

LUCÍA HERRERA TORRES  
MARÍA ANGUSTIAS ORTIZ MOLINA  
(Coordinadoras)



DESARROLLO, EDUCACIÓN,  
DIVERSIDAD y CULTURA:  
ANÁLISIS INTERDISCIPLINAR  
(Líneas de Investigación del  
Grupo HUM-742)







**LUCÍA HERRERA TORRES  
MARÍA ANGUSTIAS ORTIZ MOLINA  
(Coordinadoras)**

**DESARROLLO, EDUCACIÓN,  
DIVERSIDAD y CULTURA:  
ANÁLISIS INTERDISCIPLINAR  
(Líneas de Investigación del Grupo  
HUM-742)**



**Coimbra, 2015**

## ***Ficha Técnica***

- ISBN: 978-989-8486-18-9
- Depósito legal: 390958/15
- Coordinadoras: Lucía Herrera Torres, María Angustias Ortiz Molina
- Autores: Lucía Herrera Torres, María Angustias Ortiz Molina, Ruth Nayibe Cárdenas Soler, Oswaldo Lorenzo Quiles, Roberto Cremades Andreu, M<sup>a</sup> Dolores Rojas Romero de Castilla, M<sup>a</sup> Rosa Salido Olivares, João Fortunato Soares de Quadros Júnior, Alicia Roffé Gómez, Fernando José Sadio Ramos, Pedro Alfonso Conejo Rodríguez, Rafael Enrique Buitrago Bonilla, Laila Mohamed Mohand, Sergio Cepero Espinosa, Francisco Herrera Clavero
- Título: *Desarrollo, Educación, Diversidad y Cultura: Análisis interdisciplinar (Líneas de Investigación del Grupo HUM-742)*
- Apoyo: Esta obra ha sido publicada gracias a la financiación recibida en la convocatoria de Ayudas para el mantenimiento de la actividad de los Grupos de Investigación, dentro del Programa de Fortalecimiento de las Capacidades de I+D+i de la Universidad de Granada (Vicerrectorado de Política Científica e Investigación de la Universidad de Granada)
- Edición: 1<sup>a</sup>
- Tirada: 50 ejemplares
- Diseño de portada: Sergio Cepero Espinosa, Lucía Herrera Torres
- Maquetación y composición: Lucía Herrera Torres, Fernando José Sadio Ramos, María Angustias Ortiz Molina
- Editor: Fernando Ramos (Editor) – Coimbra
- Impresión/ producción: La Factoría de Ediciones S. L.. Calle Manuel Tovar, 21, 1<sup>a</sup> Planta, Oficina 7, Madrid 28034, España

## **Tabla de Contenidos**

<i>Tabla de Contenidos</i> .....	5-6
<i>Prólogo</i> – Lucía Herrera Torres.....	7-15
<i>El Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A.: pasado, presente y futuro</i> - María Angustias Ortiz Molina.....	17-39
<i>Opinión de los estudiantes de la Licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia acerca del programa curricular que cursan</i> - Ruth Nayibe Cárdenas Soler, Oswaldo Lorenzo Quiles.....	41-65
<i>Preferencias musicales en el aula de Música de Secundaria en estudiantes madrileños</i> – Roberto Cremades Andreu, M <sup>a</sup> Dolores Rojas Romero de Castilla.....	67-84
<i>De un Proyecto de Innovación a un Concierto Didáctico</i> – María Angustias Ortiz Molina.....	85-104
<i>La clase de Música y alumnado con implante coclear. Un estudio de caso longitudinal</i> – M <sup>a</sup> Rosa Salido Olivares.....	105-122
<i>Educación informal y hábitos de consumo musical en Enseñanza Media en Brasil</i> – João Fortunato Soares de Quadros Júnior, Oswaldo Lorenzo Quiles.....	123-137
<i>La creatividad léxica jergal y las transformaciones del significante y del significado desde la Germanía hasta el Argot actual</i> – Alicia Roffé Gómez.....	139-153
<i>Sobre la Educación para los Derechos del Hombre</i> – Fernando José Sadio Ramos.....	155-182
<i>Mejora de la convivencia escolar. Los ciclos de investigación-acción</i> – Pedro Alfonso Conejo Rodríguez.....	183-203
<i>Coefficiente emocional en niños y niñas de 4° y 5° de Básica Primaria en Boyacá, Colombia</i> – Rafael Enrique Buitrago Bonilla, Lucía Herrera Torres.....	205-222

*Comportamientos disruptivos: estudio de la autopercepción de los menores* – Laila Mohamed Mohand.....223-239

*Perfiles afectivo y socio-relacional de una muestra de niños de la calle de Ceuta, España* – Sergio Cepero Espinosa, Francisco Herrera Clavero.....241-259



## PRÓLOGO

Dra. Lucía Herrera Torres  
Responsable del Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A.  
Universidad de Granada (España)  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5860-1357>

El grupo de investigación D.E.Di.C.A. (HUM-742) se creó oficialmente en 2002, dentro del Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación (PAIDI) de la Consejería de Economía, Innovación, Ciencia y Empleo de la Junta de Andalucía. La sede central de este grupo de investigación se hallaba en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada en el momento de su fundación, siendo responsable la Dra. María Angustias Ortiz. Debido a la jubilación de dicha profesora, a petición de la misma y por acuerdo general del grupo, en 2012 paso a hacerme responsable del grupo, siendo Profesora Titular de Universidad del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Aunque pertenecía a otro grupo de investigación, el grupo *Lectura y Escritura en Español* (HUM-820), había colaborado estrechamente con el grupo D.E.Di.C.A., por lo que acepté la propuesta y trasladé su sede a la Facultad de Educación y Humanidades del Campus Universitario de Melilla, lugar en el que desarrollo mi labor profesional. Además, se cambió la denominación del grupo, pasando a llamarse *Desarrollo, Educación, Diversidad y Cultura: Análisis interdisciplinar*.

Se trata de un grupo interdisciplinar formado por investigadores de ámbito nacional e internacional (Brasil, Colombia, España, Portugal y Puerto Rico) con una amplia trayectoria en la línea de investigación que posibilitó su surgimiento, esto es, la atención a las diferencias culturales y a la diversidad en la escuela desde diferentes áreas de conocimiento (Didáctica general, Didácticas específicas, Psicología, Filosofía, Filología y Derecho). En su página web, <http://hum742.ugr.es/>, se pueden consultar los datos generales del grupo, miembros que lo integran, producción científica más relevante, proyectos que ha liderado, etc.

Desde sus inicios, el grupo de investigación D.E.Di.C.A. (HUM-742) ha tenido como principal línea de investigación la atención a las diferencias culturales y a la diversidad en la escuela. Entre los proyectos centrados en dicha temática, llevados a cabo por diferentes miembros del grupo de investigación, se pueden citar los siguientes:

- *Implicaciones de la Multiculturalidad en la Adaptación y Desarrollo de las Tareas en Educación Obligatoria (I.M.A.D.T.E.O.)*. Financiado por el Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Granada.
- *Diferencias Culturales y Atención a la Diversidad en la Escuela: Desarrollo de la Socialización a través de Actividades de Educación Artística (Di.C.A.D.E)*. Financiado por el Vicerrectorado de Investigación y Tercer Ciclo de la Universidad de Granada.
- *Estamentos educativos y diferencias culturales del alumnado: Diseño de actividades para el fomento de la socialización (EEDCA)*. Financiado por el Vicerrectorado de Política Científica e Investigación de la Universidad de Granada.
- *Formación de Postgrado en Promoción, Programación y Gestión Cultural: La Cultura como Elemento de Desarrollo Social*. Financiado por la Agencia Andaluza de Cooperación Internacional, Consejería de la Presidencia de la Junta de Andalucía.
- *Formación de Agentes de Desarrollo Sociocultural en la Universidad de El Salvador: Cultura, Economía y Sociedad como Motores de Desarrollo Urbano en San Salvador*. Financiado por la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI), PCI-Iberoamérica.

A través de una aproximación interdisciplinar, se vienen trabajando dentro de dicha línea de investigación los siguientes tópicos: convivencia escolar (Herrera y Bravo, 2012; Ortiz, 2011); desarrollo de la socialización (Ortiz, 2007); familia, sociedad y escuela (Herrera y Lorenzo, 2010; Ortiz, 2010); educación musical y desarrollo lingüístico en estudiantes de educación infantil (Herrera, Hernández-Candelas, Lorenzo y Ropp, 2014; Herrera, Lorenzo, Defior, Fernández-Smith y Costa-Giomi, 2011); educación intercultural y educación artística (Ortiz, 2008; Sadio Ramos, 2009); así como educación para la ciudadanía y los derechos humanos (Sadio Ramos, 2011).

En esta dirección, dos integrantes del grupo de investigación obtuvieron el Tercer Premio Nacional de Investigación Educativa 2004 por 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*, concedido

por la Secretaría General de Educación y el Centro de Investigación y Documentación Educativa del Ministerio de Educación y Ciencia (Resolución de 22 de noviembre de 2004, BOE de 6 de enero de 2005).

Asimismo, diferentes miembros del grupo han formado parte del equipo de investigación de diferentes proyectos enmarcados en el Plan Nacional I+D+i de España. Entre ellos, se pueden citar el proyecto *Factores cognitivo-motivacionales, rendimiento escolar y clima social del aula en alumnos con desventaja sociocultural* (SEJ2004-04750/EDUC) y, el recientemente culminado, *Lenguaje escrito, prosodia y dislexia* (PSI2010-21983-C02-01). En la actualidad, diversos miembros participan en el proyecto *La televisión como hábitat sonoro. Estudio de los efectos de la banda sonora y sus narrativas audiovisuales en la infancia* (EDU2012-36404), financiado por la Dirección General de Investigación Científica y Técnica. Igualmente, en proyectos de investigación en otros países, como el proyecto financiado por la Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (Brasil) y titulado *Lei nº 11.769/2008: Plano de ações para a inserção da música em escolas públicas de ensino médio no Maranhão* (Nº 44/2013. APCInter. 00205/14), proyecto del que forman parte diferentes miembros del grupo de investigación y que es liderado por uno de sus integrantes. Continuando con esta labor, nos encontramos a la espera de la resolución de la Fundação para a Ciência e a Tecnologia de Portugal tras la solicitud del proyecto de investigação científica e desenvolvimento tecnológico *Societas et Sensibilia. Média, imagens, representação e o virtual* (PTDC/MHC-FIL/2472/2014).

