidad de utilizarlos.

22. Realizar un mural de gran tamaño con pintura de dedos para colgarlo en la clase de música entre todo el grupo donde se represente el bloque de pisos y los personajes.
23. Dramatizar la historia de la calle pentagrama acompañada de los metalófonos y xilófonos.

5.7. Criterios de evaluación

Tomando como base los criterios de evaluación que el *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria* establece, en este trabajo proponemos los siguientes criterios de evaluación:

- *Identificar y expresar a través de diferentes lenguajes algunos de los elementos de una obra musical.*
- *Reproducir esquemas rítmicos y melódicos con la voz, el cuerpo y los instrumentos y patrones de movimiento.*
- *Seleccionar y combinar sonidos producidos por la voz, el cuerpo, los objetos y los instrumentos para sonorizar relatos o imágenes.*
- *Identificar diferentes formas de representación del espacio.*
- *Realizar composiciones plásticas que representen el mundo imaginario, afectivo y social.*
- *Aceptar las normas de trabajo propuestas en grupo y participar activamente en las tareas encomendadas.*

5.7.1. Actividades de evaluación

- Diferenciar entre distintos sonidos y ruidos.
- Dibujar la realidad contada en la historia.
- Situar a los personajes en su lugar correspondiente.
- Memorizar fragmentos de canciones.
- Acompañar una canción o retahíla con instrumentos de percusión.
- Localizar las notas musicales en las láminas del xilófono y metalófono.
- Expresarse sobre una música con movimientos corporales de forma libre.
- Bailar una danza aprendida adecuando el propio movimiento al de los compañeros.

5.7.2. Anexo 1

Los habitantes de la calle pentagrama

Había una vez un bloque de pisos situado en la calle pentagrama. Este bloque de pisos era algo especial y todo el mundo que pasaba por la calle se quedaba mirándolo, ya que era un bloque diferente a todos los de la calle. Estaba pintado todo de color blanco, excepto unos ladrillos de color negro que formaban cinco rayas horizontales. Los demás edificios de la calle eran blancos y por eso llamaba la atención éste.

La gente cuando pasaba se quedaba mirándolo. Había un señor que todas las mañanas iba y se quedaba mirándolo mucho rato parado en frente del bloque de pisos. Se llamaba **DOMINGO** y tenían un perro dóberman. Como su perro es una raza peligrosa lo llevaba con bozal para que la gente no se asustara, pero su dóberman estaba bien educado y no era agresivo. Domingo siempre va vestido de negro del mismo color que su perro y con un sombrero de ala ancha negro como el capitán Bonaparte, aunque otros decían que se parecía más al que llevan los toreros. También llama mucho la atención el enorme bigote de Domingo. Lo lleva de punta, casi, casi, se le junta con el ala del sombrero.

Luego había otros, que cuando paseaban se acercaban a mirar por las ventanas del bloque de pisos. Este es el caso de **RENATA**. Renata todos los días se acercaba a la ventana de la entreplanta para mirar, pero nunca entraba dentro del bloque de pisos, se quedaba en el filo, siempre mirando el interior del piso bajo, el de la entreplanta. Renata era una persona muy curiosa y siempre andaba espiando a Miguel y Micaela que vivían en el entresuelo. Tenía muy buenos reflejos y cuando creía que se iban a dar cuenta de que ella estaba espiando se refugiaba en la figura del reno. Renata se pasaba tanto rato espiando que se llevaba un refresco para que no le diera sed.

A Renata le gustaba llevar una camiseta marrón, recta, con un dibujo de un reno. Se había comprado esa camiseta porque al lado de donde se ponía ella todos los días para espiar había una estatua de un reno y le gustaba tanto que se hizo una camiseta de él.

Cuando **MIGUEL** y **MICAELA** se daban cuenta de que Renata los miraba, ellos cerraban las ventanas y miraban por su mirilla que tienen en la pared, abriendo más o menos por la mitad, a ver si se había ido. Siempre después de unos minutos de hacer eso Renata se iba. Miguel y Micaela son un matrimonio que vive en la entreplanta. Para entrar a su piso tienen que bajar unas escaleras. Y encima de su puerta han colocado un milano real de piedra en color rojo. A Miguel le gustó mucho esa ave cuando estuvo de misionero en África del norte. Le gustó por su tamaño pequeño, unos

60 centímetros, y sobre todo por esos colores de tono rojo de sus plumas. Por eso también le llaman a esa ave milano rojo.

FABIOLA vive en la planta baja. Le gusta siempre vestir con faldas y su color preferido es el color gris. El mismo color que tiene la farola que está en frente de su ventana. Cuando tiene la persiana alzada parece que la farola está dentro de su casa y Fabiola se imagina muy fácilmente que la bombilla redonda de la farola tiene cara (con sus ojos, nariz y boca que le sonrío). Fabiola es muy fan de las películas de drama. Su película favorita es "Atracción fatal". Igual que a su familia, a Fabiola le fascina conocer a actores famosos. Cuando hay una fiesta donde acuden actores, Fabiola va la primera. Fijaos donde llega su fanatismo que incluso tiene una libreta donde apunta los famosos que le faltan por conocer.

Encima de Fabiola vive Soledad, aunque prefiere que la llamen **SOLE**. Sole vive sola en su piso de soltera. Sole pasa mucho tiempo en casa porque está estudiando para ser soldado profesional. A Soledad le encanta el color amarillo y tiene toda la casa pintada de amarillo. Incluso le gusta vestir con colores amarillos como el sol. A Soledad le encanta sentarse mirando para la ventana para ver el sol que entra por su ventana e ilumina con sus rayos toda la habitación de color amarillo. Como en su parte de fachada tiene una franja de ladrillo negro, cuando aparece el sol y se refleja en su piso parece que lo parte por la mitad.

A Sole le gusta pasar mucho tiempo junto a su amiga **LAURA**, por eso se fue a vivir justo encima suyo. Laura tiene una mascota, su lagarto "Lacayo". Laura tiene a su lagarto porque un día paseando por la orilla de un lago se encontró entre la hierba a Lacayo que estaba herido. A Laura le dio mucha lástima y se lo llevó a casa. Lo lavó porque estaba lleno de barro y después lo curó. El curarlo fue muy laborioso porque el Lagarto no se estaba quieto. Al terminar Laura se dio cuenta del precioso color verde de la piel de Lacayo. Cuando Lacayo estaba ya curado Laura fue a llevarlo de nuevo al lago, lo soltó en el suelo y a Laura se le cayeron dos lagrimones, pero la sorpresa es que Lacayo no se iba. Laura empezó a caminar lentamente de lado para atrás, pero Lacayo en vez de irse, la seguía, Así que decidió adoptar a Lacayo como su mascota. En su salón le puso una caja con hojas de laurel para que durmiera ahí.

Otro vecino de este bloque es **SIMÓN**. Simón es conductor de ambulancia. A Simón le gusta mucho el piso en el que vive porque desde su balcón puede ver el campo del estadio de fútbol y cuando hay un partido Simón se coge una silla y sale a su balcón para verlo. Se viste con una camiseta naranja con el número siete (que es el número con el que él jugaba antes en su equipo del Sigüenza). Cuando meten un gol, Simón siempre, siempre,

enciende una sirena naranja que tiene guardada de una ambulancia vieja, hace sonar su silbato y brinda con sidra el golazo metido. Mucha gente le ha comentado a Simón que cuando está sentado en su silla en el balcón parece un muñeco de fútbol. Como su piso también tiene en la fachada una franja de color negro, cuando Simón se pone con su camiseta llamativa de color naranja parece que está metido en una barra de una mesa de fútbol.

Posiblemente, se mudarán más vecinos al bloque, porque todavía hay pisos vacíos. Domingo se lo ha dicho a un primo suyo que se llama igual que él, Domingo; Renata se lo ha dicho a su tía Renata que hay un cartel para alquilar en el sexto piso. Miguel le ha dicho a una amiga que se llama Milagros que se vende un piso en la séptima. Milagros está buscando para comprar un piso. Y poco a poco el bloque de pisos de la calle pentagrama se irá poblando.

Un día convocaron una junta de vecinos a la que acudieron todos. La reunión era para tratar entre otros asuntos la fachada del bloque de pisos. Para Laura el bloque necesitaba que le pintaran algo en su parte izquierda ya que esa parte estaba muy vacía y le resultaba muy fea toda de blanco. Miguel propuso que en vez de dibujar se clavara una figura grande lisa de hierro para adornar y así con el paso del tiempo no se estropearía. Todos los vecinos estuvieron de acuerdo en esa propuesta. Y, se pusieron a pensar qué figura proponían. Se repartieron unas hojas y todos empezaron a hacer un dibujo. A Soledad se le ocurrió dibujar algo un poco raro. Ella explicó que era una llave antigua de un cofre de su abuela que le gustaba mucho su forma, aunque su abuela siempre la nombraba como la clave. A todos les gustó ese dibujo y aprobaron por mayoría absoluta ese dibujo para la fachada. Otro problema era como cogían la figura a la fachada. La solución que le dieron fue que pondrían dos clavos que se clavarían en la pared para sujetarla.

Al cabo de dos semanas la clave estaba hecha y colocada. Ahora se paraba mucha más gente a admirar el edificio. Y todos preguntaban “¿Qué es eso?”. Tanto había preguntado la gente que los vecinos se reunieron de nuevo para ponerle un nombre a la clave. Sole propuso que ya que se había echo la clave de su abuela que se llamara como su abuela Soledad. Pero Simón dijo que era un nombre largo que le parecía triste que se llamara así. Entonces Fabiola que le gustaba mucho acortar los nombres dijo pensando en voz alta “SOL”, se puede llamar “Sol”. Miguel dijo: “la clave de sol, mirando a la llave, me gusta”. Y todos empezaron a decir “a mí también, a mí también”. Entonces se quedó con el nombre de clave de sol. Ya cuando entrabas a la calle pentagrama lo primero que veías era a lo lejos el gran edificio con su clave de sol y sus cinco líneas negras.

6. La agrupación instrumental de percusión en la escuela, elemento de socialización del alumnado

Olga González Mediel¹

6.1. Introducción

Creemos que el papel de la música va *más allá del arte*, y esta aseveración nos sitúa en un punto de reflexión social, en que esta forma de expresión puede ser analizada no como código sino desde su potencial pedagógico. Con este título prestado de Martí (2000), queremos representar el concepto de música del que queremos partir. La música no se presentará como un fin, sino como un medio para lograr un objetivo preciso: ayudar a educar en la diversidad potenciando la socialización² del alumnado (González Mediel, 2006-2).

En un primer momento, tomaremos consciencia de la diversidad que, aunque siempre ha existido en las escuelas, se ha visto ampliada en los últimos tiempos por diferentes factores.

Conoceremos posteriormente el potencial educativo de la música gracias a una somera reflexión sobre diferentes sentencias y experiencias pedagógicas.

Conceptualizaremos y suscribiremos los modelos educativos que contemplan una mayor atención a la diversidad del alumnado: *Aula inclusiva, escuela multicultural, educación intercultural*.

Profundizaremos en las capacidades de la música como elemento de atención a la diversidad, destacando su potencial socializador gracias a sus características específicas.

Finalmente, centraremos en la producción instrumental nuestro interés, justificando su elección como elemento de trabajo, y detallando actividades

¹ Profesora de Didáctica de la Expresión Musical y Corporal de la Universidad de Barcelona. ogonzalez@ub.edu

² **Socialización:** proceso de toda la vida por el que el individuo adquiere las creencias, actitudes, costumbres, valores, roles y expectativas de una cultura.

específicas que permitan atender al desarrollo de la socialización del alumnado en una escuela plural.

6.2. Diversidad y escuela

La sociedad es diversa, lo ha sido siempre y cada vez lo es en mayor medida. A las diferencias de tipo físico, cognitivo, socioeconómico e intracultural, se ha sumado ahora un contexto enormemente pluricultural.

El sistema educativo tiene cada vez más presente esta diversidad en el aula, fiel reflejo de la diversidad social que lo rodea, y se percata de la necesidad de replantear estrategias educativas que consigan dar respuestas válidas para todo el alumnado. Superado ya el falso ideal de alumno *estándar* para el cual se establecían los diferentes currículos de la escuela, ha de haber un cambio radical de enfoque.

Lograr este cambio implica muchos factores. Uno de los principales consiste en modificar el currículum “real” de las escuelas, que suma a los documentos del centro y a los recursos materiales, cambios en las prácticas educativas, en las estrategias de enseñanza-aprendizaje, la formación del profesorado, las relaciones con la comunidad etc. Para facilitar este cambio, son necesarias herramientas que faciliten esta modificación.

La música deviene un elemento muy potente para facilitar esta tarea. La razón que nos lleva a este convencimiento radica en el hecho de que la música es verdaderamente una necesidad universal, no se conoce ningún pueblo que no se exprese musicalmente, ni ninguna persona que no se sienta afectada, de una o de otra manera, por el hecho musical. Esta constatación nos reafirma en que los recursos musicales son elementos educativos “comunes” que pueden llegar a la totalidad del alumnado, ayudando así a desarrollar este proceso de cambio cualitativo.

6.3. El potencial educativo de la música

Ya desde la antigüedad, las grandes civilizaciones griega, china, hindú..., han constatado la bondad de la música como una forma de expresión que contiene un gran potencial educativo. Destacamos algunos pensamientos y reflexiones que ejemplifican esta vertiente:

- Confucio, filósofo chino (551 – 479 a. C.): “Se debe considerar a la música como uno de los primeros elementos de la educación, y su pérdida es el signo más patente de la decadencia de los imperios”.

- Friedrich Nietzsche, filósofo alemán (1844-1900): “Cuando escucho una buena música me vuelvo mejor y mejor filósofo”.
- Edgar Willems (1994), “La música es, naturalmente, humana en esencia, y sirve pues, para despertar y desarrollar las facultades humanas. Porque la música no está fuera del hombre, sino en el hombre”.

Por otro lado, no sólo es con sentencias como las anteriores con las que podemos constatar el decisivo papel de la música, más allá de la educación musical. Explicitamos sólo un par de ejemplos que nos harán ver qué capacidad puede llegar a lograr la enseñanza musical en el desarrollo de las personas.

En primer lugar, mencionar la experiencia que Zoltan Kodály, (1882-1967), etnomusicólogo húngaro de gran influencia en la enseñanza escolar de la música, realizó para demostrar el valor de la educación musical. Kodály consiguió que en algunas escuelas de primaria el alumnado tuviera una hora de música cada día. Como mucha gente pensaba que esto iría con menoscabo de la adquisición de otros aprendizajes, se pasaron numerosos test; estos demostraron que el alumnado que había estudiado música cada día tenía, en los tests de conocimientos generales, una puntuación de un 30 – 40% por encima del resto.

En segundo lugar, hablaríamos del conocido como “efecto Mozart”. La música de Mozart con respecto de otros músicos posee unas propiedades particulares que la distinguen, pues los ritmos, las melodías, la métrica, el tono, el timbre y la frecuencia de su música consiguen estimular el cerebro humano, especialmente en zonas relacionadas con el hemisferio derecho (función espacio-temporal). Desde que Alfred Tomatis, médico francés, empezó a constatar hace unos cuarenta años este efecto en sus pacientes, se han realizado múltiples experiencias en todo el mundo que avalan la cientificidad del hecho.

En todo caso, la intención de este capítulo no es profundizar en las experiencias relatadas, sino darnos cuenta de las enormes posibilidades que tiene la música como materia educativa. Intentaremos, acto seguido, conjugar esta herramienta tan potente con la necesidad de dar respuesta a la diversidad de la escuela.

6.4. Aula inclusiva, escuela multicultural, educación intercultural

La atención a la diversidad en las escuelas ha pasado por varias etapas, ha recibido diferentes nombres, se ha desarrollado de manera desigual teórica y prácticamente, se ha ajustado a diferentes niveles, y se ha aplicado el mismo enfoque para conseguir diferentes objetivos.

La escuela inclusiva es uno de los términos más ambiciosos en este sentido, y deviene una especie de paradigma que se perfila como el camino hacia dónde se deben dirigir los esfuerzos de los centros y sistemas educativos, que quieran ofrecer una educación de calidad e integral a sus alumnos, independientemente de sus características personales, y de la ayuda que puedan necesitar para desarrollar al máximo su capacidad personal. La educación inclusiva destaca el objetivo básico de abrir las escuelas a todo tipo de alumnado, independientemente de sus características personales, culturales o sociales.

Casi paralelamente al desarrollo del concepto de escuela inclusiva (impulsado desde la necesidad de dar un nuevo trato al alumnado con necesidades educativas especiales), se produce un aumento en nuestro entorno, de personas provenientes de otros países. Esta situación convierte a las escuelas, (en mayor medida las escuelas públicas), en espacios todavía más diversos, ahora desde un punto de vista cultural. Han surgido las aulas multiculturales (múltiples culturas en un mismo espacio).

La primera respuesta desde la comunidad educativa, fue aplicar los recursos empleados con otros tipos de diversidades, identificando siempre *diferencia* con *deficiencia*. El objetivo último para todo el alumnado, fue la integración a un modelo de currículum único, excluyente al alumnado “diferente” del aula hasta conseguir un nivel que le permitiera unirse al grupo-clase, sobre todo capacitándolo en la lengua vehicular.

Pero si en el caso de los alumnos con necesidades educativas especiales esta solución no servía, en el caso de alumnos culturalmente diferentes tampoco, puesto que los currículos en uso no daban más que una visión etnocéntrica de la cultura, y, aunque acabaran adquiriendo un nivel de lenguaje suficiente, no se veían reflejadas en el aula otras formas de ver y de ser.

Así, también hacia los años noventa, se empieza a hablar de abrir los currículos escolares a otras visiones culturales. Aparece la educación *intercultural* como modelo a seguir en las escuelas.

Los objetivos básicos del modelo educativo intercultural aluden al conjunto de estudios y prácticas educativas con las cuales se intentan dar respuestas a las cuestiones que plantea la diversidad de grupos étnicos y culturales en

una sociedad dada. Pero el término “intercultural” ya expresa la opción de poner en contacto, desde la tarea educativa. Constituye un enfoque, un procedimiento, un proceso dinámico de naturaleza social, en el cual se impulsa positivamente a los participantes a ser conscientes de su interdependencia y es, también, una filosofía, una política y un pensamiento que sistematiza la realidad (Aguado, 2002). Podemos delimitarla como la referida a los programas y prácticas educativas, diseñadas e implementadas para mejorar el rendimiento educativo de las poblaciones étnicas y culturales minoritarias y, a la vez, preparar a los alumnos del grupo mayoritario para aceptar y aprender las culturas y experiencias de los grupos minoritarios (Banks, 1997).

Resumiendo, hemos conocido la necesidad de modificar el sistema educativo por conseguir un cambio cualitativo en la educación que supere el concepto de integración, y adopte un modelo escolar intercultural en aulas totalmente inclusivas. Pero, ¿qué puede hacer la música para conseguirlo?

6.5. La música como instrumento de atención a la diversidad

La principal característica que destacaríamos de la música que nos permitirá trabajar con todo tipo de alumnado, es el hecho de que es un medio de comunicación que no pide un proceso de comprensión por ser entendido. La música es un arte que utiliza el sonido como medio de expresión. Este mensaje sonoro es recogido por todo el alumnado (incluso el alumnado con deficiencias auditivas “reconoce” los sonidos por la vibración), y aunque cada cual lo recibirá de una manera diferente, nadie lo puede hacer de forma “deficiente”. Una vez recibido el mensaje sonoro, las respuestas pueden ser diversas, pero todas serán interesantes.

Según Thayer Gaston (1993), la música propicia el establecimiento y/o el restablecimiento de las relaciones interpersonales, necesidad básica entre el alumnado. Esto es así porque la expresión musical se basa en los sentimientos, no hace falta un complejo conjunto de signos para entenderse. Este es un elemento puntal, puesto que ayuda a eliminar diferencias, todos y todas son igual de capaces, no existen las diferencias en una comunicación musical.

Otra característica fundamental de la música es que las actividades musicales acostumbra a ser en grupo, todo el mundo canta, escucha, toca o se mueve a la vez, esta característica hace que cada cual se sienta útil y necesario en la dinámica del grupo, valore a los compañeros y compañeras y se sienta valorado por lo que hace. Este proceso ayuda a aumentar la autoestima.