Las líneas de investigación que en la actualidad se están trabajando desde el grupo de investigación D.E.Di.C.A. son las siguientes: a) Diversidad en la escuela, convivencia escolar, ciudadanía, educación, educación intercultural, educación mediante las artes, educación para los derechos humanos..., tal y como se venía trabajando desde los inicios (Cárdenas, Lorenzo y Hargreaves, 2015; Cremades, Lorenzo y Herrera, 2010; Herrera y Lorenzo, 2011; Lorenzo, Herrera, Cremades y Soares, 2009; López, Lorenzo y Adessi, 2014; Lorenzo y López, 2010; Ortiz, 2010; Roffé, 2011; Sadio Ramos, 2011, 2014, Stephenson, 2014); b) Evaluación e intervención psicoeducativa con poblaciones en situación de riesgo, como menores, jóvenes y mujeres (Arce, Seijo, Fariña y Mohamed, 2010; Cepero, 2011; Mohamed, Herrera y Vázquez,

2013; Mohamed, Seijo y Novo, 2012); c) Psicología Positiva e Inteligencia Emocional (Buitrago y Herrera, 2013; Herrera y Buitrago, 2013; Perandones, Herrera y Lledó, 2013); e) Educación Superior (Herrera, 2013a, 2014; Herrera y Mohamed, 2014).

Desde dichas líneas emergentes se han realizado numerosas contribuciones (ponencias, comunicaciones, simposios, etc.) a congresos internacionales (Herrera, 2013b; Herrera, Subirats, Lorenzo y Cremades, 2013; Mohamed y Herrera, 2013; Sadio Ramos y Ortiz, 2014, 2015).

La implicación en la dirección de trabajos de investigación tutelada conducentes al Diploma de Estudios Avanzados, Trabajos Fin de Máster y Tesis Doctorales ha sido bastante prolija. Así, se han dirigido diferentes tesis doctorales relacionadas con la atención a la diversidad y la educación musical, entre las que se pueden apuntar, entre otras, las detalladas a continuación:

- Evaluación de la correlación entre entrenamiento musical temprano (3-4 años) y desarrollo del lenguaje a partir de un programa de intervención en educación musical en centros educativos públicos de preescolar (Head Start) en Puerto Rico.
- Inserción socioprofesional de egresados de Bachilleratos y Postgrados musicales en instituciones de Enseñanza Superior de Puerto Rico.
- Percepciones del profesorado de educación musical sobre el alumnado hipoacúsico de los colegios de educación infantil y primaria.
- La educación musical escolar (6-12 años) en Puerto Rico: un estudio desde la perspectiva de los maestros de música.
- Conocimiento y preferencias sobre los estilos musicales en los estudiantes de educación secundaria obligatoria en la ciudad autónoma de Melilla.
- Identidad y ciclos de desarrollo profesional de los maestros y maestras de educación musical.
- La música en educación primaria. Una perspectiva desde el maestro especialista.
- La educación musical en los proyectos curriculares de educación primaria en Andalucía: evaluación de su propuesta y desarrollo.
- Diagnóstico de necesidades formativas en estudios de posgrado en la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Opinión del profesorado y estudio

longitudinal sobre los intereses formativos de los estudiantes de las diferentes Licenciaturas impartidas.

- Valoración de las estrategias de enseñanza-aprendizaje empleadas en la adquisición de la memoria musical en estudiantes de piano.

Dentro del ámbito de la Psicología Positiva y la Inteligencia Emocional, se han dirigido hasta el momento dos tesis doctorales con mención de doctorado internacional:

- Contexto escolar e Inteligencia Emocional en instituciones educativas públicas del ámbito rural y urbano del departamento de Boyacá (Colombia).
- Influencia de variables personales en la docencia. Relación de las percepciones de autoeficacia del profesorado con sus fortalezas y virtudes, felicidad, sentido del humor y personalidad.

Sumado a lo anterior, se avalan académicamente diferentes Programas oficiales de Posgrado de la Universidad de Granada, como el Máster Universitario en *Educación Musical: Una Perspectiva Multidisciplinar* (<http://masteres.ugr.es/educacionmusical/>) y la línea de Investigación en Educación Musical y en Artes Plásticas ([http://doctorados.ugr.es/cienciaseduccion/pages/investigacion/educacion\\_musical](http://doctorados.ugr.es/cienciaseduccion/pages/investigacion/educacion_musical)) del Programa de Doctorado en *Ciencias de la Educación* (Escuela de Doctorado en Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas de la Escuela Internacional de Posgrado).

El grupo forma parte del *Instituto de Migraciones* de la Universidad de Granada, sumando un total de 23 grupos de investigación cuyo objetivo principal es el desarrollo de investigaciones de calidad en contextos internacionales sobre los fenómenos asociados a los procesos migratorios.

Además, es de destacar que el grupo de investigación HUM-742 cuenta con una amplia experiencia en la organización de eventos científicos periódicos, como el SIEMAI<sup>®</sup> (Simpósio Internacional Educação Música Artes Interculturais) y el Encontro de Primavera<sup>®</sup>; en la dirección de entidades científicas, como el CIMA (Center for Intercultural Music Arts); y desde 2011 edita una revista en Portugal, *DEDICA. Revista de Educação e Humanidades*, la cual se halla indexada en diferentes bases de datos de reconocido prestigio (la página web de la revista es [http://hum742.ugr.es/seccion\\_libre/dedica-revista-de-educacao-e-](http://hum742.ugr.es/seccion_libre/dedica-revista-de-educacao-e-)

[humanidades/](#)). Esta labor se debe al gran compromiso y trabajo constante realizado durante años por los doctores María Angustias Ortiz y Fernando José Sadio Ramos.

A lo largo de estas páginas se ha desarrollado una breve descripción del devenir del grupo de investigación, reflejando diferentes elementos significativos así como perspectivas de trabajo. Los capítulos que integran este libro son un claro ejemplo de ello. Desde una perspectiva interdisciplinar y pluralidad metodológica en investigación, se abordan diversos ámbitos de estudio y temáticas de investigación estrechamente vinculados al desarrollo, educación, diversidad y cultura, lo que se halla en total sintonía con la denominación del grupo de investigación.

Para finalizar, en primer lugar me gustaría poner de manifiesto que, a pesar de que la financiación destinada a la investigación, en general, y al respaldo económico de los grupos de investigación de la Junta de Andalucía, en particular, no se ajusta a las necesidades que todo proceso de investigación requiere, nuestro compromiso profesional con la investigación, la responsabilidad social y la transferencia a la sociedad guía el espíritu de trabajo de todos los integrantes del grupo de investigación D.E.Di.C.A. (HUM-742). En segundo lugar, he de poner de relieve que esta publicación ha sido posible gracias a la ayuda para el mantenimiento de los grupos de investigación, concedida por el Vicerrectorado de Política Científica e Investigación de la universidad de Granada, dentro del Programa de fortalecimiento de las capacidades I+D+i. Dicha ayuda ha posibilitado la divulgación de nuestra labor investigadora y el poder compartirla con todos aquellos que estén interesados en la misma.

### **Referencias bibliográficas**

- Arce, R., Seijo, D., Fariña, F., & Mohamed, L. (2010). Comportamiento antisocial en menores: Riesgo social y trayectoria natural de desarrollo. *Revista Mexicana de Psicología*, 27(2), 127-142.
- Buitrago, R. E., & Herrera, L. (2013). Matricular las emociones en la escuela, una necesidad educativa y social. *Praxis & Saber*, 4(8), 87-108.
- Cárdenas, R., Lorenzo, O., & Hargreaves, D. (2015). The training of music teachers in Colombia: A descriptive analysis. *International Journal of Music Education*, 33(1) 3-17. doi: 10.1177/0255761413515807
- Cepero, S. (2011). *Una visión internacional sobre los niños de la calle*. Saarbrücken, Alemania: Editorial Académica Española.
- Cremades, R., Lorenzo, O., & Herrera, L. (2010). Musical Tastes of Secondary School Student's with different cultural backgrounds: a study in the Spanish North African city of Melilla. *Musicae Scientiae*.

- The Journal of the European Society for the Cognitive Sciences of Music*, 14(1), 121-141. doi: 10.1177/102986491001400105
- Herrera, L. (2013a). Docencia y tutorías universitarias. Dos tareas indivisibles y mutuamente influyentes en la calidad de la Educación Superior. En O. Lorenzo, & M. Heinsen (Coords.), *Plan de Actuación Tutorial. Asesoría Académica. Intervención y Análisis de Resultados* (pp. 9-49) Santo Domingo, República Dominicana: UNIBE-Universidad Iberoamericana de Santo Domingo.
- Herrera, L. (2013b). *Abordando el modelo de competencias en educación desde la perspectiva de las Neurociencias*. Tampico, Méjico.
- Herrera, L. (Coord.) (2014). *Retos y desafíos actuales de la Educación Superior desde la perspectiva del profesorado universitario*. Madrid: Síntesis.
- Herrera, L., & Bravo, I. (2012). Predictive value of social skills in living together at primary school. Analysis in a cultural diversity context. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 1(1), 13-21. doi: doi:10.7821/naer.1.1.13-21
- Herrera, L., & Buitrago, R. (2013). Inteligencia Emocional en alumnos colombianos de diferente contexto (rural vs. urbano). En M. T. Ramiro, T. Ramiro-Sánchez, & M. P. Bermúdez (Coords.), *I Congreso Internacional de Ciencias de la Educación y del Desarrollo* (p. 170). Santander: Fundación General Universidad-Empresa de la Universidad de Granada.
- Herrera, L., Hernández-Candelas, M., Lorenzo, O., & Ropp, C. (2014). Music Training Influence on Cognitive and Language Development in 3 to 4 year-old Children. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 367-386. doi: 10.1387/RevPsicodidact.9761
- Herrera, L., & Lorenzo, O. (2010). Análisis de la realidad educativa derivada de la convivencia intercultural. Una aproximación integral desde la comunidad educativa. En M.A. Ortiz (Coord.), *Diferencias Culturales desde la perspectiva de los Sectores Educativos* (pp. 95-103). Granada: Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A.
- Herrera, L., & Lorenzo, O. (2011). Convivencia escolar y diversidad cultural. Estudio cuantitativo sobre la opinión de los miembros de la comunidad educativa. *Exedra, Número especial*, 207-253.
- Herrera, L., Lorenzo, O., Defior, S., Fernández-Smith, G., & Costa-Giomi, E. (2011). Effects of Phonological and Musical Training on Spanish- and Tamazight-speaking Children's Reading Readiness. *Psychology of Music*, 39(1), 68-81. doi: 10.1177/0305735610361995
- Herrera, L., & Mohamed, L. (2014). La mentorización entre el profesorado universitario junior y senior. Un proceso de aprendizaje, apoyo y enriquecimiento mutuo. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD Revista de Psicología*, 1(6), 453-462.
- Herrera, L., Subirats, M. A., Lorenzo, O., & Cremades, R. (2013). Guidance and Mentoring in Postgraduate Studies. Students Needs, Mentor

- Teachers Competencies, and Collaborative Learning Benefits. In EERA (Ed.), *European Conference on Educational Research. Creativity and Innovation in Educational Research*. Instambul, Turkey: EERA-ECER.
- López, R., Lorenzo, O., & Adessi, A. R. (2014). Music education in Puerto Rican elementary schools: A study from the perspective of music teachers. *International Journal of Music Education, 20*, 1-17. doi: 10.1177/0255761413515811
- Lorenzo, O., Herrera, L., Cremades, R., & Soares, J. F. (2009). Conhecimento de estilo musical em estudantes espanhóis de Educação Secundária Obrigatória com diferentes origens culturais: análise desde a educação formal. *Revista da Abem, 21*, 67-75.
- Lorenzo, O., & López, R. (2010). Profesionalización de los Maestros de Música de Educación Primaria en Puerto Rico. En M. A. Ortiz (Coord.), *Arte y ciencia: Creación y responsabilidad* (Vol. 1, pp. 331-350). Coimbra, Portugal: Grupo de investigación D.E.Di.C.A.
- Mohamed, L., & Herrera, L. (2013). Relaciones de pareja y bienestar psicológico en jóvenes estudiantes universitarios de diferente origen cultural. En *III Congreso Internacional de Convivencia Escolar: Contextos Psicológicos y Educativos*. Almería, 8-10 de mayo de 2013.
- Mohamed, L., Herrera, L., & Vázquez, M. J. (2013). Estudio descriptivo de la violencia de pareja en jóvenes de un contexto multicultural. En M. Vilariño, M. J. Vázquez, R. Monteserín, B. González-Amado, & E. Arias (Eds.), *Libro de Actas del VII Congreso (Inter)Nacional de Psicología Jurídica y Forense* (p. 68). Santiago de Compostela: Sociedad Española de Psicología Jurídica y Forense.
- Mohamed, L., Seijo, M. D., & Novo, M. (2012). Mujeres de cultura musulmana víctimas de violencia de género: análisis de las acciones de inserción socio-laboral y atención personal en la Ciudad Autónoma de Melilla. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades, 2*, 179-190.
- Ortiz, M. A. (Coord.) (2007). *Diferencias culturales y atención a la diversidad en la escuela: Desarrollo de la socialización mediante actividades de expresión artística* (Di.C.A.D.E). Maia, Portugal: Grupo de investigación D.E.Di.C.A.
- Ortiz, M. A. (Coord.) (2008). *Música. Arte. Diálogo. Civilización*. Coimbra, Portugal: Grupo de investigación D.E.Di.C.A.
- Ortiz, M. A. (Coord.) (2010). *Arte y Ciencia. Creación y Responsabilidad* (Vol. I y II). Coimbra (Portugal): Grupo de investigación D.E.Di.C.A.
- Ortiz, M. A. (Coord.) (2011). *Diversidad y Escuela: Actividades para la socialización*. Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A. Saarbrücken (Germany): Editorial Académica Española.
- Perandones, T. M., Herrera, L., & Lledó, A. (2013). Felicidad subjetiva y autoeficacia docente en profesorado de República Dominicana y



- España. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(3), 287-298. doi: 10.1989/ejihpe.v3i3.50
- Resolución de 22 de noviembre de 2004, de la Secretaría General de Educación, por la que se da publicidad a la concesión de los Premios Nacionales a la Investigación Educativa 2004 (BOE de 06/01/2005).
- Roffé, A. (2011). Actividades para el fomento de la interculturalidad en el aula de francés como lengua extranjera (FLE). *Exedra, Número especial*, 311-343.
- Sadio Ramos, F. J. (Coord.) (2009). *Diálogo e Comunicação Intercultural. A Educação com as Artes*. Coimbra, Portugal: Grupo de investigación D.E.Di.C.A.
- Sadio Ramos, F. J. (2011). Educación para la ciudadanía y los derechos humanos y formación continua del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(1), 1-9.
- Sadio Ramos, F. J. (2011). Report of an Experience of In-Service Teacher Training on Human Rights and Citizenship Education. *Citizenship Teaching & Learning*, 6(3), 319-334.
- Sadio Ramos, F. J. (2014). Sobre la educación para los derechos del hombre. *Temas de Educación*, 20(2).
- Sadio Ramos, F. J., & y Ortiz, M. A. (Coords.) (2014). *Identidades culturales: Educación, Artes y Humanidades. Atas do XIII SIEMAI – Simpósio Internacional Educação Música Artes Interculturais/ VIII Encontro de primavera*. Madrid: Grupo de investigación D.E.Di.C.A.
- Sadio Ramos, F. J., & y Ortiz, M. A. (Coords.) (2015). *Simpósio Internacional. Cruzamentos disciplinares em Educação e Humanidades. Livro de Actas*. Coimbra, Portugal: Grupo de investigación D.E.Di.C.A.
- Stephenson, J. (2014). "Quizás, quizás, quizás". Translators' dilemmas and solutions when translating Spanish songs into English. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 6, 139-151.



## **EL GRUPO DE INVESTIGACIÓN HUM-742 D.E.Di.C.A.: PASADO, PRESENTE Y FUTURO**

Dra. María Angustias Ortiz Molina  
Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A.  
Universidad de Granada (España)  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-2857-5992>

### **1. El grupo de investigación HUM-742 D.E.Di.C.A.**

El Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A. comenzó su andadura en 2001, siendo dado oficialmente de Alta en SICA (Sistema de Información Científica de Andalucía) el 17 de junio de 2002. D.E.Di.C.A. era el acrónimo de *Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza*, nombre con el que fue concebido, siendo su primera Responsable la Dra. María Angustias Ortiz Molina, desde la creación del mismo hasta el 14 de mayo de 2012, pasando a ser la Responsable la Dra. Lucía Herrera Torres desde el 15 de mayo de 2012.

El Grupo de Investigación mantuvo siempre su acrónimo (D.E.Di.C.A.) pero modificó el nombre en verano de 2012, pasando a llamarse *Desarrollo, Educación, Diversidad y Cultura: Análisis interdisciplinar*, y manteniendo el mismo espíritu.

En el inicio la idea fue la de lograr cohesionar un grupo humano pluridisciplinar, interuniversitario, internivel e internacional, con dos preocupaciones primordiales y comunes en todas las investigaciones a desenvolver en el futuro: el desarrollo de la educación en su más amplio sentido y el respeto y fomento de los derechos humanos.

Desde el primer nombre del Grupo de Investigación D.E.Di.C.A. (*Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza*), hasta los Proyectos de Investigación y de Innovación financiados para el Grupo y desarrollados por el mismo, todos han hecho alusión a esta idea, incluso bastantes de las publicaciones llevadas adelante por los integrantes del mismo.

Como ocurre en cualquier grupo humano, las personas integrantes del Grupo de Investigación han ido variando, habiéndose producido nuevas incorporaciones, bajas de personas y modificación de titulación de varios de sus participantes, que en su casi totalidad ya han obtenido el Grado de Doctor –solo falta una componente por terminar su doctorado–.

En este trabajo solamente referiremos en los dos apartados que titulamos como **Pasado** y como **Presente** –por razones de economía y espacio– los Proyectos de Investigación y los Proyectos de Innovación Docente que el Grupo de Investigación HUM-742 *D.E.Di.C.A.* ha tenido/tiene financiados en cuanto Grupo; queremos indicar con esto que no hacemos referencia al resto de Proyectos en los que personas del Grupo de Investigación hayan o estén participando en la actualidad a título individual.

También –por razones de espacio– omitimos todos los demás campos en los que el Grupo ha trabajado y trabaja, pues somos un Grupo bastante activo, aunque no seamos demasiado numeroso.

En el apartado que titulamos **Futuro** haremos referencia a las actividades que el Grupo de Investigación HUM-742 *D.E.Di.C.A.* tiene ya en marcha: Simposio en Congreso Internacional de Educación, organización de Simposios Internacionales en régimen de *blended-researching* y publicación de los números periódicos que correspondan de la revista científica que el mismo publica (*DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*).

Debemos aclarar que por *Miembros* del Grupo de Investigación, el Sistema de Información Científica de Andalucía (SICA) entiende, solamente, las personas que trabajan en algún centro oficial dentro de los límites geográficos de la Comunidad Autónoma de Andalucía además de Ceuta y Melilla –por pertenecer sus centros universitarios a la Universidad de Granada–; en *D.E.Di.C.A.* tenemos 10 Miembros. Por *Colaboradores* entiende SICA a las personas que prestan su trabajo remunerado fuera de los límites geográficos de la Comunidad Autónoma de Andalucía, aunque trabajen en un Grupo de Investigación; este Grupo tiene 6 Colaboradores. Queremos hacer constar de forma clara y expresa que en el caso del Grupo de Investigación HUM-742 *D.E.Di.C.A.*, el trabajo que realizan los denominados como *Colaboradores*, tiene el mismo valor, empeño y dedicación que el de los considerados *Miembros*, ya que todos formamos un verdadero equipo cuando realizamos trabajos insertos en el Grupo de Investigación, nos encontremos trabajando dentro o fuera de los límites geográficos de la Comunidad Autónoma de Andalucía, por lo que realmente somos 16 los integrantes del mismo, que en el resto del texto paso a denominar como *Componentes* del Grupo de Investigación.