Otra característica general del fenómeno musical, conocida desde Pitágoras, es el poder del ritmo para influir energía y organizar, puesto que el ritmo ordena los sonidos en el tiempo, y esto es percibido sensorialmente por el alumnado y puede ser hacerse patente mediante el movimiento.

Tan importantes y decisivos son este tipo de estímulos, que recordamos que hay toda una especialidad que usa la música como medio terapéutico, nos referimos a la música terapia, que aprovecha al máximo éstos y otros efectos beneficiosos de la música con personas con disminuciones de toda clase con resultados altamente satisfactorios: relajación por hiperactivos, como medio de comunicación para autistas, reeducación del habla en personas hipoacúsicas, etc...

Cualquier manifestación musical (cantar, tocar y bailar), compartirá las características mencionadas, con el valor añadido de que son actividades que no sólo permiten el trabajo en grupo, sino que lo demandan, potenciando así, naturalmente, la socialización del alumnado.

6.6. El “tocar” como elemento de socialización

Estas aulas diversas necesitan actividades afectivas que ayuden en la tarea de poner en contacto, conocer, y poder estimar y ser estimado por los otros.

Intentaremos profundizar en uno de los puntales de la producción musical escolar: la instrumentación con instrumentos de percusión.

En primer lugar, con el fin de justificar la necesidad de diseñar una serie de estrategias de enseñanza y aprendizaje respecto a los instrumentos de percusión escolar, nos gustaría realizar una pequeña introducción que sirviera para dejar constancia de la importancia que adquiere el uso de este tipo de instrumental en las aulas.

La producción sonora es innata al ser humano; la manipulación y producción de sonidos por el simple hecho de disfrutar, es una exclusiva de éste –ningún animal superior produce sonidos rítmicamente precisos con la única finalidad de disfrutar con ello–, y parece suficientemente consistente querer educar a nuestro alumnado dentro de este mundo mágico de audición, reproducción, y creación musical con las herramientas más adecuadas (González Mediel, 2006-1).

Y, ¿cuales son estas herramientas?, la respuesta nos las darán los mismos niños: producirán sonidos golpeando con todo aquello que tengan al alcance. De una forma inconsciente, producirán ruidos con todos aquellos objetos susceptibles de producirlos (¡y hay muchos capaces de hacerlo!), y, por poco que se les anime, irán cogiendo control de esta producción sonora

hasta acontecer una secuencia rítmica y asimismo, musical (“*sonidos humanamente organizados*” que defendería Blacking como una definición válida del término “*música*”).

¿Quien no ha visto jugar a niños y niñas en un jardín de infancia picando (percutiendo) con un palo sobre la mesa, el suelo, etc...?, ¿y niños/as jugando a picar de manos siguiendo una cancioncilla contagiosa?, ¿y picar mano contra mano o con los pies a tierra para seguir el ritmo de una canción?. Así encontraríamos muchos y variados ejemplos, ya desde la primera infancia, que justifican por si solos el aprovechar esta naturalidad para producir sonidos –si queremos aún sólo conceptos rítmicos–, y conducirla hacia una producción musical más consciente y compleja siguiendo un camino iniciado sensorialmente.

Parece pues clara la selección del tipo de instrumental que el alumnado en las escuelas comenzará conociendo, antes incluso de que la materia musical pase a formar parte de las asignaturas “evaluables”, aprovechando este sentido rítmico innato, a semejanza de la naturalidad de producir melodías con la voz, también mucho antes de tener conocimientos gramaticales.

Otra particularidad del instrumental de percusión, además de la “naturalidad” e inmediatez en la producción sonora, es la variedad. Efectivamente, en todas las aulas se puede encontrar pequeño instrumental de orígenes muy variados: güiros caribeños, claves africanas, placas balinesas, crótalos asiáticos, membranas árabes... Esta diversidad instrumental facilita, por un lado, la vertiente intercultural que queremos seguir. Por otro lado, esa variedad de instrumentos implica una capacidad casi infinita de combinaciones rítmicas, que permitirán adaptar a cada alumno y alumna un papel según sus posibilidades técnicas y musicales.

Estas características son fundamentales para ayudar en este proceso de socialización del alumnado, pues, por un lado, todo el grupo puede participar del hecho musical, en el mismo momento, aunque con papeles distintos. El resultado final siempre será la “suma” de todas las aportaciones.

Justificada pues la selección del instrumental de percusión como uno de los grandes puntales de la producción musical escolar, se presentarán, a continuación, una serie de estrategias de enseñanza – aprendizaje, con el convencimiento de que, siendo los receptores de esta información mayoritariamente maestros y maestras, y con el convencimiento de que unos/as y otros/as estamos inmersos de lleno en un proceso constante de “aprender a aprender”, ellos y ellas también las acabarán incorporando con su propio alumnado.

Presentaremos, en primer lugar, unas indicaciones sobre el conocimiento y la adquisición de una técnica básica del instrumental de percusión y, posteriormente, actividades escolares donde poder aplicarlos.

6.6.1. Respetto al conocimiento del instrumental

6.6.1.1. ¿Qué instrumentos presentamos?

Acotar el universo instrumental de la familia de percusión al alcance del entorno del alumnado.

Efectivamente, el primer problema que se nos presenta, en este caso muy particular de nuestro material musical, es seleccionar el instrumental que nuestro alumnado debería conocer, reconocer y manipular con cierta soltura al finalizar su aprendizaje, ya que, a diferencia de otro tipo de enseñanza instrumental, en nuestro caso el número de instrumentos posibles es tan inmensamente elevado que no podemos pretender el conocimiento de todos ellos, máxime cuando queremos lograr un aprendizaje suficientemente significativo que permanezca en el tiempo.

Quizás la mejor solución sería el *ceñirnos al instrumental que tuviéramos acceso en el aula, e incluyéramos las aportaciones del alumnado que tuviera un interés particular en compartirlas con todos y todas.*

6.6.1.2. ¿De qué manera lo hacemos?

Dejar que el propio alumnado aporte su conocimiento previo al aprendizaje común –contando con que es factible debido a la generalidad de la muestra.

Quizás es justo ahora cuando aparece la primera estrategia propiamente dicha respecto al cómo mostrar este instrumental al alumnado: ¿Explicar las características de cada uno de ellos en una especie de lección magistral que durara varias semanas?, ¿decidir hablar sobre un ejemplo de cada subfamilia –determinados e indeterminados, placas y membranas, golpeados, percutidos, batidos...– y esperar que lo recordaran?...

Claramente no interesa utilizar el primer sistema de docencia por lo obsoleto y poco significativo que resulta para el alumnado, que se convierte en un mero observador y que desconecta y no se implica de ninguna manera en el proceso de “descubrimiento” necesario que debía realizar sobre el material musical con el que trabajará.

Así pues, la solución sería el adoptar un papel de “conductora” o “conductor” que fuera ordenando el conocimiento que *cada uno de los alumnos y alumnas* nos aporte desde su interés, su práctica y /o su conocimiento previo de alguno de los instrumentos que tengamos en el aula.

La metodología consiste en que cada persona tome un instrumento diferente – del aula o propio – y nos hable de él: características, técnica de ejecución, materiales constitutivos..., y nuestro es colocar en su lugar particular, dentro de la familia general, cada uno de ellos y aportar y/o rectificar información necesaria para solventar errores o ampliar información al respecto, creando así, con cada grupo, un gran mural – diferente en casi todos los casos –, donde reflejar el conocimiento que entre todos y todas aportamos.

6.6.2. Respecto a la practica instrumental

– Como intérpretes –

6.6.2.1. Tocar todos los instrumentos

Hacer rotar al alumnado de instrumento en cada nueva práctica.

De la misma manera que en el conocimiento del instrumental se nos plantea un problema de delimitación debido a la cantidad de instrumentos posibles a conocer, ya que fácilmente en un aula pueden aparecer varias decenas de instrumentos diversos, ahora deberíamos buscar una solución que permitiera en la práctica, la ejecución de todos ellos.

Como una particularidad de los montajes de percusión es que siempre cuentan con que participen un gran número de timbres instrumentales diferentes –y fácilmente ampliables, por lo general–, la mejor manera de que todo el alumnado llegue a probar la mayor parte es que *vayan eligiendo, en cada nuevo montaje, un instrumento que no hayan tocado nunca, y lo más alejado del último que habían tenido: si habían escogido un pequeño instrumento indeterminado “agitado”, cambiar a uno de láminas de madera, desde una membrana indeterminada a un metalófono, desde un triángulo a unos timbales...*

6.6.2.2. Tocar en grupo papeles muy distintos

Todos los instrumentos determinados tocarán la melodía en un primer momento y los indeterminados la base rítmica.

A semejanza de las grandes orquestas sinfónicas, a nuestra sencilla agrupación instrumental también le costará “empastar” desde el primer momento, y, también como con sus hermanos mayores, necesitaremos ir juntando las voces, cuidando de que siempre aparezca una base rítmica que nos guíe a todos y todas y el orden habitual de entrada de las voces, por supuesto después de la práctica individual de cada papel.

Pero no hay problema en el hecho de que debamos ir sumando las voces una a una, sino que, por diversas razones entre las que destaca el hecho de que cada instrumentista sólo está pendiente de ella o él mismo, nos interesa que todo el alumnado conozca bien la melodía a la cual, si es el caso, se encargará de acompañar... aquí tenemos una ventaja de la que los músicos profesionales carecen, ya que cualquiera puede tocar el papel principal, aunque sea momentáneamente en otro instrumento.

Es decir, todas las placas tocarán la melodía (si existe), para conocerla antes de comenzar a separar los papeles, ya que no sólo acostumbra a ser la parte más difícil y nos conviene que todo el alumnado trabaje en ella, sino que después les permite seguirla mejor y acoplar su línea de acompañamiento –habitualmente más simple y repetitiva– con mejores resultados.

En este momento todas las personas que deberán poner la base rítmica a la composición pueden ayudar al grupo tocando el obstinado que, seguro, alguno de los instrumentos indeterminados tiene otorgado –o simplemente marcando la pulsación–.

6.6.2.3. Escuchar la agrupación

Hacer de público.

Otro problema que aparece en cualquier agrupación instrumental, es que es casi imposible hacerse a la idea del resultado musical global desde nuestro propio espacio “dentro” de la misma, máxime cuando tu lugar está cercano a un grupo instrumental de sonoridad mayor que el tuyo.

La solución podría consistir en que el alumnado –en bastantes ocasiones más numeroso que el instrumental demandado por la composición–, hiciera de público alternativamente, creando dos grupos que realizaran tanto el papel de intérprete como el de oyente.

Esta estrategia nos permite alcanzar diversos objetivos a la vez: *escuchar y disfrutar del resultado global, ejercer una cierta presión sobre los y las intérpretes que es necesario que experimenten, otorgar un valor al papel del público –en algún caso acostumbrarse a ello– y, como ya comentábamos anteriormente, solucionar aquellos casos donde solamente hay papel para la mitad de las personas del aula o solamente instrumentos para la mitad de ellas.*

6.6.3. Respeto a la técnica

6.6.3.1. Cómo lograr que el alumnado adopte la técnica básica de percusión

Naturalizar el gesto.

A pesar de que, a priori, la técnica respecto al instrumental presentado puede parecer poco necesaria, la realidad es que la diferencia entre percudir –con las manos o las baquetas– de una forma correcta cualquiera de los instrumentos utilizados, sobre todo al ser estos de materiales muy sencillos –recordemos que serán instrumentos escolares y económicos, y por ende, de materiales y timbres poco relevantes– y además, multiplicar el número de instrumentistas en acción a los 25 alumnos y alumnas que, aproximadamente, pueden llegar a tocar juntos/as, puede variar entre conseguir un grupo instrumental preciso y equilibrado, o crear una algarabía tal que hará desistir de su práctica al profesorado más voluntarioso.

Explicada ya la necesidad de lograr un mínimo de soltura en la ejecución del “golpe”, habría que lograr la capacitación del alumnado que, mayoritariamente, partirá de un desconocimiento absoluto de cualquier técnica que mejore la calidad sonora de los diferentes instrumentos utilizados, además de disponer de poco tiempo para trabajar la parte “técnica”.

En un primer momento, la forma de conseguir que el hecho de tocar resulte más efectivo, la lograríamos mediante la inclusión de unos ejercicios previos. Podríamos resumir diciendo que, antes de tomar una baqueta o coger cualquier instrumento, iniciemos una serie de concienciaciones respecto a acciones que, en multitud de ocasiones, realizamos naturalmente con nuestras extremidades: – *dar la mano al compañero –donde nos fijaremos en el movimiento de muñeca–*, – *palmear las piernas alternativamente– con el fin de visualizar el trabajo conjunto de brazo-antebrazo-muñeca-dedos*, – *andar –para reconocer el lugar de reposo que necesariamente debe tener cada golpe percutido–*, – *pellizcar con dos dedos sobre el brazo de un compañero/a para relacionar la diferente presión con la fuerza desarrollada que devendrá en cambios en la intensidad transmitida a las baquetas...*

6.6.3.2. Cómo capacitar al alumnado en el uso de una técnica aplicada

Descubrimiento de la calidad del sonido gracias a un proceso de eliminación.

Una vez conseguida la concienciación de la naturalidad del golpe mediante los ejercicios anteriores, habría que aplicar esa técnica básica en el instrumental conocido, así que la mejor manera de convencer al alumnado de la

necesidad de “tocar bien”, y como paso previo a la realización de ejercicios más complejos, sería el probar, en cada uno de los elementos sonoros a nuestro alcance, diferentes posibilidades en cuanto a *dónde* y *cómo* percudir en cada uno de ellos, analizando la calidad de sonido resultante.

Con el instrumental más simple:

Así pues, en lugar de una disertación sobre dónde y cómo se tocaría cada uno de los instrumentos que se dispusiera, y con el fin de convencer de una manera mucho más sentida y práctica al alumnado de la necesidad de hacerlo correctamente, se probarían las diferentes posibles sujeciones de los pequeños instrumentos, y se buscaría la manera de lograr un sonido mejor en cada uno de ellos. El resultado siempre coincidirá con la técnica precisa para el instrumento: *hacer caja con la mano a una de las claves para que el sonido sea más nítido, no tocar el triángulo más que con la baqueta para que el sonido aparezca más brillante, usar los platos de choque no de forma horizontal sino en diagonal para no matar el sonido, tocar cerca del aro en los instrumentos de membrana para lograr más armónicos...*

Con el instrumental más complejo

De la misma manera que realizamos un proceso de descubrimiento en común, respecto a la mejor manera de tocar el instrumental más simple, también podríamos probar, en el instrumental de sonido determinado (placas y membranas), dónde golpear, con qué hacerlo y de que manera suena mejor, con el convencimiento de que serán los propios alumnos y alumnas quienes busquen luego esa calidad sonora: *golpear en el centro de las placas, alternar las manos para ganar velocidad, ajustar un movimiento más seco de muñeca en el caso de acordes placados para evitar mordentes, tocar a una corta distancia del aro en los timbales para lograr más armónicos, parar el sonido en las placas metálicas para respetar el valor de las figuras y los silencios, elegir las baquetas –iguales entre ellas–, y de distinta dureza según el instrumento y el color que se quiera dar al sonido...*

6.7. Actividades musicales escolares con instrumental de percusión

Cada vez se hace más patente en la escuela, en cuanto a la educación musical, que se ha de primar el “hecho” por encima del “concepto”. No hay tiempo material en una o dos sesiones semanales para trabajar, por un lado la “teoría” y, por otro, la “práctica”.

Tampoco debería ser la finalidad de una educación global la capacitación específica del alumnado como “músico”, sino más bien el educarle en la música.

Todavía con más razón, dada la diversidad de perfiles de los niños y niñas en nuestras aulas, necesitamos “aprovechar” la versatilidad del hecho musical para educar a todos y todas, ajustándonos a sus diferentes capacidades y potenciando la socialización del alumnado con actividades grupales y sumativas.

La música debe “sonar”, y las actividades musicales con instrumental de percusión (indeterminado y determinado), nos permitirán hacerlo.

Presentamos cuatro propuestas de trabajo que pueden desarrollarse y ampliarse de manera casi infinita, con lo cual cada maestro y maestra podrá adaptarlas a su grupo, en cada momento y en cada lugar, según sus posibilidades y objetivos.

6.7.1. Como acompañamiento de canciones

Evidentemente, la canción es la base de la educación musical en la escuela, en todos los cursos y en todos los lugares. Un buen momento para introducir la práctica instrumental más sencilla, (que por supuesto puede ir ganando en complejidad a lo largo de los cursos), sería acompañando las canciones que constituyan el repertorio previsto. De esta manera se potencian y complementan las posibilidades que, como actividad grupal, tiene cada una de las manifestaciones musicales, haciendo más atractiva la propuesta.

Evidentemente, los obstinados rítmicos y la pulsación serán los primeros participantes en esta agrupación escolar, pero la variedad tímbrica y melódica del instrumental nos permitirá aumentar su participación doblando las voces, desplegando acordes, etc...

Es importante resaltar el hecho de que la diversidad de alumnado actual puede complicar el trabajo con canciones, ya que, en los últimos tiempos, los alumnos que acaban de llegar de otros países pueden no conocer la lengua o lenguas vehiculares. En estos casos, al menos momentáneamente, no se verán “relegados” a un papel pasivo en la actividad musical, ya que siempre pueden tener un papel en la “orquesta”, (aconsejamos no significar nunca a un solo niño o niña, sino a varios).

6.7.2. Como trabajo creativo

La creación es una característica fundamental del ser humano y el alumnado necesita canales para expresarla. A cualquier edad y en cualquier

lugar o situación los niños y niñas son capaces de hacer también su propia música.

El instrumental de percusión permite multitud de posibilidades para que nuestros alumnos puedan dejarse llevar y “aporten” su granito de arena a la composición.

Una buena manera de trabajar en este sentido, es comenzar con los instrumentos de percusión indeterminada y dejar que cada niño o niña, o por grupos, “rellene” con su aportación rítmica libre una base de cuatro pulsaciones, (o dos, o tres, u ocho...).

En este tipo de actuaciones lo más importante es que la “dirección” sea correcta (dando las entradas oportunas al solista o al grupo instrumental), recayendo en el profesor o profesora la responsabilidad de mantener la pulsación.

Las actividades pueden ser de pregunta-respuesta: profesor-grupo, profesor-alumno, grupo-grupo, alumno-alumno, o de tipo sumativo, donde cada alumno aporte su propio obstinado y lo mantenga mientras los demás van aportando su propio “ritmo” particular. Esta última actividad se puede “montar” y “desmontar”, jugar con las dinámicas o el “tempo”, etc...

En cualquier caso, dadas las posibilidades rítmicas y tímbricas, es una actividad recomendable para cualquier grupo y curso, y como lo más valorable es el proceso y no el resultado, todos y todas podrán participar y añadir su propia creación.

El mismo tipo de actividad, pero a un nivel más complejo, se podría realizar añadiendo los instrumentos de percusión determinada escolares (xilófonos y metalófonos), utilizando básicamente escalas pentatónicas sin disonancias. Las posibilidades también son ilimitadas y la capacidad del alumnado para realizarlas es, potencialmente, la misma.

6.7.3. Como agrupación instrumental

Lógicamente, y aunque no es la primera propuesta que aconsejamos realizar, el trabajo como agrupación instrumental es también una actividad interesante y motivadora para la totalidad del alumnado.

Evidentemente se pueden instrumentar y tocar todo tipo de melodías conocidas o no por el alumnado, sea de manera mimética o sobre una partitura.

Los instrumentos de percusión escolar tienen una enorme gama de posibilidades tanto tímbricas, rítmicas como melódicas. Desde el triángulo hasta el glockenspiel, desde la caja china al xilófono, desde el pandero a los timbales.

Esta riqueza y variedad permitirá al profesorado asignar los diferentes “papeles” dentro de la orquesta según las necesidades y capacidades del alumnado, simplificando, modificando, o ampliando las intervenciones de cada uno de ellos.