Para dejar una idea clara de lo que es el Grupo de Investigación HUM-742, se incluyen unas tablas del Sistema de Información Científica de Andalucía –SICA2– en las que se hace

constar los datos del Grupo de Investigación (Identificación, Responsable, Miembros, Colaboradores, Áreas UNESCO, Líneas de Investigación, Palabras Clave y Resumen de la Actividad Investigadora).

### 1.1. Hoja registral del grupo

#### 1.1.1. Datos del grupo

Identificación del grupo	
<b>Código del grupo</b>	HUM742
<b>Agente del Conocimiento</b>	Universidad de Granada
<b>Ponencia solicitada</b>	Humanidades y Ciencias Sociales
<b>Denominación</b>	DESARROLLO, EDUCACIÓN, DIVERSIDAD Y CULTURA: ANÁLISIS INTERDISCIPLINAR
<b>Acrónimo</b>	D.E.Di.C.A.
<b>Fecha de alta</b>	15/05/2002
<b>Área de desarrollo sectorial</b>	Docencia, Aprendizaje y Tecnología - ( DAT )
<b>Dirección</b>	Facultad de Educación y Humanidades de Melilla, de la Universidad de Granada
<b>Email</b>	luciaht@ugr.es
<b>Web</b>	<a href="http://hum742.ugr.es">http://hum742.ugr.es</a>

#### 1.1.2. Datos del responsable del grupo

LUCIA HERRERA TORRES	
<b>Grados Académicos:</b>	Doctor, Titulado superior
<b>Entidad:</b>	Universidad de Granada. Psicología Evolutiva y de la Educación

## 1.2. Miembros del grupo

Nombre	Grados Académicos	Entidad
ALICIA ROFFÉ GÓMEZ	Doctor	Universidad de Granada. Didáctica de la Lengua y la Literatura
AMANDA MARÍA STEPHENSON	Postgrado	Universidad de Granada. Centro de Lenguas Modernas
JEAN TODD STEPHENSON WILSON	Doctor	Universidad de Granada. Filología Inglesa y Alemana
JOÃO FORTUNATO JUNIOR SOARES QUADROS	Doctor	Universidad de Granada. Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal
LAILA MOHAMED MOHAND	Doctor	Universidad de Granada. Psicología Evolutiva y de la Educación
LUCIA HERRERA TORRES	Doctor	Universidad de Granada. Psicología Evolutiva y de la Educación
MARÍA ANGIUSTIAS ORTIZ MOLINA	Doctor	Universidad de Granada. Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal
OSWALDO LORENZO QUILES	Doctor	Universidad de Granada. Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal
PEDRO ALFONSO CONEJO RODRÍGUEZ	Doctor	Universidad de Granada. Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal
SERGIO CEPERO ESPINOSA	Doctor	Universidad de Granada. Psicología Evolutiva y de la Educación

### 1.3. Colaboradores del grupo

Nombre	Grados Académicos	Entidad
FERNANDO JOSÉ SADIO RAMOS	Doctor	Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação (Portugal). Departamento de Educação
MARÍA ROSA SALIDO OLIVARES	Doctor	Universidad Internacional de la Rioja
RAFAEL ENRIQUE BUITRAGO BONILLA	Doctor	Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
RICARDO NORBERTO LOPEZ LEON	Doctor	Universidad de Puerto Rico
ROBERTO CREMADES ANDREU	Doctor	Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación - Centro de Formación del Profesorado
RUTH NAYIBE CARDENAS SOLER	Doctor	Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

### 1.4. Áreas UNESCO

Área UNESCO	Fecha de alta	Fecha de baja
Psicología del niño y del adolescente	2009	
Estudio psicológico de temas sociales	2009	
Educación Multicultural	2002	
Educación (VER 5802.03)	2002	
Enseñanza programada	2002	

## 1.5. Líneas de investigación

Línea de Investigación	Fecha de alta	Fecha de baja
Aprendizaje y Desarrollo	2009	
Familia, Sociedad y Escuela	2009	
Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos	2007	
Formación Ética del Profesorado	2007	
Facilitar mediante la investigación-acción la adaptación de las tareas de la población de la enseñanza obligatoria de la comunidad andaluza en las diferentes áreas curriculares, evitando cualquier actuación que discrimine o limite la participación del alumnado en clase, promoviendo la participación de padres/madres en el diseño de las tareas para fomentar la sensibilización y el conocimiento de las diferencias y concienciando al profesorado.	2002	2007
Diseño de Actividades de Expresión Artística	2007	
Atención a las Diferencias Culturales y a la Diversidad	2007	
Adaptación de Tareas	2007	

## 1.6. Palabras clave

Palabra clave	Fecha de alta	Fecha de baja
805 - TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN (Área de conocimiento según el catálogo del consejo de universidades)	2007	
PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	2009	
POLITICA, SOCIEDAD, EDUCACIÓN, INTEGRACIÓN, EXCLUSIÓN	2009	
DIFERENCIAS CULTURALES Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA	2007	
DESARROLLO DE LA SOCIALIZACIÓN	2011	



## 1.7. Resumen de la Actividad Investigadora del Grupo en cifras

<b>Entradas totales de méritos del Grupo en SICA2</b>	<b>1687</b>
<b>a. Producciones: 966</b>	
<i>a.1. Producción docente: 5</i>	
- Materiales docentes	5
<i>a.2. Producción académica: 81</i>	
- Tesis, Tesinas, DEA, etc.	81
<i>a.3. Producción investigadora: 880</i>	
- Aportaciones a Congresos	300
- Capítulos de Libros	254
- Publicaciones en Revistas	178
- Libros	68
- Otras Publicaciones	42
- Conferencias Impartidas	14
- Edición de Actas de Congresos	11
- Propiedad Industrial e Intelectual	6
- Entrevistas en Medios de Comunicación	5
- Edición de Revistas	2
<b>b. Actividad: 721</b>	
<i>b.1. Actividad docente: 95</i>	
- Docencia impartida	62
- Proyectos de Innovación Docente	17
- Actividades genéricas docentes	14
- Premios y reconocimientos	2
<i>b.2 Formación: 43</i>	
- Formación universitaria	26
- Otra Formación	14
- Idiomas	3
<i>b.3. Actividad Investigadora: 269</i>	
- Estancias en otros centros de investigación	96
- Proyectos I+D+i y Ayudas	65
- Congresos, Exposiciones, etc.	45
- Comités, Foros, Redes y Sociedades	28
- Convenios y Contratos	16
- Becas y Reconocimientos	11
- Grupos, Equipos, etc.	8
<i>b.4. Actividad profesional y experiencia: 314</i>	
- Cargos y Actividades Profesionales	217
- Organización de actividades	57
- Experiencia en Evaluación	19

- Comités científicos de revistas	11
- Premios y reconocimientos Profesionales	7
- Situación Profesional Actual	3

Cuadro de elaboración propia, a partir de los datos del Grupo de Investigación en la página del SICA2<sup>1</sup>

## 2. Pasado

Este apartado lo dedicamos a repasar de manera breve los diferentes Proyectos de Investigación y de Innovación Educativa que el Grupo de Investigación HUM-742 *D.E.Di.C.A.* ha tenido financiados concurriendo a convocatorias públicas y competitivas, y que han sido llevados a cabo en el seno del mismo.

A nuestro Grupo de Investigación le fueron financiados tres Proyectos I+D+i ya cerrados; fueron financiados por el Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Granada (hoy Vicerrectorado de Política Científica e Investigación). El primero de ellos fue *I.M.A.D.T.E.O. (Implicaciones de la Multiculturalidad en la Adaptación y Desarrollo de Tareas en Educación Obligatoria)*, llevado a cabo entre 2002-2004. El segundo de ellos *Di.C.A.D.E. (Diferencias Culturales y Atención a la Diversidad en la Escuela: desarrollo de la Socialización mediante actividades de Expresión Artística)*, desarrollado de 2007-2009. El tercero *E.E.D.C.A. (Estamentos Educativos y diferencias culturales del alumnado: Diseño de Actividades para el fomento de la Socialización)*, lo desarrollamos de 2009-2011. Los tres han sido publicados, como recogemos oportunamente en las Referencias bibliográficas.

Igualmente en convocatorias públicas y competitivas tuvimos financiados dos Proyectos de Innovación Docente; en estos casos fueron financiados por el Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente de la Universidad de Granada (hoy día denominado Vicerrectorado para la Garantía de la Calidad). El primero de este tipo de Proyectos que tuvimos financiado llevó por título *Educación Artística sin fronteras: apertura a las "culturas" del alumnado* y fue desarrollado entre los años 2005-2006.

El segundo se tituló *Proyección y desarrollo de la Didáctica de la Expresión Musical en el Aula de Educación Primaria desde una perspectiva intercultural*, siendo desarrollado entre los años 2006-2007.

## **2.1. Breve descripción de los Proyectos I+D+i financiados en convocatorias públicas y competitivas**

2.1.1. Primer Proyecto de Investigación, I.M.A.D.T.E.O. (Ortiz Molina, M<sup>a</sup> A. (Coord.) - Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A., 2005). *Implicaciones de la Multiculturalidad en la Adaptación y Desarrollo de Tareas en Educación Obligatoria*

Lo comenzamos en septiembre de 2001 y se finalizó en enero de 2004 y la Responsable del Proyecto fue la Dra. María Angustias Ortiz Molina; este Proyecto de I+D+i fue financiado con 3000 €.

En el mismo trabajamos 4 profesores/as de la Universidad de Granada, un Profesor de la Universidad de La Rioja, dos Catedráticos de Educación Secundaria (provincia de Granada), un Profesor de Educación Secundaria (provincia de Toledo), una Maestra (provincia de Málaga) y una colaboradora “externa” que realizaba las tareas administrativas que derivan del trabajo del Grupo.