De nuevo el resultado será una suma, nunca una resta. Todo el mundo es necesario y puede tener un papel a su medida, (difícil de conseguir con otro tipo de instrumental), lo que refuerza y consolida de nuevo al grupo.

6.7.4. Como ambientación musical para narraciones

Esta actividad puede llevarse a cabo tanto si el planteamiento es puramente musical, como si se plantea la música como medio y no como un fin.

La ambientación sonora de cuentos, poemas, narraciones y/u obras de teatro, también es un buen momento para hacer participe a todo el grupo de una actividad, y permite ajustar a diversos niveles la participación de los niños y niñas.

En los primeros cursos los cuentos serán un recurso muy utilizado por múltiples razones educativas: comprensión lectora, lectura, vocabulario... La música puede ser un elemento fantástico que permita ambientar la acción (palos de lluvia, choque de platos...). También se puede musicalizar totalmente la narración adjudicando a los diferentes personajes instrumentos y/u obstinados rítmicos o melódicos que enriquecerán la acción y motivarán al alumnado en su participación.

En todos los casos serán actividades bien recibidas y responderán no sólo a necesidad de una educación integral del alumnado, sino que permitirán variedad de propuestas de actuación, que lograrán que todos los participantes en el hecho musical se vean reconocidos y apreciados.

- En todas las actividades presentadas nos hemos limitado a hablar de instrumentos de percusión escolar, por entender que es posible (y deseable), conseguir dotaciones diversas para todo el alumnado. Evidentemente, se podrían sustituir algunos instrumentos por otros confeccionados por los propios niños y niñas: maracas hechas con latas de refresco, palos de lluvia con tubos de cartón, botellófonos, cocos vacíos...

6.8. Instrumentación escolar original sobre un tema musical

Finalmente, y para ejemplificar alguno de los múltiples recursos, presentamos una instrumentación escolar original sobre un tema musical, entendiendo que el acompañamiento de canciones, narraciones, y el apartado de creación instrumental, son totalmente comprensibles y aplicables con las propuestas de trabajo presentadas.

“ROCK”

Justificación

El alumnado de nuestras escuelas es, efectivamente, diverso en múltiples aspectos, sin embargo, un rasgo común a todos y todas será el gusto por temas musicales “contemporáneos”, por encima de otros, (canciones populares, folklore...).

Los maestros y maestras no deberían olvidar la inclusión de materiales musicales “modernos” en su trabajo diario desde el área de música, como complemento de otras formas y estilos.

También el hecho de presentar recursos musicales reconocibles y/o motivadores para el alumnado, nos permite aumentar la dedicación e ilusión con que encararán el proceso de aprendizaje, sin olvidar que también en ellos encontraremos elementos de lenguaje para poder profundizar en su estudio: análisis de formas, lectura y escritura musical...

Por esta razón, presentamos la instrumentación de un tema titulado “Rock” que, como su nombre indica, nos permitirá el reconocimiento de un estilo de música particular y muy apreciada por el alumnado.

Orientaciones metodológicas

- En primer lugar, comentar que la presentación de la instrumentación es de la partitura general para el maestro especialista, aconsejando que el alumnado tenga delante únicamente la línea correspondiente al instrumento que debe tocar, tanto si tiene conocimientos de lectura, como si toca de memoria.
- Para facilitar la presentación del ejemplo en una sola hoja, se encuentran, en las líneas correspondientes a los metalófonos y xilófonos altos, acordes tríadas. Evidentemente, esto no es practicable por el alumnado que sólo dispondrá de dos baquetas, así que se puede optar por asignar una de las notas del acorde a cada alumno-instrumento, o, según su dominio de la técnica, separar para dos alumnos

- (o grupos de alumnos), acordes placados de dos notas (DO-MI, MI-SOL), por ejemplo.
- Tampoco se ha detallado en todos los casos, qué tipo de instrumento melódico se debe utilizar (soprano, alto o bajo), entendiéndose que cada aula deberá repartir los papeles de acuerdo con el instrumental que disponga.
 - Se ha asignado el papel de la base rítmica sobre las membranas a un solo alumno/a, (como en la batería en un conjunto de rock), aunque esto sólo será posible si el bombo dispone de pedal, y el alumno/a puede utilizar las manos para percutir sobre la caja. Si no fuera así, la solución sería que una persona toque el bombo y otra la caja.
 - El plato, (suspendido), puede ser sustituido por cualquier otro instrumento indeterminado metálico, (por ejemplo el triángulo).
 - Aunque no están detallados más “papeles”, la versatilidad instrumental, técnica y tímbrica de la percusión escolar, nos permitirá ampliar y reforzar el grupo de instrumentistas: cajas chinas reforzando los contratiempos del xilófono soprano, panderos marcando la pulsación...
 - La línea correspondiente al xilófono bajo es fundamental en la composición, y, aunque con una cierta práctica su ejecución es factible para alumnado de primaria con alguna experiencia, los cruces de manos necesarios pueden dar lugar a errores. Una solución sería separar en dos alumnos-instrumentos esta línea, para lo cual hay dos opciones: una persona toca el primer y tercer tiempo de cada compás, y otra el tercero y cuarto, o bien, una persona despliega el acorde ascendente, (primer y segundo tiempo), y otra el descendente (tercero y cuarto).
 - Finalmente, sólo nos queda recordar el tener presente alguna de las estrategias presentadas al principio del apartado en cuanto a técnica y secuenciación del montaje, y dejar en manos del profesorado la aplicación de este ejemplo musical de instrumentación escolar, animándolo a utilizar sus propias creaciones.

ROCK

Xilófono Soprano

Xilófono Alto

Metalófonos

Xilófono Bajo

Bombo y Caja

Plato

The musical score is written in 4/4 time and consists of three systems of staves. The first system includes staves for Soprano Xylophone, Alto Xylophone, Metallophone, Bass Xylophone, and a pair of staves for Drums (Bombo y Caja and Plato). The second system continues the instrumental parts. The third system concludes the piece with a double bar line and the marking 'D.C.' (Da Capo). The Alto Xylophone part features a complex rhythmic pattern of eighth notes. The Metallophone part provides a steady accompaniment with chords. The Drums part features a consistent rock beat with snare and cymbal patterns.

6.9. Conclusiones

Nos hemos dado cuenta, por un lado, de la necesidad de dar respuesta a la diversidad en las escuelas y, de la otra, del potencial educativo de la música para hacerlo.

Hemos conocido también el concepto de aula inclusiva como el ideal a lograr en cuanto a espacio educativo donde todo el mundo tiene cabida. Reconocemos el nacimiento de nuevos espacios multiculturales en nuestras escuelas y adoptamos el enfoque intercultural como modelo educativo para dar respuesta a todo el alumnado en cualquier tipo de contexto.

Si debiéramos resumir ahora algunos rasgos significativos de este capítulo, nos gustaría resaltar que, en la medida que la escuela inclusiva pide una educación de calidad para todo el mundo, es necesario que la música tenga un espacio significativo dentro la educación general, porque es un derecho de todo el alumnado y no sólo de las personas más dotadas económicamente y cognitivamente.

La música es también imprescindible por favorecer el desarrollo general de las personas, puesto que afecta y modifica aspectos que no se cubren con otras materias, por lo cual, y por extensión, ayuda a desarrollar el potencial individual de cada uno de los y las alumnas que participan en el hecho musical, tanto como emisores como receptores, ayudando así naturalmente al proceso de socialización del alumnado.

Recordar también que el trabajo musical consigue igualar y potenciar las capacidades expresivas de todo tipo de alumnado, ayudando así, de forma natural, a superar la identificación de la "diferencia" con la "deficiencia", valorando a todas las personas, independientemente de su capacidad en otras dimensiones de la inteligencia.

Hemos centrado en la producción instrumental escolar con instrumentos de percusión nuestro interés, entendiendo que es el universo sonoro más rico, diverso y versátil con el que podemos trabajar en grupo la educación musical.

Por último, recordar que, para trabajar desde un enfoque integral de la educación, las principales estrategias pedagógicas recomendadas son las de tipo cooperativo y socio afectivo, y, ¿podemos imaginar otra materia mejor que la música para trabajar juntos y que incorpore más carga afectiva...?

7. Experiencias educativas para la socialización: música y pintura, una relación interdisciplinar

Antonio Rodríguez Barbero¹

7.0. Preámbulo

Este capítulo es el compendio de algunas de las actividades didácticas más experimentales, desarrolladas a lo largo de mi actividad docente universitaria, en el marco de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Parte de las experiencias que aquí se recogen se gestaron a raíz de la fructífera colaboración con el Área de Didáctica de la Expresión Musical, en la persona de la profesora María del Carmen Brotons Bernal, en el transcurso de un seminario educativo con profesores del CEP de Almería. Quiero aprovechar esta oportunidad —que supone la publicación de los trabajos vinculados al proyecto de investigación DiCADE— para mostrar mi agradecimiento a esta gran compañera y mejor profesional en quien siempre encontré amistad y apoyo.

Aunque muchas de las actividades docentes que he llevado a cabo con esta vocación interdisciplinar entre áreas de conocimiento han tenido carácter experimental y, por consiguiente, van a ser expuestas de manera un tanto embrionaria, estoy convencido de que serán el germen de un itinerario docente de mayor recorrido. El propósito de continuar en esta línea de trabajo siempre estuvo en mis intenciones porque los resultados obtenidos de estos escarceos docentes, que exploran el maridaje entre actividades artísticas de distinta naturaleza (artes visuales, música y expresión corporal), siempre han sido placenteros y estimulantes, tanto para el profesorado como para el alumnado. Los productos artísticos obtenidos con estas técnicas se distinguen, a nuestro juicio, por su calidad, originalidad y frescura creativas y por la satisfacción que proporcionaron al alumnado durante y después del proceso de elaboración de las pinturas. Animo, desde estas

¹ Antonio Rodríguez Barbero, Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Universidad de Granada. anrodrig@ugr.es

líneas, a los profesionales de la educación con inquietudes artísticas a *hacer suyas* las tentativas que aquí proponemos; a experimentarlas en el aula y a enriquecerlas con nuevas aportaciones.

Soy consciente de que en un primer momento la pretensión de vincular lenguajes tan diferentes como la música (orientada al ámbito de *lo auditivo*) y la pintura (enclavada en el dominio de *lo visual*) pudiera parecer algo forzada. Sin embargo me propongo demostrar que ambas disciplinas están mucho más relacionadas entre sí de lo que a menudo se piensa y que indagar en esa relación mediante experiencias docentes orientadas a la creación artística es, además, un formidable instrumento de *socialización del individuo*. Los expertos en los lenguajes artísticos, sean de la índole que sean —musical, plástico o corporal—, sabemos bien que una de las principales características de nuestras respectivas áreas es la de constituir auténticos *lenguajes no verbales*. Por tanto, el poder de socialización de *las Artes* se basa precisamente en esta cualidad universal: la comunicación no verbal. Son instrumentos con una gran capacidad para la comunicación entre gentes, aunque pertenezcan a contextos o culturas diferentes. No obstante, es importante contemplar la música o la pintura desde parámetros más amplios a los habituales y estar atentos a manifestaciones artísticas de otras culturas distintas a la nuestra. Estas experiencias, así planteadas, adquirirán además del carácter interdisciplinar una dimensión intercultural y serán mucho más enriquecedoras para todos.

Para desarrollar este informe es obligado conocer algunas de las iniciativas artísticas más interesantes surgidas de la integración entre música y pintura, para orientar este proyecto sin perder de vista el marco teórico e histórico de lo ya existente. El fruto de esta tarea de documentación está recogido en la primera parte del texto.

En la segunda parte se analizan las condiciones idóneas para que una experiencia interdisciplinar como ésta produzca los mejores resultados y se expone el enfoque que hemos dado a este proyecto.

En la tercera parte es donde se desarrollan las experiencias que propongo. Son dos: la primera, *nos conocemos* —que integra música, pintura y movimiento—, está especialmente orientada a la socialización de los individuos que conforman un grupo de trabajo dentro del aula, a través de la experiencia artística; la segunda, *pintar la música*, explora las posibilidades creativas de la música como fuente de inspiración para la creación pictórica. Descubrimos en la música una sorprendente alternativa a las metodologías y procedimientos tradicionales para la enseñanza de la pintura.

7.1. Marco teórico. Antecedentes

Cuando indagamos en los antecedentes históricos de la creación musical apoyada en la experiencia visual —o viceversa—, nos damos cuenta de que no encontramos demasiadas referencias a este tipo de iniciativas aunque, a decir verdad, *los hallazgos* han sido sorprendentes por su calidad y por la hondura del calado de sus planteamientos. Voy a efectuar una breve exposición de las experiencias más significativas que han surgido, en el intento de unir la música y la pintura en una misma actividad artística, analizando aquellas características comunes aplicables a la creación pictórica y musical a lo largo de la historia del arte.

Al objeto de obtener datos más documentados sobre este tipo de actividades, me remito a las publicaciones de Kandinsky (1972, 1983 y 1987), artista ruso que impartió durante años interesantísimos cursos de arte en la Bauhaus o escuela de diseño de Weimar. Kandinsky, con una sólida formación musical (entre otras disciplinas) formuló toda una teoría experimentada en la que interrelacionaba la música y la pintura, procurando dotar a esta última de una estructura que consideraba le faltaba, al elaborar un sistema de notación exacto. Las formas coloreadas debían ser dispuestas sobre la tela tan claramente como las notas de una partitura orquestal. Cuando algunas de sus *improvisaciones* fueron expuestas en Londres² en 1912, el artista y crítico inglés Roger Fry (1988) escribió: “*son pura música visual y no tengo ninguna duda sobre la posibilidad de expresión emocional de tales signos visuales abstractos*”.

Paso a exponer sucintamente algunos aspectos de la teoría que formula Kandinsky sobre las connotaciones sensitivas de los colores y sus relaciones con los sentidos y también con las demás artes.

Amarillo: color activo, avanza, hacia arriba.

Sentido del tacto: duro y punzante

Sentido del gusto: ácido

Sentido del olfato: picante

Sentido del oído: agudo, penetrante (canario)

Música: la banda es amarilla, sonidos agudos

Movimientos (danza): movimiento entrecortado, breve. Se le asocia a la danza masculina.

Azul: color pasivo, concéntrico, retrocede hacia abajo, introvertido, mundo interior, evasión y aislamiento

² *Exhibition Catalogue 'Second Post-Impressionist Exhibition'*. London: Grafton Galleries.

Sentido del tacto: suave, sencillo, sin resistencia (terciopelo azul)

Sentido del gusto: dulce

Sentido del olfato: aromático (violeta, rosa)

Sentido del oído: sonidos bajos y concentrados

Música: el órgano es azul (sonidos profundos)

Movimientos (danza): movimientos redondeados y lentos. Se le asocia a la danza de carácter femenino

El *amarillo* y el *azul* presentan la mayor oposición, sólo comparable al blanco y negro.

Rojo: Llena el espacio existente entre el amarillo y el azul. Por tanto puede servir como puente y acercarse al amarillo: rojo cálido (anaranjado) o al azul: rojo frío (violeta). Si bien el rojo que uno imagina normalmente es el cálido. Es el color que más impacta, por ello se utiliza para la señalización. Su movimiento es constante y sin avanzar: se desliza por la superficie.

Blanco: Se le considera color desde hace poco. El blanco y el negro son colores incoloros.

Blanco: resistencia activa: rechazo

Negro: resistencia pasiva: absorción

Blanco: la más alta sonoridad

Negro: la más profunda sonoridad

El *amarillo* sería la razón terrena, mundana y el *azul* el sentido religioso, celestial.

	AMARILLO	ROJO	AZUL
CADENCIA	presto	Moderato	adagio
MÚSICA	agudo	Sereno	profundo
TACTO	puntiagudo	Duro	suave
OLFATO	picante	Pronunciado	oloroso
GUSTO	picante		dulce
ACCIÓN	espontáneo	Reflexivo	mental
TEMPERATURA	calor	Templado	Frío
OÍDO	fuerte	Medio	bajo

No considero necesario para los objetivos de este texto profundizar más sobre las connotaciones psicológicas que atribuía Kandinsky al color como valor sensitivo-musical, en su empeño por establecer un sistema de lenguaje para traducir colores en sonidos o viceversa, porque en realidad sólo pretendo exponer algunos conceptos que pueden sugerir ideas susceptibles

de ser experimentadas en el aula. Además, personalmente, considero que estas asociaciones son tal vez demasiado subjetivas ya que, por un lado, he podido comprobar que no todo el mundo construye las mismas asociaciones sono-cromáticas y, por otro lado, efectuar un análisis más científico de estos aspectos resultaría posiblemente demasiado árido y técnico en unos cursos como éstos. Sirvan al menos estos conceptos como orientación y sobre todo como información y referencia sobre los intentos de establecer un sistema de lenguaje en pintura tomado del lenguaje musical. Esta carencia ya era tenida en cuenta por Goethe, quien en el año 1807 decía que *en la pintura falta desde hace tiempo el conocimiento de la base armónica, falta una teoría establecida y aprobada, como en la música*.

Otro tipo de intentos para unificar las artes, aunque sea parcialmente, son los realizados por determinados compositores que asocian a sus obras, como elemento indispensable para su interpretación, valores plásticos, esto es lo que hace Scriabin en su *Prometheus*. Él une la música con una de las artes acompañantes, con el *juego de colores*, en donde lo último, como es de esperar, tiene una posición muy subordinada. La sinfonía de colores del *Prometheus* descansa sobre el principio de los sonidos y los colores correspondientes, dicha relación se presenta en el cuadro siguiente:

Do: rojo	Fa sostenido: azul vivo
Sol: naranja, rosa	Re bemol: violeta
Re: amarillo	La bemol: púrpura
La: verde	Fa: rojo oscuro
Mi: azul blanquecino	

Cada cambio de armonía tiene su correspondiente cambio de color. Todo ello descansa sobre la intuición sonocromática de la que dispone Scriabin. En el *Prometheus*, la música es casi inseparable de la armonía cromática: estas misteriosas, seductoras y al mismo tiempo místicas armonías han surgido de estos colores. La impresión provocada por la música se potencia indescriptiblemente mediante este juego de colores; aquí se hace evidente lo profundamente orgánico de este *capricho* de Scriabin y toda su lógica estética.

Sabaneieu dice en relación con el *Prometheus* de Scriabin que aquellos que escucharon *Prometheus* con los efectos de luces correspondientes, tuvieron que reconocer que la expresión musical correspondía realmente a los efectos lumínicos y que gracias a ello duplicó su fuerza y se elevó hasta la cumbre. ¡Y eso a pesar del aparato de iluminación muy primitivo que proporcionaba los colores sólo muy aproximadamente!

Finalmente quisiera reseñar que tanto la música como la pintura han constituido a menudo fuentes de inspiración para creaciones magistrales. Baste recordar ejemplos tan conocidos como *Cuadros de una exposición*, una de las mejores creaciones pianísticas de Musorgski, tal vez el más grande de los músicos rusos. Esta obra es una de las creaciones más originales que el Romanticismo ha dado para el piano. Compuesta en 1874, recrea musicalmente la exposición póstuma de dibujos y proyectos del arquitecto Victor Hartmann. Musorgski invirtió sólo diez días del mes de junio en la realización de esta magistral suite de increíble contenido plástico. Tomando como hilo conductor un diseño breve y muy característico (el paseo entre cuadro y cuadro) esta obra acoge multitud de sugerencias expresivas distintas y pone de manifiesto un pensamiento de singular poder imaginativo. Se encuadra esta obra como música descriptiva por la cantidad de escenas que evoca con gran acierto. No se puede calificar de injustificado el éxito que ha obtenido en todo el mundo la versión de *Cuadros de una exposición* orquestada por Maurice Ravel en 1922.

Otro ejemplo, por todos conocido, es la inolvidable y magistral creación *Fantasia* de Walt Disney, quien con tanto acierto consiguió plasmar plásticamente fragmentos musicales muy conocidos por el gran público como *El lago de los cisnes*, *El aprendiz de brujo*, etc., en un lenguaje visual animado cinematográficamente que ha hecho de esta película una obra maestra. *Fantasia* concilia perfectamente la música y la imagen, haciendo de las dos disciplinas un todo que se complementa. Inseparable, a nuestro juicio.