El Proyecto *I.M.A.D.T.E.O.* fue articulado en diferentes bloques y estos a su vez divididos en capítulos, de la siguiente forma:

- Bloque I: Introducción: en la que se describen los objetivos y finalidades del Proyecto.

- Bloque II: Fundamentación Teórica, vertebrada en seis capítulos:

- Capítulo 1.- Modelos de Atención a la Diversidad, estudiados desde varios puntos de vista diferentes y complementarios: en la Legislación Española en general, en la Legislación Educativa, en la Legislación Educativa sobre Educación Musical, Educación Plástica y Lengua Extranjera.

- Capítulo 2.- Modelos de Educación Multi e Intercultural. En este capítulo retomamos las ideas expuestas por Arnáiz Sánchez (2003) y Díaz Aguado (2003, 2004), en el sentido de que 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.

- Capítulo 3.- Trabajos sobre Educación Multicultural contenidos en la Base de Datos *ISI*. En él se realiza un estudio que abarca los trabajos indexados bajo el tópico *Multicultural Education* en la base de datos *Social Sciences Citation Index (SSCI)* del *Institute for Scientific Information (ISI)* de Filadelfia, desde 1969 hasta el año 2003, fecha de finalización de recuperación de los mismos. Tras

realizar una breve introducción acerca de esta base de datos y definir el término Educación Multicultural, llevamos a cabo una breve revisión de los estudios similares a este desarrollados en el contexto español, para centrarnos después en el análisis de diversos indicadores bibliométricos que nos permitieran conocer cuál era la situación de la producción científica en torno a la Educación Multicultural en la base de datos SSCI.

- Capítulo 4.- Trabajos sobre Educación Multicultural contenidos en la Base de Datos *ERIC*. Realizamos un estudio similar al anterior, pero basado en esta otra base de datos, de carácter cientométrico y educacional, para tratar de recoger la mayor cantidad posible de información sobre el tema de nuestro Proyecto, introduciendo tablas y gráficos para visualizar de manera más gráfica y rápida toda la información recogida y que pudiera servirnos para los propósitos de nuestro proyecto.

- Capítulo 5.- Estereotipos de Roles del profesorado. Repasamos los principales estereotipos sobre los roles del profesorado en esta época “postmoderna”, teniendo en cuenta que hasta ese momento la posición de la escuela y del currículum escolar, en ese contexto, era la de mantener un delicado equilibrio entre la educación para la cohesión y la asimilación por un lado y la educación para la diversidad por otro.

- Capítulo 6.- Convivencia y Actitudes en Educación Intercultural en los Centros Educativos. En este capítulo expusimos cómo la institución escolar se enfrentaba al reto de recibir y ofrecer una respuesta educativa adecuada al alumnado perteneciente a minorías étnicas y culturales.

- Bloque III: La Fundamentación Metodológica aparece estructurada en otros seis capítulos:

- Capítulo 7.- Planteamiento del Estudio: Objetivos. Entre los objetivos del estudio destacamos el siguiente: Facilitar la adaptación de las tareas de los/as niños/as en las diferentes áreas de la Educación Obligatoria a las que pertenecen los miembros del Grupo de Investigación HUM-742 *D.E.Di.C.A.*

- Capítulo 8.- Enfoque Metodológico. En nuestra investigación se utilizó el programa NUD-\*IST-5 para el análisis cualitativo de los datos y el SPSS para el tratamiento cuantitativo; al ser bastantes de los ítems de las entrevistas manejadas como herramientas en la investigación de respuesta *abierta*, nos permitió obtener tanto información cualitativa (verbal-textual) como cuantitativa (numérica).

- Capítulo 9.- Instrumentos de Recogida de Datos. Como estrategia de recogida de datos se utilizaron entrevistas semiestructuradas dirigidas a los distintos sectores educativos que intervienen en el contexto escolar (equipo directivo, profesorado, alumnado, padres/madres y personal de administración y servicios).
- Capítulo 10.- Criterios de Calidad en la Investigación. En este capítulo se expone con claridad la necesidad de que todo proceso de investigación ha de someterse a una reflexión sobre la calidad del mismo, que según las diferentes corrientes, disciplinas y fases de la investigación se denomina “rigor científico”, “validez”, etc.
- Capítulo 11.- Criterios de Selección y Características de la Muestra. La *muestra* con la que trabajamos la constituyeron un total de 314 entrevistas, realizadas en 13 centros de las provincias de Granada, Málaga, Almería y Toledo, todos de titularidad pública, habiendo realizado entrevistas tanto en centros de Educación Primaria como de Educación Secundaria, de las que 202 se realizaron en centros urbanos y 112 en centros rurales; de esas entrevistas se ignoraron 4 que no respondían a los requisitos mínimos exigidos de fiabilidad de las mismas, por lo que quedamos con 310 entrevistas. Por lo que respecta a su distribución entre centros de Educación Primaria y de Educación Secundaria, colaboraron: 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.).
- Capítulo 12.- Procedimiento de Análisis de Datos. Como hemos comentado para analizar los datos obtenidos se utilizaron los programas informáticos NUD- \*IST-5 y SPSS para Windows.
  - Bloque IV: Análisis de Datos tanto de tipo cuantitativo como cualitativo.
  - Bloque V: Conclusiones.
  - Bloque VI: Bibliografía/Referencias Bibliográficas utilizadas para la elaboración del Informe de Investigación.

Una parte importante para que *I.M.A.D.T.E.O.* pudiera culminarse fue la generosa y desinteresada colaboración de los diferentes centros educativos participantes, que tenían matriculados en sus aulas un número significativo de alumnado extranjero. Estos nos abrieron las puertas de sus centros para poder realizar el trabajo de “pasación” de las entrevistas semiestructuradas, que el Grupo había diseñado y contrastado para los diferentes sectores

educativos: alumnado, profesorado, equipo directivo, padres/madres y P.A.S. (Personal de Administración y Servicios).

2.1.2. Segundo Proyecto de Investigación I+D+i, *DiCADE* (Ortiz Molina, M<sup>a</sup> A. (Coord.) - Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A., 2007). *Diferencias Culturales y Atención a la Diversidad en la Escuela: Desarrollo de la Socialización mediante actividades de Expresión Artística*

La Responsable del Proyecto fue la Dra. María Angustias Ortiz Molina y la financiación fue de 3000 €. Lo iniciamos en el mes de junio de 2005 y lo finalizamos en diciembre de 2007. Este Proyecto se empezó a gestar cuando comenzamos a diseñarlo como –en cierta medida- una continuación de los resultados de los estudios que realizamos al abordar nuestro primer 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.

La composición del Grupo de Investigadores en este segundo Proyecto cambió, se amplió y como dato más característico de esta modificación de personal, comentar que el profesorado de primaria y secundaria que antes trabajaba con nosotros se redujo de forma considerable y se amplió el número de profesores de educación superior.

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

- Presentación del Proyecto.
- Bloque I: Introducción; en él se realiza una descripción general del Proyecto y sus antecedentes.
- Bloque II: Diferencias Culturales y Atención a la Diversidad en la Escuela.
  - Capítulo 1: Subsídios para uma Filosofia da Formação e da Educação de um ponto de vista Intersubjetivo.
  - Capítulo 2: Fundamentación Psicológica de la Didáctica de la Expresión Artística y Musical.
  - Capítulo 3: Estudio Empírico. Estudio sobre Diferencias Culturales y Atención a la Diversidad en el Contexto Escolar.
  - 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.

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

- Capítulo 5: Los habitantes de la Calle Pentagrama.
  - Capítulo 6: La Agrupación Instrumental de Percusión en la Escuela, elemento de socialización del alumnado.
  - Capítulo 7: Experiencias Educativas para la Socialización: Música y Pintura, una relación Interdisciplinar.
- Bloque IV: Bibliografía/Referencias Bibliográficas.

La *muestra* con la que trabajamos la constituyeron las mismas 310 entrevistas que ya habíamos validado en nuestro primer Proyecto de Investigación.

Para la realización de los análisis de los datos que manejamos en el presente Proyecto, volvimos a utilizar los programas informáticos NUD- \*IST-5 y SPSS para Windows.

2.1.3. Tercer Proyecto I+D+i financiado, *E.E.D.C.A.* (Sadio Ramos, F. (Ed.) - Grupo de Investigación HUM-742 *D.E.Di.C.A.*, 2011). *Estamentos Educativos y diferencias culturales del alumnado: Diseño de Actividades para el fomento de la Socialización*

Fue la Responsable del Proyecto la Dra. Jean Todd Stephenson Wilson, siendo la financiación de 3000 €.

A partir de protocolos de entrevistas semiestructuradas a los diferentes sectores educativos (ya validadas por nuestro Grupo de Investigación en anteriores investigaciones), pretendimos recoger para su estudio, las percepciones –sobre su propio posicionamiento– ante el reto de las cada día más evidentes diferencias culturales del alumnado.

La Metodología de la Investigación combinó la vertiente cualitativa y la cuantitativa. Para el tratamiento informático de los datos volvimos a utilizar los Programas NUD-\*IST-5 (para el tratamiento cualitativo) y SPSS (para el tratamiento cuantitativo).

La investigación tuvo siete fases:

- 1) Elaboración del marco filosófico, el marco teórico y antecedentes, así como la selección de la muestra para el estudio.
- 2) Elaboración del marco metodológico.
- 3) Confección de instrumentos de recogida de datos y formación de los investigadores en relación a las técnicas que habríamos de utilizar en la investigación: observación participante, entrevistas, etc.
- 4) Acceso al escenario y recogida de datos, la elección de los informantes clave, el comienzo de las entrevistas y las técnicas de recogida de datos y registro.

- 5) Análisis e interpretación de los datos.
- 6) Elaboración de conclusiones y a partir de aquí llevamos a cabo la propuesta de estrategias de mejora.
- 7) Bibliografía/Referencias Bibliográficas.

Teníamos ya una muestra analizada y estudiada; la conformaban un total de 13 Centros de Educación Infantil, Primaria e IES de las provincias de Málaga, Almería, Granada y Toledo y eran 310 entrevistas semiestructuras realizadas a los diferentes estamentos educativos: Equipo Directivo, Profesorado, Alumnado, Padres y Madres y P.A.S.

Procedimos a realizar una ampliación de la muestra a centros educativos de titularidad pública, concertados y privados en las provincias de Málaga, Barcelona y Navarra y también en las ciudades de Coimbra y sus alrededores y de Lisboa y su área metropolitana (Portugal). Pensamos que al ser la muestra más amplia, el estudio habría de resultar más representativo. El número de entrevistas finalmente realizadas y válidas para el estudio fue de 760, de 32 centros educativos.

El fin último del Proyecto fue 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.

Puede considerarse este tercer Proyecto I+D+i del Grupo HUM-742 continuación de los otros dos anteriores ya realizados y descritos con anterioridad, en el sentido de que somos el mismo Grupo de Investigación con la misma formación y las mismas inquietudes – aunque se produjera alguna movilidad de personas que trabajaron en ellos–, pero fue un Proyecto diferente en cuanto a la concepción de la investigación, de las nuevas aportaciones realizadas, de los nuevos saberes incorporados y sobre todo diferente en cuanto a la amplitud de la muestra y al estudio que sobre ella realizamos, así como los resultados que obtuvimos.

## **2.2. *Proyectos de Innovación Docente***

Como comentamos al inicio de este trabajo, también –dentro del Grupo– concurrimos a dos convocatorias públicas y competitivas para financiar dos Proyectos de Innovación Docente. Fueron financiados por el Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente.



2.2.1. Primer Proyecto de Innovación Docente (Ortiz Molina, M<sup>a</sup> A. y Ocaña Fernández, A. (Coord.) - Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A., 2005)

Llevó por título *Educación Artística sin fronteras: apertura a las “culturas” del alumnado*. Fue financiado con 3600 € y tuvo 2 Responsables, una de ellas la Dra. María Angustias Ortiz Molina.

Lo llevamos a cabo 6 profesores de la Universidad de Granada, 1 profesor del Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação (Portugal), 1 maestra de Educación Primaria (provincia de Málaga), 2 miembros del Personal de Administración y Servicios de la Universidad de Granada y 10 alumnos, también de la Universidad de Granada.

Este Proyecto de Innovación iba dirigido a los créditos prácticos de las asignaturas y la Metodología a utilizar para poner en marcha estas propuestas prácticas. Tuvo como ejes de organización y procedimiento la vivenciación de los diferentes conceptos a través de la observación, exploración, manipulación, creación... para pasar posteriormente a una conceptualización de los mismos, siendo la motivación un punto muy importante para conseguir los objetivos propuestos inicialmente.

La realización de este primer Proyecto de Innovación Docente repercutió en el desarrollo de los créditos prácticos de las materias que impartían los profesores universitarios implicados, así como en la formación del alumnado de las diferentes titulaciones que participaron en él, el desarrollo de la actividad profesional de los docentes no universitarios de los centros educativos participantes, y en la mejora de las relaciones entre iguales del alumnado de los diferentes niveles educativos.

Una parte importante de este primer Proyecto de Innovación Educativa, consistió en la preparación, organización, desarrollo y representaciones del Concierto Didáctico titulado *La Música y los Derechos del Niño*.

2.2.2. Segundo Proyecto de Innovación Docente

Tuvo por título *Proyección y desarrollo de la Didáctica de la Expresión Musical en el Aula de Educación Primaria desde una perspectiva intercultural*.

Como Datos Generales del mismo, señalaremos que tuvo dos Responsables, siendo una de ellas la Dra. María Angustias Ortiz Molina; el Departamento del Responsable: Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Granada; el Centro

del Responsable: Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

La Composición del equipo estuvo formada por 5 profesores de la Universidad de Granada, 8 investigadores de otras instituciones, 1 miembro del Personal de Administración y Servicios de la Universidad de Granada y 9 alumnos.

La Duración del Proyecto fue de 18 meses y la Financiación obtenida para su implementación de 3600 €, financiación concedida por el Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente de la Universidad de Granada, código 05-02-42. Fue implementado entre 2006-2008.

La Metodología de trabajo que se llevó a cabo a lo largo del proyecto conjugó la teoría y la práctica, ya que con el mismo se pretendió incentivar la reflexión sobre la práctica docente a partir del diseño de un trabajo colaborativo entre el alumnado de la especialidad de Educación Musical, los centros escolares participantes y el propio profesorado participante en cuanto formadores.

Como Beneficiarios, tuvo el Proyecto tanto al profesorado como al alumnado de las Titulaciones de Maestro Especialidad en Educación Musical, Maestro Especialidad en Educación Infantil, Maestro Especialista en Educación Primaria, Maestro Especialista en Educación Especial y Pedagogía. El número aproximado de alumnos que de una u otra manera se vieron beneficiados fue de unos 600.

Se mejoraron además con la intervención de este Proyecto las siguientes Asignaturas: Lenguaje Musical, Melodía y Ritmo Musical y su Didáctica, La música en la Educación Especial, Prácticum II Educación Musical, Taller de Construcción de instrumentos musicales, Educación Artística y su Didáctica, Asesoramiento curricular en Educación Musical, Desarrollo de la expresión musical y su didáctica y Educación Musical Infantil.

### **3. Presente**

Recientemente, en enero de 2015, siete componentes del Grupo de Investigación HUM-742 *D.E.Di.C.A.*, hemos concurrido para solicitar financiación pública con un Proyecto de Investigación a la *Fundação para a Ciência e a Tecnologia* de Portugal, en la modalidad de: PROJETOS DE INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA E DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO, siendo la Referência do projeto: PTDC/MHC-FIL/2472/2014.

Título: *Societas et Sensibilia*

Subtítulo: *Media, imagens, representação e o virtual*

El proyecto es soportado por un equipo de 20 personas de 3 centros de Educación Superior de Portugal y 2 universidades de España (Universidade de Coimbra, Universidade de Porto y Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação [Portugal] y Universidad de Granada -envolviendo al Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A.- y Universidad de Salamanca [España]), siendo el Responsable de este Proyecto Edmundo Manuel Porem Balsemão Pires, Catedrático com Agregação de Filosofia y Miembro de la Unidade de Investigação LIF de la Universidade de Coimbra (Portugal).

El Proyecto trata de la sensibilidad como un concepto clave en la Filosofía, siendo una tentativa de escudriñar algunos de sus aspectos –bajo los puntos de vista histórico y sistemático–, del interior de la Filosofía como *disciplina de disciplinas* incluyendo la Estética, Lógica y Epistemología, la Filosofía de la Mente y del Lenguaje.

La sensibilidad es también una noción más general y este proyecto está consciente de los efectos retrocesivos de las bases generales de la noción sobre la configuración filosófica del concepto. La noción más general implica dimensiones neurofisiológicas y médicas, artísticas y tecnológicas, comunicativas (sociales) y pedagógicas que localizan su significado en moldes analíticos que están para allá de los diseños anticipados del restricto análisis filosófico.

Este proyecto quiere abordar estos tópicos según una perspectiva holística, constando de las siguientes partes:

### 1. Bases históricas

Muchos aspectos de la relación de la sensibilidad con la tecnología son componentes nucleares de la evolución conceptual de la Estética como disciplina filosófica desde el siglo XVIII, continuando tópicos del análisis filosófico del siglo XVII sobre el valor de los sentidos en el conocimiento o en la formación de las ideas (Descartes, Locke), la división y la especialización funcional de los sentidos, la naturaleza de las ilusiones, el papel de las sensaciones en la formación de los juicios, percepciones adecuadas e inadecuadas, el papel y las consecuencias de las intervenciones quirúrgicas en los órganos sensoriales, *ekphrasis* y el concepto de lo Bello.

## 2. Temas Contemporáneos

### 2. 1. Imágenes, Representación y "Media" en la Sociedad Moderna

En las "teorías de los Media" (McLuhan, 1964) la noción de "medium / media" fue primeramente definida como "las extensiones de lo humano". Nuevas definiciones de media emergieron después de McLuhan, manteniendo la conexión entre sociedad, comunicación y percepción. La "Teoría de la Sociedad" de Luhmann (1984, 1995, 1997) describió las condiciones de generación de sistemas parciales en la "sociedad moderna" para organizar el procesamiento de sentido en las formas particulares de la "comunicación de masas" (el sistema de los "*mass media*") y en la "comunicación artística" (el sistema del Arte). Pero el acercamiento de Luhmann no profundizó en la correlación entre media en el sentido alargado de McLuhan y las Artes. Igualmente, los resultados de las "teorías de los media", especialmente en lo que concierne a la mediación tecnológica de la representación de la realidad, parecen haber ejercido un impacto tenue en los estudios recientes sobre el tema de la "imagen" en la llamada "Ciencia de la Imagen". Uno de los objetivos innovadores del proyecto es rellenar estas lagunas de la teoría.

### 2.2. Artes, representación y mediaciones tecnológicas

A lo largo de la crítica de la tradición mimética en la Estética de los "Lenguajes del Arte" (1976) de Goodman, la noción de representación fue escrutinada como un concepto de alcance lógico, semiótico y epistemológico. Esto significa que las teorías del arte tratan de problemas que no poseen un carácter regional. Después de redefinir la tecnología de acuerdo con las nuevas teorías de los "nuevos media" (ej: la obra de Kittler) otro objetivo central del proyecto es sugerir explicaciones para la mutua conversión de los campos artístico y tecnológico según las combinaciones o interpenetraciones de los esquemas comunicativos y perceptivos del sentido, con influencia en el concepto de representación. Esta línea de investigación será ilustrada mediante análisis de prácticas artísticas concretas, donde se pueden identificar procesos de representación y de remediación tecnológica mutuamente entrelazadas y abiertas a interacciones sociales y las consecuencias especiales en la Pedagogía de las Artes. Estos son algunos ejemplos de la discusión de la relación entre tecnología, remediación e interpenetración de esquemas comunicativos y perceptivos.