He pretendido con todos estos argumentos hacer comprender que en arte las distintas manifestaciones artísticas, como en el caso que nos ocupa, música y pintura, no constituyen en absoluto compartimentos estancos, sino que muy a menudo sus intereses, fuentes de inspiración, objetivos y, lo más importante, su estética, evolucionan de forma paralela, se tocan y en determinadas experiencias hasta se confunden entre sí. Música y pintura son manifestaciones de la capacidad creadora del hombre pero en última instancia son manifestaciones humanas que están sometidas a las mismas influencias contextuales (sociales, de moda, de gusto e históricas). Es bien cierto que sus recursos técnicos y, por tanto, los resultados obtenidos son de índole distinta, esto no puede ser de otra forma, desde el momento en que la música se dirige a un sentido (el oído) y la pintura a otro (la vista). Pero pretendo hacer comprender que la forma que tienen la música y la pintura de estimular los sentidos tiene denominadores comunes.

Esto se manifiesta de forma clara cuando efectuamos un recorrido a través de la historia del arte. Entonces es fácil percatarse de que las artes sufren una evolución similar, paralela, incluso complementaria, me atrevo-

ría a decir. Esto es así en tanto que unos determinados períodos en arte, en general, o los movimientos artísticos, en particular, obedecen a razones más profundas de índole social, económico, filosófico, etc., razones éstas a las que la sociedad no puede sustraerse, porque es la propia sociedad la que las origina y vivencia en su propia evolución.

No es en absoluto casual (por poner un ejemplo) que en la época en que comienza la edificación de las primeras iglesias románicas de interiores oscuros, con reducidos vanos y pesadas estructuras, en pintura aparezca el Pantócrator, de actitud maiestática y marcada frontalidad, se jerarquicen los tamaños de las figuras, siempre coronadas por un Dios-Justicia en la cima de la composición, con dilatados ojos almendrados *que todo lo ven*; y en la música se consolide un tipo muy peculiar de canto litúrgico llano, que consiste en la recitación al unísono de los textos bíblicos cuya duración depende del número de palabras del versículo, que todos conocemos con el nombre de *canto gregoriano*, por la creencia de que fue el Papa Gregorio El Grande quién le dio su forma definitiva a finales del siglo VI.

7.2. Enfoque de la experiencia

Pienso que no es infrecuente en la escuela la idea de proponer al alumnado que tome lápiz y papel y deje llevar su mano sobre la hoja al compás de una audición musical. Sin ir más lejos yo realicé algún que otro ejercicio de este tipo durante la Educación Primaria: el profesor de música nos llevó al salón de actos del centro para una audición musical, a la sazón *Las cuatro estaciones* de Antonio Vivaldi; después de esperar a que nos acomodáramos en aquellas butacas con brazos (parecidas a las de la sala de espera de un centro hospitalario) nos invitó a que sacáramos una libreta y un bolígrafo y a que describiéramos con la mano los ritmos y movimientos que nos sugería la música. Mientras, sobre el papel, iban apareciendo los trazos que iba dejando el bolígrafo, rítmicamente guiado al son de los acordes de Vivaldi. A decir verdad, las buenas intenciones del profesor de música no se correspondieron con la calidad de los resultados que los alumnos obtuvimos: un galimatías de garabatos de bolígrafo superpuestos sobre una hoja cuadrículada de bloc escolar.

No cabe duda de que los materiales elegidos para *plasmear* la audición no eran los más adecuados, así como el espacio o las condiciones en que se desarrolló la tarea de *pintar*. Desde mi punto de vista si este tipo de experiencias no se orienta adecuadamente podría llegar a ser frustrante y poco provechoso. Para que de una audición se pueda crear una pintura es importante que el alumno disponga del material idóneo para que dé rienda

suelta a su imaginación (que suele ser mucha) y que no cabe en cualquier folio cuadriculado, ni se puede plasmar con el mismo bolígrafo con el que toma apuntes en clase. Es idóneo el uso de formatos grandes (tamaño cartulina, por ejemplo), así como de pinturas fluidas que se puedan aplicar con amplios movimientos de la mano y extender grandes superficies de color. También es importante la elección de la música adecuada y disponer del tiempo suficiente como para que el alumno realice una audición previa, con detenimiento, para hacerse con el color que le sugieren los sonidos, así como con sus formas.

El recuerdo de esta experiencia estuvo presente cuando me dispuse a abordar la creación plástica a través de la experiencia musical y me hizo reflexionar sobre qué enfoque había que dar a este tipo de prácticas, para obtener unos productos artísticos de mayor calidad. Fruto de esta reflexión, he elaborado una serie de consejos para evitar cometer este tipo de errores.

Se proponen dos tipos de experiencias, según se enfatice en los aspectos formales de la música o en los aspectos emocionales.

7.2.1. Pintar los aspectos formales de la música

Se trataría de centrarse en la forma de la música que se escucha más que en el mensaje que transmite. Para lograrlo, hay que proponer al alumnado que se concentre en la audición de la música y que intente *visualizar* sus formas, sus partes, sus variaciones, etc., comprendiéndolas y traduciéndolas en formas plásticas. Es probable que las músicas más suaves sugieran formas más redondeadas y rítmicas, en cuanto que las músicas más expresivas o estridentes evoquen formas visuales más quebradas, angulosas, etc.

Básicamente existen dos grandes grupos de formas visuales, atendiendo a su mayor o menor grado de realismo:

- Formas figurativas. Tienen la intención de producir arte realista, donde se procura que los elementos representados conserven una referencia visual clara con elementos de la realidad. Por ejemplo, paisajes, figura humana, naturalezas muertas, etc.
- Formas abstractas. No buscan establecer una relación visual directa entre los elementos de la realidad y los elementos que se disponen en el cuadro, que se convierten más bien en metáforas visuales de los conceptos que se pretende transmitir. No cabe duda de que el tipo de formas que un artista elige para componer un cuadro nos transmitirá unas sensaciones u otras, por ejemplo, formas orgánicas,

formas redondeadas, angulosas, lineales, grandes planos de color, etc.

Además de a las formas, hay que pedir al alumno que haga un esfuerzo por asociar colores a dichas formas, que imagine o sienta el color que mejor describe la música que está oyendo. En este sentido es posible que nos encontremos con composiciones musicales melódicas serenas: un adagio, por ejemplo, probablemente sugiera a quien lo escucha una gama cromática suave, con colores armónicos³. Una audición más violenta o entrecortada, probablemente sugiera contrastes más fuertes de color; los colores complementarios⁴ son la correspondencia visual natural para una música que transmite contrastes sonoros fuertes.

Es conveniente que antes de iniciar la recreación plástica de la audición seleccionada se aporten nociones artísticas básicas sobre algunas cuestiones técnicas como la mezcla de colores o las posibilidades de emplear técnicas mixtas para obtener mejores resultados. Por lo que es importante que este tipo de actividades las lleve a cabo un profesor con formación artística o al menos con unos conocimientos elementales de la teoría del color y de los materiales para la creación artística.

7.2.2. Pintar los aspectos emocionales de la música

En este enfoque se trataría de aprovechar el tremendo caudal que supone la música para transmitir emociones y sentimientos. Ahora ya no es cuestión de descubrir las formas que sugiere una audición (redondeadas, planas, angulosas, etc.) sino que hay que prestar atención a las sensaciones que nos produce e intentar plasmarlas pictóricamente (angustia, miedo, serenidad, tristeza, exaltación, etc.). Es muy importante elegir con acierto las piezas sonoras. Recomiendo indagar en el maravilloso repertorio de bandas sonoras para películas —muchas de ellas verdaderas obras maestras— que describen y transmiten como pocas músicas son capaces de hacerlo los sentimientos y las emociones más profundas del ser humano.

Es aconsejable pedir al alumnado que dé rienda suelta a la imaginación, una vez acudan a su mente las primeras imágenes o situaciones visuales. La experiencia musical constituye el *punto de arranque* de una obra plástica más elaborada. Aunque el resultado pictórico se aparte considerablemente de los primeros esbozos suscitados por la música, no importa. La inspiración es exactamente eso: un punto de partida. Un pretexto para crear, donde el

³ Colores Armónicos: son los que se sitúan próximos en el círculo cromático.

⁴ Colores Complementarios: son los que se sitúan opuestos en el círculo cromático.

producto final que apenas guarda una lejana relación con los acordes iniciales que inspiraron al artista. Ésta es también una de las cualidades más maravillosas de la creación artística: la obra final adquiere vida propia en tanto que el arte es inagotable y se reinterpreta a sí mismo hasta el infinito, renovándose una y otra vez. Se suele decir que todo está inventado, pero también se suele decir que no hay temas manidos si está detrás un artista con una nueva mirada. Y está muy bien que nuestros alumnos aprendan esta lección...

En un artículo de Arnold Schönberg, publicado en "*El jinete azul*" (Kandinsky, 1989), éste expone su visión sobre las relaciones que se entablan entre la obra de creación y el argumento en el que ésta se inspira, defendiendo la idea de que no se tiene que guardar una fidelidad entre la fuente de inspiración y la creación que aquella puede suscitar, ya que lo verdaderamente importante es el valor artístico de la obra. El valor artístico permanecerá en el tiempo y nadie va a pararse a averiguar si un cuadro historicista basado en un determinado acontecimiento reproduce fielmente lo sucedido o no, puesto que se trata fundamentalmente de que una idea sugiera la creación.

7.3. Primera experiencia: nos conocemos

7.3.1. Explicación de la actividad

Esta experiencia está diseñada para que los componentes del grupo procedan a una exploración inicial o conocimiento tanto del entorno en el que se encuentran, como del resto de compañeros que forman parte de dicho grupo.

Para el desarrollo de esta actividad se recurre al movimiento, a la música y a la plástica como técnicas que la conducen y la articulan (organizan). La adecuada utilización de estas técnicas posibilita que el conocimiento, tanto del entorno como del resto de compañeros, sea ameno y creativo y por lo tanto, más significativo, lo que contribuye a *la socialización de los individuos dentro del grupo donde se llevará a cabo la actividad docente*.

Es habitual encontrarse, en el transcurso de nuestra tarea como docentes, con grupos de alumnos que han de ser compañeros durante tiempo prolongado; en muchos casos es, lamentablemente, muy frecuente que ya avanzado el período académico o escolar estos alumnos se desconozcan entre sí e, incluso, no hayan llegado a presentarse o a entablar contacto entre ellos. Es posible que una ordenación demasiado rígida o tradicional del aula (en el caso de los alumnos de infantil o primaria) o bien el excesivo individualismo a que nos somete una sociedad cada vez más competitiva

(en el caso de alumnos universitarios) dificulte el mutuo conocimiento y por lo tanto la socialización del individuo dentro del grupo al que pertenece.

Al objeto de evitar en lo posible estas situaciones hemos elaborado esta técnica. *Nos conocemos*.

7.3.2. Materiales a emplear

Se procurará despejar el centro del aula, de manera que las mesas de trabajo del alumnado queden dispuestas en forma circular. En el centro del espacio se colocará una mesa provista de los materiales necesarios para el desarrollo de la actividad artística:

- Papeles blancos y de colores de formato A-2
- Cajas con tizas de colores
- Cajas con ceras blandas
- Pintura de dedos
- Trapos, brochas, esponjas y pinceles

Son ideales para esta experiencia tanto las técnicas en seco, como ceras o tizas, como las técnicas en húmedo, como las acuarelas o la pintura de dedos. Todas ellas son técnicas sencillas y de fácil manejo, económicas y fundamentalmente permiten una amplitud de movimientos gestuales con los cuáles se evitan las representaciones demasiado pequeñas o miniaturistas, muy frecuentes en nuestro alumnado. Además, el empleo de estas técnicas favorece, por un lado, un enfoque más amplio del trabajo creativo, y por otro lado, una elaboración más rápida y ágil de los trabajos del alumnado, que dispone de poco tiempo para plasmar un recuerdo, el del compañero que acaba de conocer, como veremos más adelante en el desarrollo de la actividad. Por tanto, es desaconsejable el empleo de lápices convencionales, de grafito o de colores, así como el bolígrafo o los rotuladores de punta fina, por ser técnicas más apropiadas para creaciones más preciosistas en pequeño formato.

7.3.3. Desarrollo de la actividad

7.3.3.1. Delimitación del espacio

Mientras suena la música, alumnos y alumnas se levantan y se desplazan por el aula, procurando seguir con los movimientos del cuerpo el ritmo de la música. Se les pide que exploren y reconozcan el espacio donde nos encontramos con el fin de tomar conciencia del entorno y conocerlo. También se les pide que se vayan reconociendo unos a otros. Se evita tropezar y chocar unos con otros.

Se ha elegido la música del *Paseo* (Promenade) de la obra de Mussorgski *Cuadros de una Exposición* porque consideramos que es la que mejor se adapta a la actividad de reconocimiento que se va a desarrollar ya que describe genialmente el deambular de un espectador dentro de un espacio.

7.3.3.2. Conocer y reconocer al otro

Cuando finaliza la música del *Paseo* se inicia una nueva audición muy sosegada. Este es el momento en que nuestro alumnado se dirige a un compañero o compañera para entablar contacto. En voz baja se presentan y se preguntan sobre aquellos aspectos que les interesen. A la vez, es muy importante que se realice una observación de los rasgos físicos del compañero, sobre todo aquellos que sean más significativos, intentando retenerlos en la memoria.

7.3.3.3. Reconocimiento final del espacio

Se vuelve a explorar el espacio y se separan las parejas que se vuelven a ubicar en la posición inicial, todo ello acompañado con la audición musical del principio.

7.3.3.4. Creación artística: elaboración de un retrato del compañero que se ha conocido

Recuperamos la audición que acompañó la fase del reconocimiento para iniciar el proceso de creación pictórica. Ahora los alumnos se levantan y se dirigen, sin tropezar y en actitud tranquila a la mesa central de la cual elegirán los materiales artísticos que consideren oportunos para realizar el retrato, tema propuesto para el *proceso de socialización del individuo a través del arte*, objeto de esta experiencia. Provistos de pinturas y hojas de papel regresan a sus respectivas ubicaciones para comenzar la tarea creativa. Una vez terminada la obra escribirán en ella el nombre de la persona retratada.

Se pide al alumnado que evoquen a la persona que acaban de conocer y realicen su retrato, empleando el material artístico dispuesto en la mesa central del aula. Éste es un ejercicio artístico de retentiva: el alumno ha de discriminar la información visual que ha obtenido y retener en la memoria la información más relevante o significativa. La expresividad también es un aspecto importante ya que no se pretende la realización de trabajos puramente realistas sino que se resalten plásticamente los aspectos visuales más característicos del retratado. Es importante imprimir un carácter lúdico y divertido a esta actividad para conseguir que el alumnado se despoje de las autolimitaciones que arrastra frecuentemente con respecto a sus propias

capacidades artísticas. La presencia de la música durante el desarrollo de la actividad será de una gran ayuda para lograr esta desinhibición.

Es importante que los alumnos seleccionen mentalmente el color o colores que van a necesitar para la representación y que enfatizen los aspectos que creen que distinguen a su compañero del resto, al que pueden representar de cuerpo entero o por partes. Antes de comenzar el proceso de creación artística, conviene que el profesor de plástica comente al grupo algunas recomendaciones de tipo técnico:

- No conviene mezclar ceras con tizas y viceversa, ya que por ser técnica grasa y magra, respectivamente, se repelerían los colores.
- Se pueden emplear los colores puros o bien mezclarlos o fundirlos entre sí.
- Se puede emplear el carboncillo para dibujar o contornear los volúmenes.
- Hay que perder definitivamente el miedo cuando se crea: miedo a estropear la obra. Éste, probablemente, es uno de los mayores enemigos del artista novel. Si se comete un error, sencillamente se borra con el trapo o, si esto no es posible, se elimina el material con el trapo y se sigue trabajando encima. Si, en última instancia, el papel está *cansado* y no permite nuevas correcciones, pues se coge un nuevo papel y se comienza de nuevo. Y ya está.

7.3.3.5. Presentaciones

Una vez se haya finalizado la fase de la creación, se procederá al momento en que cada alumno será presentado como parte integrante del grupo. Para ello se recogerán todas las creaciones y enseguida se va invitando a cada alumno a que se presente ante los demás y a que recoja el retrato que le acaba de hacer su compañero. Una vez hecho lo cuál retornará a su mesa de trabajo, delante de la cuál colgará la pintura que le han hecho. De esta manera se satisfacen dos objetivos: el de dar a conocer a los distintos miembros del grupo ante los demás y el de exponer las creaciones artísticas, como un rasgo más de la actitud de respeto al arte producido por los demás y por nosotros mismos, que vamos a inculcar en todo momento en el desarrollo de las actividades artísticas.

7.4. Segunda experiencia: pintar la música

7.4.1. Explicación de la actividad

Probablemente estemos más habituados a que sea la música la que acompañe a la imagen visual. Es del todo cotidiano que se compongan bandas sonoras para acompañar las imágenes de una película y, a menudo, el *acoplamiento* que consigue el compositor entre lo que se transmite al ojo y las emociones que despiertan sus acordes es tal que ya no conseguimos concebir una película sin su banda sonora, o bien, si se prescindiera de la música, indudablemente se produciría un empobrecimiento en el poder de comunicación de la imagen cinematográfica. En este sentido, a menudo no somos en absoluto conscientes de ello, pero es prácticamente imposible encontrar un anuncio televisivo, secuencia cinematográfica o creación NetArt sin su correspondiente fondo musical. Lo que ocurre, y por eso tal vez no seamos totalmente conscientes de ello, es que la integración que se consigue entre ambos lenguajes suele estar tan conseguida, tan natural, formando un todo, que podemos llegar a no reparar que la música siempre está presente. Esto se puede corroborar cuando se prescinde deliberadamente del fondo musical para acompañar a una imagen. Es precisamente ese silencio (la ausencia del elemento musical) el que nos alerta de que algo anómalo está pasando y es entonces cuando reparamos en lo atípico que es encontrar imágenes cinematográficas sin elementos musicales.

Ya hemos visto que en esta interdisciplinariedad entre el universo musical y el visual se ha recorrido infinidad de veces el mismo camino: el producir música a partir de imágenes o, lo que es lo mismo: tomar las creaciones visuales como referencia para las creaciones musicales. Pero ¿qué experiencia tenemos en el caso inverso? o dicho de otra manera, ¿qué referencias tenemos de creaciones plásticas inspiradas en creaciones musicales? Tal vez cabría esperar igual fertilidad en la creación artística a partir de experiencias sonoras como la que existe en la composición musical inspirada en creaciones visuales. Pues no es así en absoluto.

No sabríamos decir las razones, pero es mucho más difícil encontrar situaciones en las que el arte de la pintura, del dibujo, de la escultura, del cine, etc. en definitiva, las disciplinas propias de las Artes Visuales hayan encontrado en la música su fuente de inspiración. El caso es que me parece que es éste un camino que puede dar muchas satisfacciones y muy buenos resultados a los que se inician en la creación artística y, por consiguiente en el ámbito escolar.

La música es una de las artes que mejor transmiten sentimientos y emociones. Se trataría más bien de pintar la emoción que transmite una pieza musical que de pintar la forma de dicha pieza.

7.4.2. Materiales a emplear

Se propone avanzar en el conocimiento de las técnicas artísticas. Para ello se plantea al alumnado la utilización de *técnicas mixtas*. El empleo de este tipo de procedimiento es especialmente interesante, ya que supone un paso más en la formación artística del alumnado. Además no conlleva excesivas dificultades puesto que consiste en el empleo combinado de una o más técnicas artísticas en la realización de una obra. Eso sí, el alumnado debe conocer qué técnicas son compatibles entre sí (por ejemplo las tizas de colores con la pintura de dedos o las acuarelas con los lápices de color...), de qué manera se aplican (en qué orden hay que aplicarlas o con qué herramientas) y a qué tipo de resultados plásticos conducen.

7.4.3. Desarrollo de la actividad

7.4.3.1. Audición preliminar

Se desaconseja comenzar el proceso de creación de la obra sin haber realizado una audición previa de la música que hayamos seleccionado para inspirar la creación pictórica. Esta audición permitirá al alumnado interiorizar la música e intentar establecer una relación entre los sentimientos y emociones que le suscita y las formas visuales, colores y materiales que le sugiere. Se puede anotar en el papel los aspectos visuales que sugiere dicha audición (formas, colores, imágenes, ritmos, etc.) para posteriormente plasmarlos en el soporte.

Para la actividad pintar la música, siempre hemos elegido fragmentos musicales con gran capacidad descriptiva. Un par de ejemplos que hemos experimentado con muy buenos resultados son: la banda sonora de la película *Amarcord* de Federico Fellini, que evoca escenas populares deliciosas, como la pieza que describe la llegada de feriantes y titiriteros —el mundo del circo— y su posterior y melancólica partida; la música de Claude Debussy, como es el caso de *Preludio a la siesta de un fauno*, joya de la música descriptiva, por su gran poder de evocación de un mundo irreal y onírico. No obstante estos ejemplos, no conviene limitarse en absoluto, ya que hay multitud de piezas que se adaptan magníficamente a este tipo de experiencias. Descubrir las es una tarea del profesor que, a buen seguro, le reportará tanta satisfacción como ocurrió en mi caso.

En el transcurso de la audición es importante no informar al alumnado del título de la obra porque podríamos influirle en la orientación que va a dar a su pintura y, además, no es una información que aporte nada en esta fase de la experiencia. No obstante, se avisa de que si en la obra descubren varias escenas, pueden optar por realizar varias pinturas, porque a partir de este momento, lo importante son los resultados plásticos, aunque estos terminen guardando escasa relación con la fuente de inspiración inicial, tal y como ya argumentamos en el segundo apartado.

7.4.3.2. Selección del material a emplear en la creación de la obra

Ahora los alumnos se levantan y se dirigen, sin tropezar y en actitud tranquila a la mesa central de la cual elegirán los materiales artísticos que consideren oportunos para realizar la obra. La técnica elegida dependerá de la sensación visual que se quiera transmitir. Acuarela o pastel son materiales adecuados para proporcionar transparencia o conferir a la creación un aspecto más onírico, más evocador. Tintas o pintura de dedos producen resultados bastante más directos y definidos y, por tanto, se adecuan bien para creaciones de carácter más expresivas donde se pretende potenciar la fuerza comunicativa de la obra. En esta segunda experiencia artística se espera —y así se les hace saber a los alumnos— la obtención de resultados más elaborados y de una mayor riqueza técnica, por lo que dispondrán de más tiempo para crear. Provistos de pinturas y hojas de papel regresan a sus respectivas ubicaciones para comenzar la tarea creativa.

7.4.3.3. Creación de una pintura inspirada en la música

Mientras se ejecuta la pintura se procede a una nueva audición de la música seleccionada lo cual contribuye a recordar o refrescar las sugerencias visuales que se produjeron durante la audición inicial, y a provocar una auténtica inmersión en la música elegida que habrá de acompañar todo el proceso creativo. Lo que se pretende es conectar lo más directamente posible ambos lenguajes de manera que la expresión plástica de los mensajes emocionales comunicados por la música sea lo más directa posible, apenas frenada por las técnicas pictóricas elegidas. Por eso se le da tanta importancia a los dos procesos anteriores: la audición previa y la selección del material para crear, porque ayudan al alumnado a adoptar una actitud creativa: ya tienen una idea de ¿qué pintar? y ¿con qué pintar? Para ¿cómo pintar? no cabe duda que escuchar la música mientras se trabaja en la obra ayudará mágicamente a la mano en su recorrido gestual sobre el papel.

Cuando la audición haya concluido no se reproducirá por tercera vez sino que a partir de este momento se mantendrá el aula en silencio para favorecer la tarea de creación artística, como un proceso autónomo que ahora mantiene concentrado al alumno en conseguir determinados efectos, en producir la textura deseada o en resolver un problema de perspectiva: *la creación artística* ha dado comienzo.

7.4.3.4. Exposición de las creaciones y puesta en común

Exponer las obras producidas aporta muchos e importantes beneficios en la formación artística del alumnado. En primer lugar, las obras producidas se dignifican cuando son expuestas ya que ésta es una de las mejores maneras de valorarlas. En segundo lugar, fomenta en el alumnado el respeto a la creación artística, tanto ajena como propia; en este sentido quiero decir que es frecuente encontrarnos con un alumnado que desconfía tremendamente de sus propias posibilidades como artista plástico y que se sorprende de la calidad de los resultados que puede llegar a obtener y de la valoración que despierta su trabajo en el resto de compañeros. En tercer lugar, realizar esta *puesta en común* de resultados aporta una riqueza de enfoques muy beneficiosa ya que es precisamente la diversidad en la creación y la polisemia de significados y emociones que es capaz de transmitir una de las características más genuinas del Arte.

Es importante también que cada alumno comente al resto de compañeros los significados de su pintura y cómo ha plasmado e interpretado plásticamente la música, generando un interesante debate entre el alumnado.

7.5. Conclusiones

Con estas experiencias queda demostrado, tal y como se aventuraba en el preámbulo, que la música y la pintura están más relacionadas entre sí de lo que se atisba en un principio, incluso a nivel del lenguaje formal de ambas disciplinas. Son precisamente elementos tan importantes como *el ritmo*, auténticos denominadores comunes para ambos lenguajes. El ritmo es la ley absoluta de la composición, tanto para la música como para la pintura, como principio estético en que se basa la belleza de una obra, mediante elementos de repetición. El arte no se sitúa fuera de la vida, nació de un impulso natural, su ley fundamental es el ritmo —al igual que en la naturaleza— y en las artes, como en la vida, todo está relacionado en un proceso dinámico que desemboca en la armonía.

De la interrelación entre ambos lenguajes, además, se obtienen los siguientes beneficios:

- Se mejora la comprensión de la forma musical, de la estructura que vertebra una pieza, de su ritmo y su color, incluso de los mensajes que transmite.
- Se contribuye a los procesos de socialización del individuo.
- Se contribuye al desarrollo de la creatividad, en tanto que descubrimos en esta interdisciplinariedad una fuente de inspiración innovadora, sin los clichés o arquetipos que encontramos en la utilización de modelos convencionales.

8. Como se faz Cor-de-laranja. Um projecto de desenvolvimento curricular no âmbito da expressão dramática

Ana Margarida Vaz
Maria Inês Cúrdia¹

Nota prévia

Fernando Sadio Ramos²

No âmbito do desenvolvimento do Projecto *DICADE*, procurámos com os nossos estudantes das licenciaturas em *Teatro e Educação*, *Professores de Educação Musical do Ensino Básico e Comunicação e Design Multimédia*, conceber e realizar Projectos de Desenvolvimento Curricular que pudessem contribuir para promover a socialização mediante actividades de Expressão Artística. Vários foram os Projectos propostos e realizados ao longo do ano lectivo de 2006-2007. A sua apresentação final teve lugar durante a realização do Encontro Internacional *Educação para a Cidadania Europeia com as Artes*. O presente capítulo contém a apresentação detalhada de um desses projectos, a que estivemos ligados mais de perto.

8.1. Introdução

Foi-nos proposto que elaborássemos um Projecto de Desenvolvimento Curricular no âmbito da disciplina de *Teoria do Desenvolvimento Curricular*, disciplina esta leccionada pelo Professor Fernando Ramos.

Este projecto consistia num trabalho de grupo e teria como objectivo, entre muitos outros, a possibilidade viável de ser implantado numa qualquer escola e a uma qualquer faixa etária, segundo obviamente a forma como este estivesse direccionado e concebido.

¹ Ana Margarida Vaz e Maria Inês Cúrdia han realizado su Licenciatura en la Escola Superior de Educação de Coimbra.

² Fernando Sadio Ramos. Escola Superior de Educação de Coimbra. f Ramos@esec.pt

Este deveria, antes de mais, ser um projecto mobilizador, ou seja, que incentivasse toda a Comunidade Educativa (alunos, professores, funcionários e pais) a implantá-lo, mas que sobretudo tivesse um carácter utilitário para um público-alvo específico, que levasse de alguma forma ao desenvolvimento e crescimento dos destinatários.

Este deveria ainda ser um projecto suportado por toda uma fundamentação teórica pedagógica (alicerce indispensável para este tipo de projectos) visto estar inserido numa disciplina que se propõe a cumprir esse mesmo objectivo, ou seja, levar-nos a compreender a importância da coerência entre um projecto entusiasmante e útil com a sua base de sustentação pedagógica.

É principalmente neste sentido que aqui explicitaremos a nossa proposta de Projecto Curricular, sendo esta, como esclareceremos de seguida, extremamente baseada na nossa área de formação específica, neste caso o ensino do Teatro, chamando assim a atenção para a importância da sua implementação nas escolas (em todos os tipos de ensino – Ensino Normal, Ensino Especial, Ensino Superior e Ensino Técnico), e dando relevo à forma como este pode ser útil na construção e fortificação dos valores da cidadania e respeito mútuo.

8.2. O projecto e sua explicitação: o envolvimento da Comunidade Educativa e de outras Áreas Artísticas de interesse

O Projecto de Desenvolvimento Curricular que se segue valoriza essencialmente a importância da implementação da disciplina de Expressão Dramática nas escolas em geral. Como tal, a proposta seria a de construir um espectáculo de Teatro com alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, visto ambas já termos trabalhado com alunos deste faixa etária nesta área específica, e acreditarmos que estes demonstram capacidades para o fazer de uma forma extremamente eficaz e pessoal. A peça escolhida foi “Como se faz Cor-de-laranja” do autor de textos dramáticos infantis António Torrado. A nossa escolha recaiu aqui por muitas razões, mas essencialmente porque achamos toda a obra do escritor de extremo interesse pedagógico, mas sobretudo porque esta história concretamente, faz um belíssimo alerta para os valores da cidadania, a sua importância e a necessidade premente de os promover. Este projecto revela-se ainda de extrema utilidade na medida em que desperta ainda nos alunos a necessidade de desenvolver a imaginação, criar um pensamento artístico e articular ideias.

Desta forma, ou seja, com esta base de trabalho, seria relativamente simples incluir e incentivar toda a Comunidade Educativa a colaborar no Projecto; os restantes alunos da escola, que não os intervenientes da peça, iriam certamente ficar sensibilizados ao visioná-la; os professores teriam o maior interesse em discuti-la com os seus alunos desenvolvendo assim um trabalho de extrema utilidade ao nível do crescimento humano destes; os funcionários em geral iriam de certo empenhar-se a fundo para que este projecto mobilizasse os alunos e facilitasse as relações entre eles (que nem sempre são pacíficas); finalmente, os pais seriam convidados a acompanhar os seus filhos no desenvolvimento deste Projecto, fomentando assim, um papel mais activo por parte dos encarregados de Educação na formação e evolução cívica dos seus educandos.

Como nos parece de extrema importância partilhar este Projecto com todos, e como a própria história da peça nos incentiva a isso, não iríamos restringir a construção do espectáculo somente à nossa Área Artística; Por isso, faria parte integrante desta montagem a parceria com os professores de Educação Visual, que nos auxiliariam na construção plástica do espectáculo (ao nível dos cenários e dos figurinos), bem como com os professores de Educação Musical que trabalhariam com os alunos toda a componente sonora existente no decorrer do espectáculo. Desta forma estaríamos a promover um outro fenómeno extremamente útil no ensino e tantas vezes esquecido, principalmente no 1.º Ciclo, a Interdisciplinaridade; parece-nos de extrema importância que os alunos adquiram desde muito cedo a compreensão de que umas áreas podem e devem trabalhar em parceria com outras, que no fundo estão intimamente ligadas e se complementam.

Por todas as razões que apontámos anteriormente parece-nos ser este um Projecto de importância e utilidade, não só para uma Comunidade Educativa específica, como aquela para a qual o direccionámos (e que iremos caracterizar em seguida), como para outras Comunidades Educativas que o queiram adoptar nos seus Projectos Educativos.

8.3. Caracterização da Comunidade Escolar: público-alvo do Projecto de Desenvolvimento Curricular

Para nos ser mais simples a concretização e concepção, ainda que em abstracto, deste Projecto de Desenvolvimento Curricular, surgiu-nos a necessidade de nos basearmos num possível público-alvo com o qual o desenvolveríamos. Trata-se de dados verídicos que, certamente, estão presentes em muitas outras realidades sócio-educativas do nosso País.

Trata-se da Escola Básica Integrada da Charneca de Caparica. Situa-se no concelho de Almada, pertencendo este à área Metropolitana de Lisboa. Integrado no distrito de Setúbal, o concelho de Almada é constituído por onze freguesias das quais faz parte a Charneca de Caparica. Esta freguesia foi criada em 11 de Julho de 1985 e delimita uma zona de actividade comercial diversificada, com 25 km de extensão de praia e uma área de pinhal integrado em zona protegida, dado que aqui existem árvores centenárias e únicas, plantas de espécies raras e animais que só aqui conseguem sobreviver. A Vila da Charneca de Caparica tem cerca de 20.000 habitantes, dos quais a maioria não é natural da zona, pois a população residente é flutuante e de alguma forma desequilibrada, tendo em conta que existem na zona cerca de 50% de habitantes em segunda residência. Consequentemente, a situação sócio-económica e cultural caracteriza-se por uma grande heterogeneidade.

Encontramos assim, famílias a viver com grandes dificuldades económicas, pois a localidade de Fonte da Telha, cujos alunos frequentam esta escola, é um meio pobre em que o agregado familiar vive essencialmente da pesca e cujos filhos têm, habitualmente, fraco rendimento escolar, resultante dos baixos recursos e escolaridade do seu agregado familiar. A par destas famílias encontramos outras cuja situação económica é desafogada mas cujo investimento se faz mais a nível dos bens de consumo e menos para uma melhor integração social.

Problemas de vária ordem podem ser apontados como consequência do quadro traçado:

- A maioria da comunidade escolar vive isolada em termos culturais pois, apesar de muito perto, a ida a Lisboa ou mesmo a Almada, não se faz com muita frequência; a escola é, para a maioria dos alunos, o espaço onde estão acompanhados durante o dia, uma vez que os pais trabalham em zonas afastadas da escola e ficam impossibilitados de acompanhar as actividades escolares dos filhos;
- o nível sócio-económico dos alunos é baixo, dado que um elevado número é subsidiados pela Acção Social Escolar;
- a não-existência de centros culturais e uma ocupação errada de tempos livres, trazem como consequência inevitável, problemas de ordem social que se repercutem na vida da escola.

No que respeita a equipamentos escolares, existem na Freguesia:

- O agrupamento de escolas *Sebastião da Gama* (duas escolas de 1.º Ciclo e Jardim de Infância);
- a Escola Básica Integrada.
- Alguns estabelecimentos de ensino privado que abrangem os vários níveis de ensino da escolaridade obrigatória.

No que respeita a equipamentos sociais, existem alguns clubes desportivos estando alguns deles equipados com pavilhões e polidesportivos.

A Escola Básica Integrada de Charneca de Caparica – Almada, foi inaugurada a 11 de Setembro de 1993 e fica situada num dos extremos da Vila. O edifício escolar está situado a 2 km da praia. O corpo docente é constituído por cerca de 70 professores, dos três ciclos da escolaridade básica. Estes, em regra, aderem facilmente à mudança, a novos desafios, apostam essencialmente na qualidade de ensino, procurando o sucesso do aluno, qualquer que seja o seu percurso de vida. O corpo de pessoal não-docente é composto por quase três dezenas de funcionários, que revela genericamente significativo empenho e disponibilidade na construção de um ambiente educativo adequado aos alunos que a frequentam. Existe na escola uma Associação de Pais, que tem participado na vida da escola, com representação na Assembleia de Escola e no Conselho Pedagógico. Os pais têm, também, representação nos Conselhos de Turma. É frequente, igualmente, a sua participação em reuniões informais, em contactos com os professores e em festas e outras actividades culturais que a escola promove.

É relativamente aos alunos que se colocam os maiores problemas nesta Escola. Sendo o único equipamento oficial existente para os 2.º e 3.º ciclos na Freguesia, e tendo uma reduzida dimensão, vê-se obrigado a albergar um número excessivo de alunos, facto que condiciona muito negativamente a vida da escola, pondo em causa, muitas vezes, a eficácia das estratégias adoptadas e entendidas pela escola como vitais para uma intervenção junto dos alunos no sentido de conseguir transmitir valores de convivência social e de modificar atitudes e comportamentos que as referências sócio-familiares deixaram degradar.

Entendendo esta escola que a escolaridade obrigatória é a primeira condição para o desenvolvimento da cidadania, tudo tem feito para que os alunos a não abandonem, privando-se desse instrumento fundamental para qualquer percurso de vida. Estas opções têm acarretado à escola problemas acrescidos na gestão da vida da escola, mas essas dificuldades têm sido tomadas como desafios para os quais se procura fornecer respostas nos diversos projectos em que a escola se tem envolvido; como exemplo,

temos o Projecto de Gestão Flexível do Currículo, em que foram pioneiros, bem como a organização de ofertas curriculares diversificadas, com ou sem qualificação profissional, que permitiram a grupos de alunos fora da escolaridade obrigatória e à beira do abandono escolar encontrar caminhos que lhes facilitaram uma integração social mais rápida.

Assim, e tendo em conta que:

- As características da comunidade envolvente caracterizada por uma heterogeneidade social e cultural de que resulta uma frágil aquisição no seio da família de valores de cidadania;
- é comum entre esses alunos atitudes de arrogância e soberberia que se sobrepõem à tolerância, ao respeito por regras de convivência colectiva e à valorização do conhecimento,

entendemos por bem elaborar este Projecto de Desenvolvimento Curricular, por intermédio do qual se poderia actuar educativamente no sentido de promover os valores necessários a uma socialização e exercício da cidadania livres e responsáveis.

8.4. Apresentação da peça a trabalhar com os alunos: Como se faz cor-de-laranja, de António Torrado

A peça original de António Torrado coloca-nos imediatamente um problema: está escrita em prosa e para que se construa um espectáculo de teatro necessitamos indubitavelmente de um texto dramático. Por isso, realizámos uma adaptação livre a partir do texto original, adaptação essa que veio acentuar ainda mais um dos objectivos principais do nosso trabalho, ou seja, enfatizar e promover os valores da cidadania.

Seguidamente, apresentamos a nossa proposta de texto dramático, que não constitui, no entanto, um texto definitivo. Este pode estar sujeito a alterações consoante as propostas que os alunos façam ao longo da concretização do Projecto.

Como se faz cor-de-laranja

(adaptação livre do conto de António Torrado)

Personagens:

Menino; Avô; Homem stressado; Vendedor; Cientista; Poeta; Pintor; Cego

Cena I

Entra uma música alegre. Desce da teia do palco uma enorme caixa de aguarelas. De uma das laterais do palco entra um menino e depara-se com o objecto.

MENINO – Olha, uma caixa de aguarelas. Ainda por cima, a professora hoje mandou-nos fazer um desenho como trabalho de casa. *(Pausa)* O que é que eu vou desenhar? *(Tem uma ideia.)* Já sei! Podia desenhar um submarino rodeado de algas do mar. Algas de muitas cores; Algas verdes, roxas, azuis, vermelhas... Até podia pintar uma alga cor-de-laranja. *(Olha para as aguarelas e fica aterrorizado quando se apercebe.)* Mas não existe cor-de-laranja nesta caixa de aguarelas. Como será que se faz? *(Transição)* Já sei! Vou perguntar ao Avô. Ele é velhinho, deve saber muitas coisas! *(O menino chama.)* Avô! Avô!

Cena II

Entra o Avô. Senhor baixinho, careca e de bigode, apoiado numa bengala.

AVÔ – Diz, meu querido neto? O que se passa? Posso ajudar-te?

MENINO – Oh avô, eu descobri uma caixa de aguarelas com muitas cores, e queria aproveitar para fazer um desenho para a escola. Mas na caixa não existe cor-de-laranja. *(Esperançado)* Tu deves saber como se faz...

AVÔ – Eu já soube, meu neto. Quando tinha a tua idade também gostava de pintar pássaros azuis, flores amarelas, árvores doiradas, montanhas verdes... e céus cor-de-laranja. Mas não me consigo lembrar como fazia.