### 2.3. Cognición, Sensibilidad y Enunciación

Sobre estos tópicos generales el proyecto cruza temas actuales de la Teoría de los Sistemas y de la Filosofía del Lenguaje y de la Cognición con la reevaluación de ideas contemporáneas sobre la sensibilidad (en las tradiciones Analítica, Pragmatista y Fenomenológica). El tema de la articulación entre la sensibilidad como un aspecto psíquico del *Self* y los componentes proposicionales del Lenguaje evolucionan desde los problemas en la Filosofía contemporánea del Lenguaje y de la Mente de Chomsky a Putnam o Fodor, hasta el constructivismo de Piaget y von Glasersfeld y a la Neurofenomenología de Varela. Dentro de las competencias del equipo es posible explorar aquí temas relevantes en los campos de las teorías contemporáneas de la Cognición, Filosofía del Lenguaje y Estética Aplicada (Teatro / Enseñanza de la Música).

### 4. Futuro

Como Grupo de Investigación, tenemos bastantes planes de futuro –aparte de los planes individuales que cada investigador pueda tener por sí–, y esperamos que el devenir del tiempo sea benévolo con nosotros para que los podamos ir sacando adelante.

Señalar que tenemos varias Marcas Registradas en el *Instituto Nacional da Propriedade Industrial* de Portugal, con sede en Lisboa, que pensamos poder seguir manteniendo, que son las siguientes por orden de registro:

\* 2008, 2 de diciembre - 1º Registo: Marca Nacional *Encontro de Primavera*® - n.º 437845 (Responsable: Fernando José Sadio Ramos). Classe de serviços, segundo a classificação de Nice: 41 – Academias [Educação].

\* 2009, 28 de julio - 2º Registo: Marca Nacional e Imagem *Encontro de Primavera*®, n.º 448064, Classe de serviços, segundo a classificação de Nice: 41 – Academias [Educação]; conferências (organização e direção de -); congressos (organização e direção de -); educação; educação (informações em matéria de -); ensino; instrução; organização de exposições com fins culturais ou educativos; organização e direção de colóquios; organização e direção de conferências; organização e direção de congressos; organização e gestão de «ateliers» de formação; publicação de

livros; publicação electrónica de livros e jornais on-line; seminários (organização e direcção de -):



\* 2010, 1 de abril: Marca Nacional e Imagem *Simpósio Internacional Educação Música Artes Interculturais*<sup>®</sup> - SIEMAI<sup>®</sup> - n.º 464435 (Responsable: María Angustias Ortiz Molina). Classe de serviços, segundo a classificação de Nice: 41 – Academias [educação]; clubes (serviços de -) [diversão ou educação]; colóquios (organização e direcção de -); conferências (organização e direcção de -); congressos (organização e direcção de -); educação; educação (informações em matéria de -); ensino; espectáculos (produção de -); filmes (produção de -); informações sobre educação; instrução; livros (publicação de -); organização de exposições com fins culturais ou educativos; organização e direcção de colóquios; organização e direcção de conferências; organização e direcção de congressos; organização e gestão de «ateliers» de formação; orientação profissional [consultores em matéria de educação ou formação]; profissional (orientação-) [consultores em matéria de educação ou formação]; publicação de livros; publicação de textos [sem ser textos publicitários]; publicação electrónica de livros e jornais on-line; seminários (organização e direcção de -); simpósios (organização e direcção de -); teatrais (representações -); textos (publicação de -) sem ser textos publicitários.



\* 2010, 3 de noviembre: Marca Nacional *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*<sup>®</sup> - n.º 465057 (Proprietario: Fernando José Sadio Ramos; Directora: María Angustias Ortiz Molina). Classe de serviços, segundo a classificação de Nice 41 e 42:

- Classe de serviços 41 – Academias [Educação]; edição electrónica; educação; educação (informações em matéria de -); ensino; instrução; publicação de textos [sem ser textos publicitários].
- Classe de serviços 42 – Serviços científicos e tecnológicos e serviços de pesquisas e concepção a eles referentes.

## DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES



Portadas del nº 1 (versión electrónica e versión impresa)

Ahora comentaremos de forma rápida las actividades programadas que ya tienen una ‘fecha temporal en el horizonte’:

\* *3rd International Congress of Educational Sciences and Development*, a celebrar en San Sebastián (España) del 24-26 de junio 2015, en el que el Dr. Fernando José Sadio Ramos dirigirá el Simposio titulado *Análisis interdisciplinar de la diversidad en educación*, en el que participaremos seis componentes del Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A.

\* Preparación y celebración de la actividad en régimen de *blended-researching* del II “SIMPÓSIO DEDiCA – EDUCAÇÃO E HUMANIDADES<sup>®</sup>”, con el Lema: *Cultura, culturas*, que se celebrará en el Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação (Portugal) del 11–13 de febrero de 2016.

\* Preparación y celebración de la actividad en régimen de *blended-researching* del XIV SIEMAI<sup>®</sup> y IX ENCONTRO DE PRIMAVERA<sup>®</sup>, con el Lema: *Educación, Arte y Humanidades en una encrucijada de Culturas*, que se celebrará en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel de la Universidad de Zaragoza (España) del 13–16 de abril de 2016.

\* Preparación y celebración de la actividad en régimen de *blended-researching* del XV SIEMAI<sup>®</sup> y X ENCONTRO DE PRIMAVERA<sup>®</sup>, con el Lema: *La Interdisciplinariedad y sus usos en Educación, Artes y Humanidades*, a celebrar en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo del 18–21 de abril de 2018 (Campus de Llamaquique, C/ Aniceto Sela, s/n; 33005 Oviedo [España]).

\* Publicaciones de los números 8 y siguientes de D.E.Di.C.A. *REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES<sup>®</sup>*, revista científica que el Grupo de Investigación del mismo acrónimo viene publicando

y sosteniendo desde 2011, año en que publicamos el nº 1; la revista tiene una versión impresa y una versión 'on-line' y se encuentra registrada con Nº de Registro na ERC – Entidade Reguladora para a Comunicação Social: 126027, en Lisboa (Portugal), ISSN 2182-0171 para la versión impresa e ISSN 2182-018X para la versión 'en línea'

## 5. Conclusión

Como se puede comprobar por todo lo expuesto hasta ahora, el Grupo de Investigación HUM-742 *D.E.Di.C.A.*, sin tener un gran número de componentes y a pesar de solo haber relatado en este trabajo los Proyectos solicitados y financiados al Grupo en cuanto tal, es un Grupo de Investigación bastante activo y dinámico, con muchas ganas de trabajar, de innovar y de seguir formándose cada vez mejor para poder seguir desarrollando con la misma fuerza los trabajos que estén a nuestro alcance y que sean de nuestras áreas de conocimiento.

Hay que agradecer a la Dra. Lucía Herrera Torres, actual Responsable del Grupo de Investigación HUM-742 *D.E.Di.C.A.*, su dedicación para que el nombre del mismo figure en todas las actividades que ella viene realizando, para darlo a conocer y difundir las iniciativas que en el seno del grupo venimos realizando durante ya 14 años ininterrumpidos.

## Referencias bibliográficas

- Arnáiz Sánchez, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Díaz Aguado, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Díaz Aguado, M. J. (2004). Educación intercultural y cooperación. Una nueva interacción educativa para un mundo que también es diferente. *Educatio*, 22, 59-89.
- Ortiz Molina, M<sup>a</sup> A. (Coord.) (2005). *Implicaciones de la Multiculturalidad en la Adaptación y Desarrollo de las Tareas en la Educación Obligatoria*. Grupo de Investigación HUM-742 *D.E.Di.C.A.* Granada: Joaquín Labayen y José Miguel Liébana.
- Ortiz Molina, M<sup>a</sup> A. (Coord.) (2007). *Diferencias Culturales y Atención a la Diversidad en la Escuela: Desarrollo de la socialización mediante actividades de Expresión Artística*. Grupo de Investigación HUM-742 *D.E.Di.C.A.* Coimbra (Portugal): Fernando Ramos (Editor), Grupo de Investigación HUM-742 *D.E.Di.C.A.*, Universidad de Granada (España).
- Ortiz Molina, M<sup>a</sup> A. (Coord.) (2010). *Diferencias Culturales desde la perspectiva de los Sectores Educativos*. Grupo de Investigación



HUM-742 *D.E.Di.C.A.* Coimbra (Portugal): Fernando Ramos (Editor), Grupo de Investigación HUM-742 *D.E.Di.C.A.*, Universidad de Granada (España).

Ortiz Molina, M<sup>a</sup> A. (Coord.) (2011). *Diversidad y Escuela: Actividades para la socialización*. Grupo de Investigación HUM-742 *D.E.Di.C.A.* Saarbrücken (Germany): Editorial Académica Española.

Ortiz Molina, M<sup>a</sup> A., & Ocaña Fernández, A. (Coords.) (2005). *La Música y los Derechos del Niño*. Granada: Joaquín Labayen y José Miguel Liébana.

Sadio Ramos, F. (Ed.) (2011). Estamentos Educativos y Diferencias Culturales del Alumnado: diseño de actividades para el fomento de la socialización [EEDCA]. Grupo de Investigación HUM-742 *D.E.Di.C.A.* *Exedra, Revista Científica, Número temático*, 1-354.

---

<sup>1</sup> <https://sica2.cica.es/>



# OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN MÚSICA DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA ACERCA DEL PROGRAMA CURRICULAR QUE CURSAN

Dra. Ruth Nayibe Cárdenas Soler  
Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Pedagógica y  
Tecnológica de Colombia (Colombia)  
Grupo de Investigación HUM-742 *D.E.Di.C.A.*  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4997-4118>

Dr. Oswaldo Lorenzo Quiles  
Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal.  
Facultad de Educación y Humanidades del Campus Universitario de Melilla.  
Universidad de Granada (España)  
Grupo de Investigación HUM-742 *D.E.Di.C.A.*  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1087-8138>

## 1. Introducción

En Colombia, la Ley 30 (1992) indica que la formación de educadores en diferentes disciplinas específicas (como Biología, Ciencias Sociales, Música, Matemáticas, Informática, Artes Plásticas, etc.) está dirigida a los futuros docentes de educación básica secundaria (años escolares 6º, 7º, 8º y 9º) y media (10º y 11º). Esta formación se imparte en programas de educación superior denominados “Licenciaturas”, que proveen a los egresados de competencias profesionales como educadores con orientación pedagógica, con capacidad para dirigir procesos de enseñanza-aprendizaje, y que acompañarán y guiarán la adquisición de conocimientos y competencias por el estudiante.