MENINO – *(Desiludido)* Não sabes dizer-me?

AVÔ – Lamento meu filho mas a idade tem destas coisas. *(Sai)*

Cena III

O menino fica sozinho na rua, triste e pensativo. Surge um som de automóvel e entra um homem com um volante na mão simulando que está a conduzir. O menino intercepta-o.

MENINO – O senhor podia dizer-me, por favor, como se faz cor-de-laranja?

HOMEM DO CARRO – *(Respondendo agressivamente.)* Cor-de-laranja? O que é isso? Mas para que queres tu saber como se faz cor-de-laranja? Eu não tenho tempo para coisas de crianças! *(Sai simulando conduzir a toda a velocidade.)*

Cena IV

O menino fica mais uma vez sozinho e sem saber o que fazer. É então que tem uma ideia.

MENINO – *(Grita de alegria.)* É isso! Na loja de tecidos existem panos de muitas cores! Não saber dizer-me como se faz cor-de-laranja!

Entra uma música e o menino anda aos saltos pelo palco até que entra um senhor com panos de muitas cores e embate no menino.

MENINO – Boa tarde! O senhor que tem panos de tantas cores e tão bonitos podia explicar-me como se faz cor-de-laranja?

SENHOR DOS TECIDOS – Cor-de-laranja? Pois, decerto, meu pequeno cavalheiro. Tenho uns belíssimos lenços alaranjados chegados ontem de Beirute, artigo de primeira qualidade, seda natural, como não encontra em lado nenhum no país. Espere vossa excelência um momento que eu já lhe mostro. *(Procura entre os panos que traz aos ombros. Pega num cor-de-laranja).*

MENINO – *(Desiludido)* Pois mas eu não quero comprar um lenço cor-de-laranja. Eu quero saber como é que se obtém a cor!

SENHOR DOS TECIDOS – Pois. Tenho pena, mas não posso ajudar. *(Vira as costas ao menino e sai).*

Cena V

MENINO *(Um pouco aborrecido).* – Tem que haver alguém que saiba fazer cor-de-laranja! *(Tendo uma nova ideia).* Ora, como é que não me lembrei antes? Os sábios sabem tudo! Vou procurar o sábio mais sábio da região! *(E põe-se ao caminho. Começa a ouvir-se uma música misteriosa. O menino chama).*

MENINO – Senhor Sábio! *(Ninguém responde).* Está aí alguém?

Entra um homem estranho detrás da cortina do fundo do palco e prega um susto ao menino.

SÁBIO– Quem ousa importunar o Grande Sábio a esta hora?

MENINO *(Meio assustado).* – Eu não o vou importunar senhor. Na verdade, eu só quero perguntar-lhe se o senhor Sábio sabe como é que se faz cor-de-laranja.

SÁBIO *(Respondendo imponente).* – Tu não sabes uma coisa tão simples? Ora escuta com atenção, pois só o direi uma vez: para fazer cor-de-laranja são necessárias complexíssimas operações químicas. Primeiro precisará de destilar uma solução aquosa de monóxido de naftalina de densidade mínima, à temperatura de 54 ° centígrados, para depois, aproveitando o estrato resi-

dual de paradimetilfenilidenorodamina x3, potência 0, função de si próprio, utilizar o reagente FT2, SO2, DD3 e PI até conseguir cor-de-laranja.

MENINO (*Espantado*). – Não pode explicar-me de uma maneira mais simples?

SÁBIO – Mais simples do que isto é impossível! Agora se quiser utilizar só tintas, talvez o pintor que mora aqui ao lado lhe saiba responder.

MENINO – Obrigado na mesma! Vou lá já!

Cena VI

Menino põe-se ao caminho para o outro lado do palco e bate no chão simulando bater à porta. Surge um homem de bata de pintor salpicada de tintas e paleta e pincel na mão.

PINTOR – Faça o favor de dizer.

MENINO – O senhor que pinta tantos quadros, com tantas cores, sabe dizer-me como se faz cor-de-laranja?

O Pintor olha para o menino desconfiado.

PINTOR – E para que queres tu saber como se faz cor-de-laranja?

MENINO – É que eu também gostava de pintar um desenho e utilizar cor-de-laranja; Mas na minha caixa de aquarelas essa cor não existe.

PINTOR – Pois, ah, ah, (*Hesita*), isso são segredos de artista, segredos profissionais, segredos que cada um guarda como pode, não vou revelar-te um segredo. (*Vira as costas ao menino. De súbito entra do outro lado do palco um poeta recitando um poema que traz escrito num pergaminho. O poeta nem se apercebe da presença do menino*).

Cena VII

POETA – “Oh, cor-de-laranja, palavra bela,

Sumarenta palavra que alimenta,

A minha Dona Felisbela.

Oh, cor-de-laranja, oh arco-íris,

Oh, canela, mais pimenta.

Oh, Dona Felisbela Pires.”

O menino tenta chamar a atenção do poeta quando ouve a palavra cor-de-laranja, mas este sai apressado sem notar que o menino ali está. O menino senta-se num banco de jardim que está no palco e pensa triste.

Cena VIII

MENINO – Será assim tão difícil conseguir fazer cor-de-laranja? É que ninguém me consegue explicar! (*Deita a cabeça no colo quase desistindo*).

Entra um cego tacteando com uma vara. O menino ajuda-o a sentar-se no banco a seu lado).

CEGO – O que fazes aqui no jardim?

MENINO – Estou triste. Gostava tanto de pintar um desenho sobre o fundo do mar e imaginei uma alga cor-de-laranja, mas a minha caixa de aquarelas não tem essa cor. Já perguntei a toda a gente que encontrei, e ninguém conseguiu dizer-me como se fazia.

O cego sorri.

CEGO – Ainda não sabes como se faz cor-de-laranja?

MENINO – Não. Eu gosto tanto da cor, mas nunca pensei ter de a fazer, como agora.

CEGO – Então diz-me, de que cor é o Sol?

MENINO – Amarelo.

CEGO – Isso, amarelo, alegre, risonho, como o som de um pandeiro. E a terra? De que cor é ela?

MENINO – Preta.

CEGO – Olha bem para a terra dos canteiros. É, de facto, preta?

MENINO (*Olhando e corrigindo*). – A terra é castanha e em alguns bocados parece... (*Indeciso*)

CEGO (*Insistindo*). – Diz!

MENINO – ... Parece vermelha...

CEGO – Pois, vermelha, como um clarim a tocar, não é assim? Agora repara: o Sol, que estende o seu calor sobre a terra, faz crescer as árvores, abrir as folhas, despontar os ramos, arredondar os frutos. Diz-me: de que cor são os frutos?

MENINO – Verdes, amarelos, cor-de-laranja...

CEGO (*Contente*) – Ora vês que não é difícil fazer cor-de-laranja? Junta o amarelo do Sol ao vermelho da terra, o som do pandeiro ao som do clarim... (*O menino percebe o que o cego quer dizer e fica todo contente*). Vai depressa fazer o desenho!

MENINO – Obrigado! Obrigado! Obrigado! (*Corre para a boca de cena e começa a fazer um desenho imaginário no ar ao som de uma música*).

Fim

8.5. Calendarização: Etapas de Construção do Espectáculo e concretização do Projecto de Desenvolvimento Curricular

A concretização deste Projecto de Desenvolvimento Curricular, tal como a construção de qualquer espectáculo teatral, está dividida por etapas que

conduzem umas às outras, num processo gradativo. A proposta era de que este Projecto fosse desenvolvido no tempo dum ano lectivo (cerca de nove meses), num tempo útil de 2h15m semanais (três tempos de 45 minutos cada), e que estivesse inserido no âmbito do *Enriquecimento Curricular*.

As etapas de construção do espectáculo seriam as seguintes:

1. Primeiro contacto com o público-alvo do projecto e conhecimento mútuo entre o docente e os discentes;
2. aulas de desinibição, dinâmica de grupo e fortificação das relações entre os alunos, para que o docente possa compreender qual o nível de entrega da turma;
3. apresentação da peça aos alunos intervenientes: uma primeira leitura e abordagem da história;
4. aulas de improvisação, para que os alunos possam explorar o seu corpo e a sua imaginação a partir da ideia-base do texto;
5. aulas para discussão, com os alunos, acerca da parte plástica e sonora do espectáculo;
6. início do acompanhamento do Projecto por parte dos professores de Educação Visual e Educação Musical; o objectivo é que estes assistam a algumas aulas e dêem a sua opinião sobre os resultados e as possibilidades;
7. aulas de ensaio da peça e aperfeiçoamento do desenho geral do espectáculo;
8. ensaios assistidos pelos pais dos alunos, em que estes poderão expressar as suas opiniões acerca dos objectivos do Projecto (se estão a ser ou não alcançados) e do resultado artístico final;
9. últimos ensaios de finalização da construção do Espectáculo;
10. apresentação pública do Espectáculo a toda a população interessada – pais, amigos, professores e alunos de outras escolas, etc.; esta última fase torna efectiva a concretização do processo.

8.6. Balanço do trabalho interdisciplinar com outras áreas: o trabalho com profissionais de áreas como a Educação Musical, a Educação de Infância ou a Comunicação e Design Multimédia

Trabalhar com profissionais de áreas distintas das nossas é sempre uma experiência única e enriquecedora. Durante o nosso percurso de alunas e formandas do Curso de *Teatro e Educação*, tivemos diversas oportunidades de partilhar desta experiência com áreas como a *Educação Musical*,

a *Comunicação e Design Multimédia* e a *Educação de Infância*, sendo o balanço geral extremamente positivo. Neste processo, tivemos oportunidade de partilhar e comparar objectivos, conteúdos programáticos, métodos e estratégias, bem como opiniões sobre os mais diversos assuntos. Compartilhámos conhecimentos e adquirimos outros, aprendemos a trabalhar em grupo com a diversidade de opiniões e formas de abordar a Pedagogia e a forma de estar em sociedade. Por todas estas razões, todo o tipo de trabalho de conexão entre diferentes saberes é extremamente útil.

No entanto, para que este trabalho seja bem sucedido é necessária uma grande predisposição e abertura para adquirir e receber novas possibilidades aceitando novas teorias e novas propostas.

Parece-nos importante opinar sobre a necessidade de fomentar a interdisciplinaridade não só ao nível do ensino superior, mas essencialmente desde o primeiro ciclo, desenvolvendo assim nas crianças a noção da importância, utilidade e eficácia deste tipo de trabalho. A nossa boa opinião sobre este assunto é obviamente derivada das boas experiências respeitantes a estes processos e aos resultados obtidos em cada projecto.

8.7. Fundamentação Teórica do Projecto de Desenvolvimento Curricular

8.7.1. Objectivos

A apresentação deste Projecto de Desenvolvimento Curricular revela as potencialidades pedagógicas e artísticas da disciplina de Expressão Dramática e esclarece os métodos, conteúdos, princípios orientadores e objectivos primordiais na leccionação da mesma.

Este projecto tem ainda como objectivo fundamental estimular os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico a adquirirem as capacidades que lhes permitam expressar a sua interioridade organizando-a através da linguagem dramática, isto é, pela acção fictícia. A Expressão Dramática é aqui entendida como iniciação a uma linguagem artística indissolúvelmente ligada ao conhecimento do meio, ao desenvolvimento global da personalidade e dos valores da cidadania.

8.7.2. Importância da Educação Artística / Expressão Dramática ao nível da Formação Escolar e da Formação Pessoal e Social

A educação artística é essencial para o crescimento intelectual, social, físico e emocional das crianças e jovens. Sendo a actividade dramática for-

temente globalizadora, contemplando as dimensões plástica, sonora, da palavra e do movimento em acção, torna-se uma área privilegiada na educação artística com vista à formação integral da pessoa do aluno.

A actividade dramática é uma prática de grupo que se desenvolve a partir dos conhecimentos, experiências e vivências individuais que os alunos detêm e que pode propiciar a aquisição e compreensão de novas aprendizagens através da exploração de conteúdos dramáticos. Isto confere-lhe um estatuto privilegiado de elo de ligação entre a escola, a família e o meio, condição essencial para que a aprendizagem ganhe novos sentidos e se reflita no prazer de aprender.

Nesta ligação ao exterior, as actividades dramáticas podem ainda funcionar como promotoras de uma presença mais activa da família na vida escolar, através da participação efectiva na produção de projectos ou apenas estando, vendo e acompanhando as actividades desenvolvidas. Esta participação encoraja uma atitude mais positiva face ao teatro, à escola e à vida familiar.

As actividades dramáticas proporcionam oportunidades para alargar a experiência de vida dos alunos e enriquecer as suas capacidades de decisão e escolha. Regendo-se por metodologias essencialmente cooperativas, que promovem a colaboração e interdependência no seio do grupo, são susceptíveis de gerar a reflexão sobre valores e atitudes.

Proporcionam ainda formas e meios expressivos de explorar conteúdos e temas de aprendizagem que podem e devem estar articulados com outras disciplinas do currículo escolar. Através de situações semelhantes às da vida real, as práticas dramáticas fornecem processos catalisadores que podem motivar os alunos para o prosseguimento de investigação e aprendizagens na sala de aula e fora dela.

As práticas dramáticas desenvolvem competências criativas, estéticas, físicas, técnicas, relacionais, culturais e cognitivas, não só ao nível dos seus saberes específicos, mas também ao nível da mobilização e sistematização de saberes oriundos de outras áreas de conhecimento.

O carácter lúdico do jogo dramático responde a necessidades primordiais do ser humano – a da exteriorização de si no contexto de comunicação e a da busca do prazer na concentração da aprendizagem. O jogo permite ainda assimilar mais experiências e dessa forma alarga a compreensão do mundo. Assim, o jogo desempenha um papel importante, mas por vezes desvalorizado, ao longo de todo o processo de crescimento.

Por último, é de referir a importância de se contemplar nestas actividades a criação e valorização das práticas teatrais como Arte, desenvolvendo

a apreciação de diferentes linguagens artísticas e valorizando criticamente criações artísticas e teatrais de diferentes estilos e origens culturais.

8.7.3. Relação da Expressão Dramática com as Competências Gerais a adquirir no 1.º Ciclo

A Expressão Dramática/Teatro contribui para o desenvolvimento das competências gerais, a serem gradualmente apreendidas ao longo da Educação Básica na medida em que em todas as actividades próprias desta área curricular se procura promover no aluno a capacidade de:

- Questionar a realidade a partir de improvisações, tendo como suporte as vivências pessoais, a observação e interpretação do mundo e os conhecimentos do grupo;
- utilizar a linguagem corporal e vocal para expressar sentimentos e ideias;
- explorar a dimensão da palavra enquanto elemento da teatralidade na sua vertente escrita, lida e falada;
- enriquecer o uso da linguagem verbal pelo desenvolvimento dos aspectos ligados à dicção, articulação, projecção, sonoridade, ritmo, intenção e interpretação;
- estimular a reflexão individual e colectiva, escrita e oral, como forma de desenvolvimento de um discurso próprio;
- estimular a autonomia de pesquisa geradora de formas e exercícios teatrais;
- adequar as metodologias e as técnicas à dinâmica do grupo de trabalho;
- estimular a reflexão colectiva sobre o trabalho em curso;
- estimular a adaptação a diferentes grupos de trabalho;
- incentivar a pesquisa e selecção de material adequado para a construção de jogos teatrais e personagens;
- ser capaz de tomar decisões rápidas e adequadas ao contexto artístico em causa, e situação performativa de jogo;
- analisar as situações dramáticas em jogo e ser capaz de antecipar os efeitos do seu desenvolvimento, com vista a uma resolução criativa do problema;
- desenvolver a criatividade e espontaneidade dramática individual;
- incentivar a responsabilização individual no seio do grupo, e do grupo no grupo alargado;
- trabalhar a dinâmica de grupo a partir da acção simultânea, em grupo alargado, e pequeno grupo e a pares;

- desenvolver a postura, flexibilidade e mobilidade corporal;
- desenvolver a consciencialização e o domínio respiratório e vocal;
- promover o respeito pelas regras estabelecidas e adequadas a cada actividade;
- estimular o respeito pela diversidade cultural.

8.7.4. Experiências de Aprendizagem de que os alunos desfrutarão ao frequentar a disciplina de Expressão Dramática

Nas actividades de Expressão Dramática, os alunos deverão desenvolver uma série de competências físicas, pessoais, relacionais, cognitivas, técnicas de forma a poderem expressar-se criativamente, improvisando e interpretando pela forma dramática. Neste processo de aprendizagem, os alunos devem desenvolver continuamente a utilização dos indutores da linguagem dramática.

Procura-se desenvolver competências individuais alicerçadas e sustentadas no seio do desenvolvimento do grupo, através de actividades de:

- Exploração de instrumentos expressivos – corpo, voz, objecto, espaço;
- exploração temática pela improvisação;
- criação de Dramatizações;
- pesquisa activa e criativa baseada na interacção com pessoas, espaços, vivências diferenciadas que permitam o aprofundamento da criação dramática;
- pesquisa documental (bibliográfica, videográfica, sonora...) que estimule o crescimento criativo;
- alargamento de referências através da assistência a Espectáculos adequados;
- promoção e participação em iniciativas de intercâmbio de experiências, tais como mostras teatrais (a nível local, regional ou nacional), encontros ou festivais de teatro com e para jovens.

8.7.5. Princípios Orientadores para a leccionação da Expressão Dramática no 1.º Ciclo

- Exploração das possibilidades expressivas do corpo, da voz, do espaço e de objectos vários e sugestivos;
- exploração das capacidades de improvisação e dramatização;
- exploração das características lúdicas da expressão dramática como estratégia de dinamização de grupos;
- experimentação da expressão pelo drama;

- promoção da diversidade de preferências pela construção do gosto artístico;
- implementação de hábitos de fruição teatral;
- mobilização das comunidades educativas através das práticas teatrais.

8.7.6. Competências Específicas da Expressão Dramática

- Relacionar-se e comunicar com os outros (não se restringindo à comunidade escolar);
- explorar diferentes formas e atitudes corporais;
- explorar formas pessoais de desenvolver o movimento;
- explorar diferentes tipos de emissão sonora;
- aliar o gesto e o movimento ao som;
- reconhecer e reproduzir sonoridades;
- explorar individual e colectivamente diferentes níveis e direcções no espaço;
- utilizar, recriar e adaptar o espaço circundante;
- orientar-se no espaço através de referências visuais, auditivas e tácteis;
- utilizar e transformar o objecto através da imaginação;
- explorar o uso de fantoches, máscaras e marionetas;
- mimar atitudes, gestos e acções;
- realizar improvisações e dramatizações a partir de histórias ou situações simples;
- participar na criação oral de histórias;
- observar, escutar e apreciar o desempenho dos outros.

8. 8. Conclusão

A elaboração de um Projecto de Desenvolvimento Curricular só faz sentido se consistir num Projecto Educativo centrado nos alunos, na sua diversidade e na necessidade de encontrar, permanentemente, respostas educativas mais ajustadas ao público a que se destinam. Esta preocupação, porém, tem de ser partilhada por todos aqueles que intervêm no processo educativo dos nossos jovens. A escola deve querer e trabalhar progressivamente para abolir as barreiras que ainda existem entre estes parceiros. A tradição, durante décadas, afastou os pais da escola e encarou o pessoal não-docente como um corpo à margem de todo esse processo. A publicação do Decreto-Lei 115-A/98 veio dar um novo estímulo a uma cultura de intervenção e participação ao colocar em Lei a representatividade nos diferentes órgãos

da Escola de todos os parceiros da comunidade. Sabemos que a mudança não se opera por decreto. Não é fácil transformar práticas de décadas. Contudo, cada vez se torna mais difícil imaginar que o processo educativo de uma criança e de um jovem possa ser saudavelmente construído com os parceiros educativos alegremente de costas, uns para os outros. O caminho a percorrer é longo e pleno de contradições. Os interesses, que deveriam convergir aparecem frequentemente como contraditórios. Aos professores cabe, no entanto, a nobre tarefa de abrir as portas e convidar a entrar “quem vier por bem”. Aos pais cabe a não menos nobre tarefa de aceitar este convite, participando e partilhando com a escola o sublime desafio de ajudar os seus filhos a crescer, física e intelectualmente, de forma saudável. Ao pessoal não-docente, o Estado terá de criar condições para que de uma vez por todas possam assumir a função insubstituível que lhes cabe neste processo. Não é tarefa de pouco tempo. Mas, se reforçarmos os tímidos passos que já foram dados nesse sentido, estaremos certamente no bom caminho, para construir uma cultura de escola capaz de congregar vontades e esforços que visem um crescimento (no que a palavra tem de mais vasto) equilibrado para todos os nossos alunos.

IV.

Referencias Bibliográficas

Capítulo 1.

Subsídios para uma Filosofia da Formação de um ponto de vista intersubjectivo.

- Aristóteles (2004). *Ética a Nicómaco* (tradução portuguesa). Lisboa: Quetzal Editores.
- Austin, J. L. (1970). *Quand dire c'est faire* (tradução francesa). Paris: Éditions du Seuil.
- Beillerot, J. (1982). *La société pédagogique*. Paris: PUF.
- Bertaux, D. (2005). *Le récit de vie*. 2.^a ed.. S. l.: Armand Colin.
- Carvalho, A. D. (1988). *Epistemologia das Ciências da Educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Carvalho, A. D. (1992). *A Educação como Projecto Antropológico*. Porto: Edições Afrontamento.
- Carvalho, A. D. (2001). A Filosofia da Educação: Perspectivas e Perplexidades. In Carvalho, A. D. (org.), *Filosofia da Educação: Temas e Problemas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Chien, N. V. (1970). *La philosophie de la personne et de l'amour chez Maurice Nédoncelle*. Mouscron: Éditions Le Temps Présent.
- Díaz, C.; Maceiras, M. (1975). *Introducción al Personalismo actual*. Madrid: Editorial Gredos.
- Fabre, M. (2006). *Penser la formation*. Paris: PUF.
- Freire, P. (1974). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia da Esperança. Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 11.^a ed.. S. Paulo: Paz e Terra.
- Gadamer, H.G. (1984). *Verdad y Método* (tradução espanhola). Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gehlen, A. (1987). *El Hombre* (tradução espanhola). Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Jaspers, K. (1978). *Iniciação Filosófica* (tradução portuguesa). Lisboa: Guimarães Editores.
- Jerphagnon, L. (1971). De l'idéalisme au personalisme: Maurice Nédoncelle. *Revue philosophique de Louvain*, 69, 397-406.
- Jerphagnon, L. (1976). Une ontologie personaliste: Maurice Nédoncelle. *Revue Philosophique de Louvain*, 74, 401-410.
- Josso, Ch. (1991). *Cheminer vers soi*. Lausanne: Éditions l'Âge de l'Homme.
- Heidegger, M. (1986). *Être et Temps* (tradução francesa). Paris: Éditions Gallimard.
- Honoré, B. (1990). *Sens de la Formation, sens de l'Être*. Paris: L'Harmattan.

- Honoré, B. (1992). *Vers l'œuvre de formation. L'ouverture à l'existence*. Paris: L'Harmattan.
- Kant, I. (1960). *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (tradução portuguesa). Coimbra: Atlântida Editora.
- Kant, I. (1983). *Critique de la Raison Pratique* (tradução francesa). Paris: Vrin.
- Lefèvre, Ch. (1975). Actualité de Maurice Nédoncelle. *Mélanges de science religieuse*, 32, 71-102.
- Lefèvre, Ch. (1978). La reconnaissance de l'autre mène-t-elle à Dieu? Dialogue avec Maurice Nédoncelle. *Mélanges de science religieuse*, 35, 153-167.
- Nakamura, F. K. (1973). *On the Nature of the Knowledge in the Reciprocity of Consciousness according to Maurice Nédoncelle*. Nagoya: Faculdade de Filosofia da Pontifícia Universidade Gregoriana.
- Nédoncelle, M. (1942). *La réciprocité des consciences. Essai sur la nature de la personne*. Paris: Aubier, Éditions Montaigne.
- Nédoncelle, M. (1950). *La Souffrance. Essai de réflexion chrétienne*. Paris: Bloud & Gay.
- Nédoncelle, M. (1953a). *De la fidélité*. Paris: Aubier, Éditions Montaigne.
- Nédoncelle, M. (1953b). *Introduction à l'esthétique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Nédoncelle, M. (1956). *Existe-t-il une philosophie chrétienne?* Paris: Librairie Arthème Fayard.
- Nédoncelle, M. (1957). *Vers une philosophie de l'amour et de la personne*. Paris: Aubier, Éditions Montaigne.
- Nédoncelle, M. (1961). *Conscience et Logos. Horizons et méthodes d'une philosophie personaliste*. Paris: Éditions de l'Épi.
- Nédoncelle, M. (1962). *Prière humaine, prière divine. Notes phénoménologiques*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Nédoncelle, M. (1963). *Personne humaine et nature. Étude logique et métaphysique*. Paris: Aubier, Éditions Montaigne.
- Nédoncelle, M. (1970). *Explorations personalistes*. Paris: Aubier, Éditions Montaigne.
- Nédoncelle, M. (1974). *Intersubjectivité et ontologie. Le défi personaliste*. Paris: Béatrice Nauwelaerts/ Lovaina: Nauwelaerts.
- Nédoncelle, M. (1976). «La nature et les formes de la présence dans "L'intériorité objective de M.F. Sciacca»». *In Giornale di metafísica* 31, 604-610.
- Nédoncelle, M. (1977). *Sensation séparatrice et dynamisme temporel des consciences*. Paris: Bloud & Gay.
- Pereira, M. B. (1977). Originalidade e Novidade em Filosofia. A propósito da Experiência e da História. *Separata de Biblos* (LIII), 1-113. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Pereira, M. B. (1979). Experiência e Sentido. *Separata de Biblos* (LV), 289-401. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Pereira, M. B. (1986). Filosofia e Crise Actual de Sentido. *In* Pereira, M. B.; Themudo, M. R.; Jordão, F. V.; Martins, A.; Barata, M. M. C.; Silva, M. L. P. F.; André, J. M.; Pita, A. P. *Tradição e Crise. I*. pp. 5-167. Coimbra: Faculdade de Letras.
- Pereira, M. B. (1992). Modernidade, Fundamentalismo e Pós-Modernidade. *Revista Filosófica de Coimbra*, 1 (2), 205-263. Coimbra: Instituto de Estudos Filosóficos/ Fundação António de Almeida.
- Pineau, G. (2000). *Temporalités en formation. Vers de nouveaux synchroniseurs*. Paris: Anthropos.

- Pineau, G.; Le Grand, J.L. (2003). *Les histoires de vie*. 3.ª ed.. Paris: PUF.
- Poirier, J.; Clapier-Valladon, S.; Raybaut, P. (1999). *Histórias de vida. Teoria e prática* (tradução portuguesa). 2.ª ed.. Oeiras: Celta Editora.
- Prohaska, L. (1981). *Pedagogía del Encuentro* (tradução espanhola). Barcelona: Editorial Herder.
- Ramos, F. (1995). Notas sobre o tema da intersubjectividade em *Ser e Tempo* de Martin Heidegger. *Boletim do Centro de Formação de Professores de Pombal*, 1 (0), 23-27.
- Ramos, F. (2006). *Introdução à Ontologia Personalista de Maurice Nédoncelle*. Coimbra: Fernando Ramos (editor).
- Ramos, F. & Reis, I. (2005). *Professional Deontology for Future Teachers*. In Misztal, M. & Trawinski, M. (eds.). *Studies in Teacher Education: Psychopedagogy*. Cracóvia: Wydawnictwo Naukowe AP.
- Reboul, O. (1982). *O que é aprender?* (tradução portuguesa). Coimbra: Livraria Almedina.
- Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'Herméneutique II*. Paris: Éditions du Seuil.
- Santos, B. S. (2000). *Crítica da Razão Indolente. Contra o desperdício da Experiência [Para um novo Senso Comum. A Ciência, o Direito e a Política na transição paradigmática. II]*. Porto: Edições Afrontamento.
- Scheler, M. (1957). *El puesto del Hombre en el Cosmos* (tradução espanhola). 3.ª ed.. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Searle, J. R. (1980). *Les actes de langage* (tradução francesa). 2.ª ed. Paris: Hermann.
- Silva, J. P. C. C. (1991). Das Ciências com implicações na Educação à Ciência específica da Educação. Contributo para uma análise epistemológica do fenómeno educativo. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXV (1991), 25-45.
- Valenziano, C. (1965). *Introduzione alla filosofia dell'amore di Maurice Nédoncelle*. Roma: Faculdade de Filosofia da Pontificia Universidade Gregoriana.
- Vicente, J. N. (1988). Relação Pedagógica e Filosofia. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXII (1988), 293-311.

Capítulo 2.

Fundamentación Psicológica de la Didáctica de la Educación Artística y Musical.

- Angulo, F. J. y Blanco, N. (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe.
- Araujo, J. B. y Chadwick, C. B. (1988). *Tecnología educacional. Teorías de instrucción*. Barcelona: Paidós.
- Area, M. (1991). *Los medios, los profesores, el currículo*. Barcelona: Sendai.
- _____. (1993). *Unidades didácticas e investigación en el aula*. Las Palmas de Gran Canaria: Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.
- Barniol, E. (1999). "El rol del maestro especialista en Educación Musical (infantil y primaria)". *Eufonía* nº 15, pp. 33-39.
- Blanco, J. A. (1995). *Programación globalizada de la educación artística*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (1995). *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Anaya.
- Carnap, R. (1987). *Studies in inductive logic and probability*. Berkeley: University of California.

- Coll, C. (1991). "Concepción constructivista y planteamiento curricular". *Cuadernos de Pedagogía* nº 188, pp. 8-11.
- _____. (1992). *Psicología y currículum*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Coll, C. y cols. (1995). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (1990). *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (1990). *Áreas de Conocimiento: Ámbitos de Conocimiento y Experiencia*. Volumen II. Sevilla.
- _____. (1989). *Diseño Curricular de Educación Infantil*. Sevilla.
- _____. (1989). *Diseño Curricular de Educación Primaria*. Sevilla.
- Davidson, L. y Scrip, L. (1991). "Educación y desarrollo musicales desde un punto de vista cognitivo", en Hargreaves, D. J. *Infancia y Educación Artística*. Madrid: Morata.
- Day, Ch. (1998). "La formación permanente del profesorado en Europa: temas y condiciones para su desarrollo en el siglo XXI". *Revista de Educación* nº 317, pp. 31-44.
- De Bono, E. (1994). *El pensamiento creativo*. Barcelona: Paidós.
- Delval, J. (1991). *Creer y pensar. La construcción del pensamiento en la escuela*. Barcelona: Laia.
- (1985). "Los usos de los ordenadores en la escuela", *Revista de Educación* enero-abril, pp. 27-48.
- Descartes, R. (1978). *El discurso del Método*. Barcelona: Bruguera.
- Despins, J. (1996). *La música y el cerebro*. Barcelona: Gedisa.
- Eisner, E. A. (1987). *Procesos cognitivos y currículum. Una base para decidir lo que hay que enseñar*. Barcelona: Martínez Roca.
- Escaño, J. y Gil, M^a (1994). *Cómo se aprende y cómo se enseña*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Flavell, J. (1982). *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. Barcelona: Paidós.
- Fletcher, P. (1987). *Education and Music*. Oxford: University Press.
- Franklin, E. (1972). *Music Education*. London: George G. Harrap and Co.
- Fuertes, C. (1995). "El aprendizaje musical con ordenadores en secundaria. Una experiencia", *Eufonía* nº 1, pp. 130-138.
- García, F. (1996). *Diseño y desarrollo de unidades didácticas*. Madrid: Escuela Española.
- García, J. (1993). *Guía para realizar adaptaciones curriculares*. Madrid: Eos.
- Gardner, H. (1993). *La mente no escolarizada*. Barcelona: Paidós.
- _____. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- _____. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gimeno Sacristán, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- _____. (1992). "La evaluación en la enseñanza", en Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. y Pérez, A. I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Golberg, S. (1992). "La computadora en educación musical", *Música y Educación* nº 12, pp. 19-22.
- González, D. (1995). *Adaptaciones curriculares. Guía para su elaboración*. Málaga: Aljibe.
- Gros, B. (1987). *Aprender mediante ordenador. Posibilidades pedagógicas de la informática en la escuela*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.

- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, D. J. (1991). *Infancia y educación artística*. Madrid: Morata.
- _____ (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó.
- Hargreaves, D. J. y North, A. (1998). "El estudio de lo social en la psicología de la música y en la educación musical", *Eufonía* nº 10, pp. 45-50.
- Harris, P. L. (1992). *Los niños y las emociones*. Madrid: Alianza.
- Jorgensen, E. R. (1993). "La dimensión social en la educación musical", *Música y Educación* nº 16, pp. 126-127.
- _____ (1993). "On Building Social Theories of Music Education", *Bulletin Council for Research in Music Education*, nº 116, pp. 20-30.
- Juanola, R. (1992). "Reforma educativa y educación artística", *Cuadernos de Pedagogía* nº 14, pp. 12-17.
- Kemp, A. E. (1992). *Some Approaches to Research in Music Education*. Reading (England): International Society for Music Education.
- Kemp, A. E. (Compilador) (1993). *Aproximaciones a la investigación en Educación Musical*. Buenos Aires: Collegium Musicum.
- Küntzel-Hansen, M. (1981). *Educación Musical precoz y estimulación auditiva*. Barcelona: Médica y Técnica.
- Kwami, R. (1994). "Hacia la educación musical intercultural en todos los niveles de enseñanza", *Música y Educación* nº 17, pp. 125-127.
- Lafarga, M. (1997). "Estudios acerca de la influencia de la música en la atención y sus trastornos", *Música y Educación* nº 29, pp. 67-71.
- Lancaster, J. (1991). *Las artes en la educación primaria*. Madrid: Morata.
- Larrañaga, P. J. (1997). "Las disciplinas artísticas", *Op. XXI Revista Iberoamericana de Pedagogía Musical*, nº 3, pp. 22-27.
- Lomas Ezquerro, L. A. (1995) "¿Saber de música o saber usar la música? La competencia musical en educación secundaria", *Eufonía* nº 12, pp. 53-65.
- Lorenzo Yanes, A. I. (1998). "La formación de maestros especialistas en educación musical", *Tasagaste* nº 14, pp.8-10.
- Madsen, C. (1998). "Análisis de investigación: la habilidad de transferir", *Eufonía* nº 10, pp. 23-32.
- Madsen, C. y Kühn, T. L. (1979). *Contemporary Music Education*. A. H. M. Publishing Co.
- Martín, C. y Centeno, J. (1999). "El área de comunicación y representación en la educación musical en educación infantil", *Eufonía* nº 14, pp. 24-33.
- Martínez, S. (1998). "Las <otras> músicas en la enseñanza", *Eufonía* nº 12, pp. 15-23.
- Mauri, T. (1990). *El currículum en el centro educativo*. Barcelona: ICE-Horsori.
- _____ (1990). "Objetivos y contenidos", *Cuadernos de Pedagogía* nº 183, pp. 32-37.
- _____ (1996). *La atención a la diversidad en la educación secundaria*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: MEC.
- _____ (1990). *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*. Madrid: MEC.
- _____ (1986). *Ley Orgánica del Derecho a la Educación y Reglamentos*. LODE. Madrid: MEC.

- ____ (1987). *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Propuesta para debate*. Madrid: MEC.
- ____ (1987). *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Educación infantil, primaria, secundaria y profesional. Propuesta para debate*. Madrid: MEC.
- ____ (1989). *Diseño Curricular Base. Educación Infantil*. Madrid: MEC.
- ____ (1989). *Ejemplificaciones del DCB en Infantil*. Madrid: MEC.
- ____ (1991). *Real Decreto 1330/1991 de 6 de septiembre, por el que se establecen los aspectos básicos del currículum de la Educación Infantil*. B.O.E. de 7 de septiembre.
- ____ (1991). *Real Decreto 1333/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículum de Educación Infantil*. B.O.E. de 9 de septiembre.
- ____ (1989). *Diseño Curricular Base de Educación Primaria*. Madrid: MEC.
- ____ (1989). *Ejemplificaciones del DCB en Primaria*. Madrid: MEC.
- ____ (1989). *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria (Tomos I y II)*. Madrid: MEC.
- ____ (1989). *Ejemplificaciones del DCB en Secundaria*. Madrid: MEC.
- ____ (1991). *Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria. Anuario de Educación 1990-1991*. Madrid: Siena.
- ____ (1991). *Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Anuario de Educación 1990-1991*. Madrid: Siena.
- ____ (1991). *Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria*. Suplemento del B.O.E. nº 220, de 13 de septiembre.
- ____ (1992). *Primaria (Cajas Rojas)*. Madrid: MEC.
- ____ (1992). *Primaria. Orientaciones Didácticas*. Madrid: MEC.
- ____ (1992). *Propuestas de Secuencia. Educación Artística*. Madrid: MEC-Escuela Española.
- ____ (1992). *Secundaria Obligatoria (Cajas Rojas)*. Madrid: MEC.
- ____ (1992). *Secundaria Obligatoria. Orientaciones Didácticas*. Madrid: MEC.
- ____ (1993). *Propuestas de Secuencia. Música. Secundaria Obligatoria*. Madrid: MEC.
- ____ (1996). *Infantil y Primaria. Programación*. Madrid: MEC.
- ____ (1996). *Primaria. Segundo Ciclo. Orientaciones Didácticas*. Madrid: MEC.
- Monereo, C. (1997). "Las estrategias en el aprendizaje musical", *Eufonía* nº 7, pp. 17-28.
- Núñez, A. (1992). *Informática y electrónica musical*. Madrid: Paraninfo.
- Ortiz Molina, M^a A. (Coord.) (2006). *Implicaciones de la Multiculturalidad en la Adaptación y Desarrollo de Tareas en Educación Obligatoria (I.M.A.D.T.E.O.)*. Granada: Labayen-Liébana.
- Papalia, D. E. y Wendkos Olds, S. (1990). *Psicología*. Madrid: McGraw-Hill.
- Pastor, P. (1995). "Perspectiva psicológica de la educación musical", *Eufonía* nº 1, pp. 89-96.
- ____ (1997). "La idealización en la educación musical", *Eufonía* nº 8, pp. 37-50.
- Piaget, J. (1973). *Tendencias de la investigación en las Ciencias Sociales*. Madrid: Alianza-Universidad.
- Piaget, J. y Inhelder, B. (1984). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Pinillos, J. L. (1978). *Principios de Psicología*. Madrid: Alianza-Universidad.

- Pnud (1993). *Informe sobre desarrollo humano*. Madrid: CIDEAL.
- Pozo, J. L. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Rivadulla, A. (1986). *Filosofía actual de la ciencia*. Madrid: Tecnos.
- Roca, F. (1998). "La informática musical en el aula de música", *Eufonía* nº 13, pp. 37-47.
- Roche, E. M^a (1994). "La enseñanza de la música en el marco de la LOGSE", *Aula* nº 24, pp. 5-8.
- Rojo, L. A. (1970). *Ensayos de filosofía de la ciencia*. Madrid: Tecnos.
- Sancho Tejedor, M. (1990). *Legislación para el profesorado. De la LODE a la LOGSE. Disposiciones Legales*. Madrid: Escuela Española.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós.
- Sloboda, J. A. (1990). *The Musical Mind. The Cognitive Psychology of Musical Ability*. London: Methuen.
- Solomon, C. (1987). *Entornos de aprendizaje con ordenadores. Una reflexión sobre las teorías del aprendizaje y la educación*. Madrid: Paidós-MEC.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata.
- _____ (1992). "Evolución musical y plan de estudios en música", *Papers, Educación Musical* pp. 8-10.
- Swanwick, K. y Taylor, D. (1982). *Discovery music*. Batsford.
- Tejada, J. (1993). "El ordenador y las nuevas tecnologías en la enseñanza de la música", *Música y Educación* nº 13, pp. 49-53.
- _____ (1995). "Informática musical y educación", *Música y Educación* nº 21, pp. 174-175.
- _____ (1997). "Informática musical: Lista electrónica europea de Música y Educación", *Música y Educación* nº 32, pp. 166-168.
- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.
- Tran – Thong (1981). *Los estudios del niño en la Psicología Evolutiva. Los sistemas de Piaget, Wallon, Gesell y Freud*. Madrid: Pablo del Río.
- Tuomela, R. (1979). "Science: change and approximations" en *Acta Philosophica Fennica XXX*. Amsterdam: North-Holland.
- Vigotski, L. S. (1970). *Psicología del arte*. Barcelona: Barral.
- Vilar, J. M. (1996). "La música y la LOGSE: ¿hemos perdido objetivos en el camino?", *Eufonía* nº 2, pp. 69-85.
- VVAA (1991). *Anuario de la Educación*. Madrid: Siena.
- VVAA (1995). *Volver a pensar la educación I*. Madrid: Congreso Internacional de Didáctica.
- VVAA (1995). *Volver a pensar la educación II*. Madrid: Congreso Internacional de Didáctica.
- VVAA (1997). *Monográfico sobre la actualidad del DBAE*. Virtual Arts Research, 23.
- VVAA (1995). *Hoy es mañana. Tecnología y Educación: un diálogo necesario*. Sevilla: MECP.
- VVAA (1996). *Didáctica y nuevas tecnologías en Educación*. Madrid: Escuela Española.
- VVAA (1996). *Perspectivas de las nuevas tecnologías en Educación*. Madrid: Narcea.
- Willems, E. (1981). *El valor humano de la Educación Musical*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- _____ (1979). *Las bases psicológicas de la Educación Musical*. Buenos Aires: Eudeba.

- _____ (1992). "Naturaleza del oído musical. Oír, escuchar, entender", publicado por Chapuis, J. en *Música y Educación*, Año V, 3, nº 11 (octubre de 1992).
- Wolf, D. P. (1991). "El aprendizaje artístico como conversación", en Hargreaves, D. J. *Infancia y Educación Artística*. Madrid: Morata.
- Zufiaurre, B. (1994). *Proceso y contradicciones de la Reforma educativa (1982-1994)*. Barcelona: Icaria.
- Zufiaurre, B. y otros (1996). *Comprensividad, desarrollo productivo y justicia social*. Barcelona: Icaria.

Capítulo 3.

Estudio Empírico del Proyecto sobre diferencias culturales y atención a la diversidad en el contexto escolar

- Aguado, M. T. (1991). La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones. En M. C. Jiménez (Coord.), *Lecturas de pedagogía diferencial*. Madrid: Dykinson.
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- Blanco, M. (2001). *El alumnado extranjero: un reto educativo. Reflexiones sobre el tema, decisiones organizativas y metodológicas*. Madrid: EOS.
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). *Educación Intercultural y Aprendizaje Cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Herrera, L. y Lorenzo, O. (2005). Modelos de Educación Multi e Intercultural. En M. A. Ortiz (Coord.), *Implicaciones de la Multiculturalidad en la Adaptación y Desarrollo de las Tareas en la Educación Obligatoria* (pp. 55-61). Granada: Grupo de Investigación Hum-742 D.E.Di.C.A.
- Muñoz, A. (2001). Hacia una Educación Intercultural: Enfoques y modelos. *Encounters on Education*, 1, 81-106.
- Lorenzo, O. (2004). Fundamentos y retos de educación social-informal desde el análisis crítico de los medios de comunicación. Publicación electrónica disponible en la *Biblioteca Digital de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*: <http://www.oei.es/oeivirt/l.htm>
- Martínez, M. F. (2005). Una aproximación a las actitudes y prejuicios en los procesos migratorios. En J. L. Malagón y Sarasola, J. L., *Manual de atención social del inmigrante* (pp.59-81). Córdoba: Almuzara.
- Ortiz, M. A. (Coord.) (2005). *Implicaciones de la Multiculturalidad en la Adaptación y Desarrollo de las Tareas en la Educación Obligatoria*. Granada: Grupo de Investigación Hum-742 D.E.Di.C.A.
- Salinas, J. (2001). Culturas en las aulas. Planteamientos alternativos ante el reto de la interculturalidad. En *Actas de las Jornadas sobre Interculturalidad. Educar en las Aulas. Retos del siglo XXI*. Documento electrónico disponible en: <http://w3.cnice.mec.es/interculturamet/recurs1.htm>

Capítulo 4.

Culturas en Contacto en el ámbito escolar. Investigación Educativa sobre fomento de Habilidades Lingüísticas y de Socialización a través de la Expresión Musical.

- Anvari, S. H., Trainor, L. J., Woodside, J., & Levy, B. A. (2002). Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 83, 111-130.
- Arikan, M. K., Devrim, M., Oran, O., Inan, S., Elhih, M., & Demiralp, T. (1999). Music effects on event-related potentials of humans on the basis of cultural environment. *Neuroscience Letters*, 268, 21-24.
- Ballesteros, A. (2004). *Estudio diplomático sobre Ceuta y Melilla*. Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.
- Bryant, P. E., MacLean, M., Bradley, L., & Crossland, J. (1990). Rhyme and alliteration, phoneme deletion and learning to read. *Developmental Psychology*, 26 (3), 429-438.
- Campos, J. M. (2004). Prólogo. En A. Ballesteros, *Estudio diplomático sobre Ceuta y Melilla* (pp. 7-9). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.
- Cary, L., & Verhaeghe, A. (1994). Promoting phonemic analysis ability among kindergarteners: Effects of different training programs. *Reading and Writing*, 6, 251-278.
- Daniel, S. (2001). *Education musicale et socialisation au cycle 1. Concours de recrutement : Professeur des écoles*. Lyon: Institut Universitaire de Formation des Maitres de l'Academie de Lyon.
- Defior, S., & Herrera, L. (2003). Les habilités de traitement phonologique des enfants prélecteurs espagnols. En M. Nouri, J.E Gombert, & M. Belajouza (Coord.), *L'apprentissage de la lecture. Perspectives comparatives* (pp. 161-176). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Douglas, S., & Willats, P. (1994). The relationship between musical ability and literacy skills. *Journal of Research in Reading*, 17(2), 99-107.
- Florentine, M., Hunter, W., Robinson, M., Ballou, M., & Buus, S. (1998). On the behavioral characteristics of lou-music listening. *Ear and Hearing*, 19, 420-428.
- Gardiner, M. F., Fox, A., Knowles, F., & Jeffrey, D. (1996). Learning improved by arts training. *Nature*, 381, 284.
- Hargreaves, D. J. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Editorial Graó.
- Hassan, J. (2003). Caminando en la didáctica de la lengua rifeña. *Aldaba*, 29, 89-125.
- Hernández, C. (2003). Educación primaria: estrategias de intervención en contextos multiculturales. *Aldaba*, 29, 169-188.
- Herrera, L. (2003). Lectura: implicación de las destrezas de procesamiento fonológico en su desarrollo y dificultades de aprendizaje. En L. Herrera, O. Lorenzo, M.C. Mesa, & I. Alemany (Coord.), *Intervención psicoeducativa. Una perspectiva multidisciplinar* (pp. 135-176). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Herrera, L. (2004). La socialización en el ámbito escolar: Estrategias de intervención. En C. Villaverde (Dir.), *Monográfico de la XVI Edición de los Cursos de Verano de la Universidad de Granada en Ceuta* (pp. 239-243). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.
- Herrera, L. (2005). *Aprendizaje de la Lectura y Dislexia. Concepciones Actuales*. Granada: Editorial Comares.

- Herrera, L., & Defior, S. (2004). Importancia de las habilidades de procesamiento fonológico en la adquisición lectora inicial. En F. Miras, N. Yuste, & F. Valls (Eds.), *IV Congreso Internacional de Psicología y Educación. Calidad Educativa* (pp. 343-351). Almería: Universidad de Almería. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Asociación de Psicología y Educación, y Psicopedagogía.
- Herrera, L., & Defior, S. (2005a). Procesamiento fonológico en niños con lengua materna española y tamazight. En J.M. Oro, J. Varela, & J. Anderson (Eds.), *Lingüística Aplicada al Aprendizaje de Lenguas* (pp. 325-336). Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de Santiago de Compostela.
- Herrera, L., & Defior, S. (2005b). Estudio comparativo de las habilidades lingüísticas de niños de diferente lengua materna (español vs. tamazight) en un contexto intercultural: el caso de Melilla. En M.A. Mayor, B. Zubiauz, & Díez-Villoria, E. (Eds.), *Estudios sobre la adquisición del lenguaje* (pp. 999- 1015). Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- Herrera, L., Defior, S., & Lorenzo, O. (2004). Conciencia fonológica y música en niños prelectores de diferente lengua materna: estudio de entrenamiento. En F. Miras, N. Yuste, & F. Valls (Eds.), *IV Congreso Internacional de Psicología y Educación. Calidad Educativa* (pp. 361-370). Almería: Universidad de Almería. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Asociación de Psicología y Educación, y Psicopedagogía.
- Herrera, L., Defior, S., & Lorenzo, O. (2007). Intervención educativa en conciencia fonológica en niños prelectores de lengua materna española y tamazight. Comparación de dos programas de entrenamiento. *Infancia y Aprendizaje*, 30 (1), 39-54.
- Herrera, L., & Lorenzo, O. (2003). Habilidades musicales y desarrollo del lenguaje. Una propuesta educativa en contextos multiculturales. En M. Barreales, D. Madrid, R.C. Prado, & C. Ruiz (Coords.), *Actas del IV Congreso Mundial de Educación Infantil y Formación de Educadores* (p. 132). Málaga: Grupo de Investigación Educación Infantil y Formación de Educadores Universidades de Andalucía.
- Herrera, L., & Lorenzo, O. (2005a). Modelos de Educación Multi e Intercultural. En M. A. Ortiz (Coord.), *Implicaciones de la Multiculturalidad en la Adaptación y Desarrollo de las Tareas en Educación Obligatoria* (pp. 55-61). Granada: Grupo de Investigación Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza.
- Herrera, L., & Lorenzo, O. (2005b). Habilidades psicolingüísticas: estudio comparativo en niños de educación infantil con diferente lengua materna. En F. Herrera, M. I. Ramírez, J. M. Rosa, & M. Gervilla (Coords.), *Inmigración, Interculturalidad y Convivencia, IV* (pp. 401-408). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.
- Herrera, L., & Lorenzo, O. (2005c). El desarrollo de la socialización en alumnos de diferente cultura: Europea y Amazight. En F. Herrera, M.I. Ramírez, J.M. Rosa, & M. Gervilla (Coords.), *Inmigración, Interculturalidad y Convivencia, IV* (pp. 297-306). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.
- Herrera, L., & Lorenzo, O. (2006). Música y lenguaje. Implicaciones educativas en niños de diferente lengua materna. *Música y Educación*, 66, 91-106.
- Iwanaga, M., & Moroki, Y. (1999). Subjective and physiological responses to music stimuli controlled over activity and preference. *Journal of Music Therapy*, 36, 26-38.
- Krumhansl, C. (1997). An Exploratory Study of Musical Emotions and Psychophysiology. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 51 (4), 336-353.
- Lamb, S. J., & Gregory, A. H. (1993). The relationship between music and reading in beginning readers. *Educational Psychology*, 13, 19-27.

- López, J. L. (2005). *Experiencias interculturales en Melilla*. Melilla: SATE-STEs y Facultad de Educación y Humanidades de Melilla.
- Lorenzo, O. (2003). Reflexiones en torno a la cultura y la educación. En L. Herrera, O. Lorenzo, M. C. Mesa, & I. Alemany (Coord.), *Intervención psicoeducativa. Una perspectiva multidisciplinar* (pp. 19-34). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Lorenzo, O., & Herrera, L. (2003). Integración multicultural en las aulas a través de la educación musical. En M. Barreales, D. Madrid, R.C. Prado, & C. Ruiz (Coords.), *Actas del IV Congreso Mundial de Educación Infantil y Formación de Educadores* (p. 126). Málaga: Grupo de Investigación Educación Infantil y Formación de Educadores Universidades de Andalucía.
- Lorenzo, O., & Herrera, L. (2005). Desarrollo creativo de la socialización en niños de diferente cultura como vehículo de integración social y educativa. En *Actas del Congreso Internacional de Planificación Territorial y Desarrollo Regional*. Universidad Autónoma de Tamaulipas (Tampico-México), (en prensa).
- Lorenzo, O., Herrera, L., & Fernández, J. (2003). La musique comme vehicule d'integration multiculturelle. Son importance dans le développement du langage et de la sociabilité. En *COMENIUS 2, Linguaggi artistici per un'Europa plurale. Esperienze di educazione interculturale* (pp. 91-177). Taranto (Italia): Edizione MMP Sistemi S.r.l.
- Lorenzo, O., Herrera, L., & Fernández, J. (2005). Atención a la diversidad cultural en educación primaria: programa de intervención en el desarrollo del lenguaje y la socialización a través de actividades didáctico-musicales. En *Premios Nacionales de Investigación Educativa 2004* (pp. 177-205). Madrid: Secretaría General de Educación del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Maldonado, A., Sebastián, E., & Soto, P. (1992). *Prueba de Evaluación del Retraso en Lectura (P.E.R.E.L.)*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma.
- Martínez, G. (1999). *El juego y el desarrollo infantil*. Barcelona: Octaedro.
- Mesa, M. C., & Sánchez, S. (1996). *Educación y situaciones bilingües en contextos multiculturales. Estudio de un caso: Melilla*. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.
- Pardo, P., & Martín, B. (1997). El desarrollo emocional. En A. Corral et al. (ed.), *Psicología Evolutiva. Tomo I*. Madrid: UNED.
- Passenger, T., Stuart, M., & Terrel, C. (2003). Phonological processing and early literacy. *Journal of Research in Reading, 23* (1), 55-66.
- Perfetti, C.A., Beck, I., Bell, L.C., & Hughes, C. (1987). Phonemic knowledge and learning to read are reciprocal: A longitudinal study of first grade children. *Merrill-Palmer Quarterly, 33*, 283-319.
- Peynircioğlu, Z. F., Durgunoğlu, A. Y. & Öney-Küsefoğlu, B. (2002). Phonological awareness and musical aptitude. *Journal of Research in Reading, 25* (1), 68-80.
- Sánchez, S. (2003). Interculturalidad, inmigración y educación. *Aldaba, 29*, 13-32.
- Sánchez-Casas, R. (1999). Una aproximación psicolingüística al estudio del léxico en el hablante bilingüe. En M. de Vega, & F. Cuetos (Coords.), *Psicolingüística del español* (pp. 597-649). Madrid: Editorial Trotta.
- Siguán, M. (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza Editorial.
- Silva, F., & Martorell, M. C. (1989). *Batería de socialización para profesores (BAS-1)*. Madrid: TEA.
- Stassen, K., & Thompson, R. A. (1997). *Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Tilmatine, M., El Molghy, A., Castellanos, C., & Banhakeia, H. (1998). *La lengua rifeña Tutlayt Tarifit*. Melilla: Servicio de Publicaciones de la Ciudad Autónoma de Melilla.

- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., & Rashotte, C. A. (1994). Development of Reading-Related Phonological Processing Abilities: New Evidence of Bidirectional Causality From a Latent Variable Longitudinal Study. *Developmental Psychology*, 30 (1), 73-87.
- Wimmer, H., Landerl, K., & Schneider, W. (1994). The role of rhyme awareness in learning to read a regular orthography. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 469-484.

Capítulo 5.

Los habitantes de la Calle Pentagrama.

- Acebedo, M. (2003). "La percepción sinestésica, vínculos entre lo auditivo y lo visual". *Música y Educación*, 56, 109-121.
- Anónimo (2003). Socialización. Publicado. 30 de enero 2003. En <http://www.monografias.com/trabajos12/social/social.shtml3>.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE, 4 de Mayo 2006)
- Lorenzo, O et all. (2003). La música, vehículo de integración multicultural en las aulas. En <http://prensa.ugr.es/prensa/investigacion/verNota/prensa.php?nota=934>
- Gianelly, C. (2007). Etapas evolutivas: Características y Recursos para cada Edad. http://www.riosdevida.com/pdf/05_Etapas%20evolutivas-carac.recursos.pdf
- Osnaya, I. (2001). Filosofía, Cultura y Sociedad. Condiciones para la construcción de valores en la escuela. Razón y Palabra, nº 23. En <http://www.razonypalabra.org.mx/fcys/2001/noviembre.html>
- REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE 8-12.2006).
- Talavera, L. (2006). La importancia de la enseñanza musical es invaluable. Primer congreso de Educación Pública de la Ciudad de México. Foro de Educación y Cultura. En <http://www.df.gob.mx/virtual/altedu/ponencias/ltalavera.html>

Capítulo 6.

La agrupación instrumental de percusión en la escuela, elemento de socialización del alumnado.

- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*, Málaga: Ediciones Aljibe.
- Banks, J. A. and Mcgee Banks, Ch. A. (1997). *Multicultural Education. Issues and perspectivas* 3th Edition, USA: Wiley Education.
- Bernús, C. (1997). *Els 31 de la F.M.* Barcelona: Castellnou Edicions.
- Blades, J., Dean, J. (1985). *Cómo tocar la batería y otros instrumentos de percusión*. Madrid: Edaf.
- Díaz Aguado, M^º J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Essomba, M. A. (2005). *La atención a la diversidad en Catalunya*, Universidad de Vic: Eumo Editorial.
- Ferrero, A. (1995). *Gamelán*, (20 Ejercicios fáciles para educación primaria...). Ed. Amarú. Col. Ciencias de la Educación.
- Gaston, E. Thayer (1993). *Tratado de musicoterapia*. Buenos Aires: Paidós.
- González Mediel, O. (2006-1). "Estrategias de enseñanza-aprendizaje en el entorno de la percusión escolar", Revista EUFONIA nº 36 (pp. 77-84), monográfico *Las estrategias de aprendizaje musical*. Barcelona: Graó.

- González Mediel, O. (2006-2). "La música més enllà de l'art", Revista Perspectiva escolar, nº 304 (pp. 2-10), monográfico *Música en acció*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Joaquín i Planes, X. (1995). *Percussió 1*. Barcelona: Dinsic.
- Martí, J. (2000). *Más allá del arte, la música como generadora de realidades sociales*. San Cugat del Vallés: Deriva Editorial.
- Molas, S., Herrera, M. A. (1992). *Baquetes per a mestres*. Lleida: Publicacions Universitat de Lleida.
- Molas, S., Herrera, M. A. (2000). *Música de hoy para la escuela de hoy*. Colección Eufonía. Barcelona: Graó.
- Orff, K. (1969). *Orff-Schulwerk*. Madrid: UME.
- Willems, E. (1994). *El valor humano de la educación musical*, Barcelona: Paidós.

Capítulo 7.

Experiencias Educativas para la Socialización.

Música y Pintura una relación interdisciplinar.

- Fry, R. (1988). *Visión y diseño*. Barcelona: Paidós.
- Kandinsky, V. V. (1972). *De lo espiritual en el arte*. Barcelona: Barral.
- Kandinsky, V. V. (1983). *Cursos de la Bauhaus*. Madrid: Alianza Editorial.
- Kandinsky, V. V. (1987). *La gramática de la creación; El futuro de la Pintura*. Barcelona: Paidós.
- Kandinsky, V. V. (1989). "Der blaue reiter (El jinete azul)". Barcelona: Paidós.

Capítulo 8. Como se faz Cor-de-Laranja. Um projecto

de desenvolvimento curricular no âmbito da expressão dramática

- Beja, F.; Topa, J. M.; Madureira, C. (1993). *Drama pois! Jogos e projectos de expressão dramática*. Porto: Porto Editora.
- Coll, C. (1992). *Psicología y Curriculum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del Curriculum Escolar*. Barcelona/Buenos Aires/México: Ediciones Paridés.
- Gauthier, H. (2000). *Fazer Teatro desde os cinco anos* (tradução portuguesa). Coimbra: Minerva, Escola Superior de Educação.
- Landier, J. C.; Barret, G. (1994). *Expressão dramática e teatro* (tradução portuguesa). Porto: ASA.
- Porcher, L. (1982). *Educação Artística, Luxo ou Necessidade?* (tradução portuguesa). São Paulo: Summus Editorial.
- Torrado, A. (1986). *Como se faz cor-de-laranja*. 4.ª ed.. Porto: ASA.