En las universidades colombianas, generalmente, las Licenciaturas están adscritas a Facultades de Educación, aunque existen casos en que son ofertadas por otro tipo de centros de formación disciplinar específica. No obstante, en dichos casos, la formación pedagógica debe ser asumida o guiada por una Facultad de Educación.

En relación con el contexto descrito, el presente estudio centra su atención en el programa de Licenciatura en Música de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), analizando la opinión que los estudiantes tienen sobre el programa de estudios.

## **2. Diseño curricular de programas de educación musical en Latinoamérica**

Durante los últimos años se ha observado un incremento internacional de la estructuración de los estudios musicales en las instituciones educativas. Este hecho está relacionado con varios factores: el desarrollo de la educación musical a comienzos del siglo XX; la estructuración curricular de los años sesenta; el aporte de algunas propuestas metodológicas para la enseñanza de la música (Orff, Dalcroze, Kodaly, Martenot, etc.); la influencia de los estudios psicológicos en la demostración de la importancia de la música en el desarrollo cognitivo y físico de los alumnos; así como la llamada escuela activa y la investigación interdisciplinaria (Oriol, 2005).

Tanto en Colombia como en otros países latinoamericanos, la inclusión de la educación musical en la estructura curricular de las escuelas, en los niveles formativos de educación primaria y secundaria, ha estado ligada a la llamada “educación estética” o “educación artística”, donde la música -junto con otras artes (plásticas y visuales, teatro, danza, cine y literatura)- apoya la filosofía de una educación liberal (Plummeridge, 1991) o integral, como indica la Ley General de Educación colombiana -115- (1994).

Barret (2005) propone algunas dimensiones que pueden servir como soporte de la estructura curricular de los programas de educación musical y que sintetizan la opinión al respecto de diferentes autores: investigación sobre estética y práctica de la música en el aula (Elliott, Mark, Reimer); desarrollo cognitivo y perspectivas sociales de la psicología de la música (Hargreaves, Marshall, North); historia y políticas gubernamentales para la integración de la educación musical a la escuela (McCarthy); sociología de la música (Hargreaves, DeNora); etnomusicología (Campbell); estudios sobre legislación y normas oficiales que afectan a la educación musical (Barresi, Chapman); etnografía, fenomenología y escritos narrativos (Barret); estudios curriculares (Pinar); etc. (Cuellar y Sol, 2010).

En relación con los planes de estudio de programas de formación superior de educadores musicales en América Latina y España, indican Aróstegui y Cisneros-Cohernour (2010) que no hay en Iberoamérica un modelo definido de profesor de música, y éste presenta diversos contrastantes entre los componentes pedagógico y musical. No obstante, sí es posible distinguir tres orientaciones en la formación del profesorado de música en Latinoamérica: formación de músicos con especialidad en educación musical; formación de

pedagogos con la especialidad en educación musical; y formación de arte-educadores con especialización en educación musical (Mateiro, 2010). En el caso de los países centroamericanos, y en especial de México, la formación de educadores musicales se sitúa principalmente en centros no universitarios adscritos al Ministerio de Educación (Cisneros-Cohernour y Canto, 2010).

Una pregunta relevante a la hora de pensar en un proyecto curricular para formar un educador musical, como sucede en cualquier otro ámbito disciplinar, es ¿qué modelo de profesor de música se quiere formar? Frente a dicha cuestión, las respuestas pueden ser variadas, dependiendo del centro de formación universitaria que imparta estos estudios: Facultades de Educación, de Música, de Arte, de Humanidades o Conservatorios, como sucede en el caso colombiano, donde, según Cárdenas (2012), en el año 2011 existían 14 programas de formación de educadores musicales (profesores de música), de los cuales uno se ofertaba en un Conservatorio, uno en una Facultad de Ciencias Humanas, tres en Facultades de Educación y los restantes ocho en Facultades de Artes. Este hecho permite suponer diferencias en la orientación de la formación que recibieron los estudiantes, hoy día educadores musicales (Herrera y Lorenzo, 2008).

Para reconceptualizar el currículum de música se requiere que investigadores y profesores reflexionen respecto a los conceptos de musicalidad y comprensión musical, así como sobre la observable hibridación de estilos musicales y el acceso que los estudiantes tienen a prácticas musicales, a la tecnología y a los mass-media dentro y fuera de la escuela.

La formación del profesorado de música hoy reclama un profesional con suficientes conocimientos de las disciplinas pedagógica y musical, con capacidad para integrarlos en su práctica docente, atendiendo a las circunstancias socio-históricas y culturales que lo rodean, y con la habilidad para trabajar en equipo con propuestas formativas interdisciplinarias (Valles, 2009). Todo ello sin dejar de atender las políticas gubernamentales en materia de educación artística.

### **3. Programas de Licenciatura en Música de Colombia**

Tomando como referencia el estudio realizado por Cárdenas (2012), en Colombia existen trece programas de Licenciatura en Música, exceptuando el programa “Licenciatura en Música y Danza”

de la Universidad Tecnológica del Chocó, que posee diferencias estructurales notables en comparación con las demás titulaciones denominadas Licenciatura en Música.

Pese a que doce de estos trece programas de Licenciatura en Música se desarrollan en instituciones de educación superior de carácter público, el coste de la matrícula es alto, dado que este tipo de programas supone una alta inversión para el establecimiento educativo, por la necesidad de dotación de instrumental y el sostenimiento de clases individualizadas, sobre todo las de instrumento musical.

Los trece programas de Licenciatura en Música identificados en el estudio de Cárdenas contemplan en su misión, visión y objetivos la formación de educadores musicales para desempeñarse en los diferentes niveles del sistema educativo colombiano (educación básica y educación media), y en la educación no formal (educación para el trabajo y el desarrollo humano). De la misma forma, en los perfiles del egresado de estas titulaciones se hace referencia a que el graduado podrá ejercer como docente y además como director o instrumentista de agrupaciones musicales. No obstante, se presenta una clara contradicción entre los objetivos de formación del programa y la realidad de los espacios laborales donde el licenciado se puede desempeñar profesionalmente. Si bien existen oportunidades de empleo para estos titulados, las cuales guardan relación con los objetivos del plan de estudios, la situación en el momento de buscar trabajo como docentes de música en centros educativos colombianos establece unos requerimientos profesionales que se distancian del perfil ocupacional proyectado por los programas.

Como exponen Goubert, Zapata, Arenas y Niño (2009) y Mateiro (2010), los perfiles de las carreras de formación musical en Colombia son demasiado amplios y confusos, y no permiten distinguir entre los límites del ejercicio profesional de un músico y un licenciado en música. Es así como las diferencias curriculares entre los planes de estudios de las Licenciaturas en Música de Colombia (orientación pedagógica) respecto a los de las titulaciones de Músico Profesional (orientación musical) son casi imperceptibles, solamente referidas a algunos módulos de pedagogía (didáctica musical) que están presentes en las primeras y algunas veces obviados en las segundas, lo que crea una falta de definición formativa y una carencia en el propio plan de estudios de una pertinente orientación

profesional, tanto para un músico profesional como para un Licenciado en Música.

Por otra parte, estos programas contemplan en su mayoría el desempeño profesional de los titulados como instrumentistas o directores de agrupaciones, aunque generalmente esta formación es tardía (Goubert et al., 2009) y los espacios de inserción laboral existentes en este sector son muy competitivos, tanto con músicos profesionales nacionales como extranjeros.

En las trece Licenciaturas en Música se observa un amplio rango de diferencia en la asignación de créditos académicos para la titulación, así como en el número de asignaturas que estructuran sus planes de estudio. Este hecho desfavorece la flexibilidad curricular, la movilidad y la internacionalización de la educación proyectada por la política educativa del gobierno colombiano, lo que resulta incoherente con el ánimo de lograr una mejor adaptación a las exigencias que implica la globalización (Muñoz, 2010).

Asimismo, en los trece programas referenciados el componente musical tiene mayor presencia, por asignación de créditos y de asignaturas. Esta situación puede deberse a que los aspirantes a esta clase de programas tienen una iniciación tardía en su formación musical y es la institución universitaria la que debe proveer estos conocimientos y formar en las habilidades básicas y técnicas, lo cual demanda mayor dedicación a la formación disciplinar. Sin embargo, como apuntan diferentes autores (Haston y León-Guerrero, 2008; Pérez, 2008), el hecho de que un profesional de la educación tenga un óptimo manejo disciplinar no lo exime de requerir una formación pedagógica sólida que le permita poner en contexto sus conocimientos y habilidades, y compartirlos o comunicarlos a sus discentes a partir del uso de estrategias pedagógicas apropiadas.

En coherencia con lo anterior, un aspecto destacable de estos 13 programas de Licenciatura en Música es que todos los planes de estudio incluyen asignaturas de práctica pedagógica, lo que permite tanto a docentes como a estudiantes conocer la realidad del sistema educativo en el que los futuros egresados ejercerán profesionalmente (Cárdenas, Lorenzo, y Hargreaves, 2015). De manera que esta actividad de práctica permite retroalimentar el proyecto curricular en relación con las necesidades formativas detectadas en el ejercicio de práctica docente (Calvo, Rendón, y Rojas, 2004).

#### **4. La participación del alumnado en la evaluación de programas**

La diversificación y complementariedad de fuentes, instrumentos y procesos de evaluación son aspectos que se tienen en cuenta, cada vez con más frecuencia, en las organizaciones educativas, con el propósito de realizar procesos evaluativos más objetivos y eficientes. En este sentido, las encuestas de valoración de estudiantes son instrumentos hoy muy utilizados (Ory, 1991), aunque se trata de herramientas que tienen detractores por las debilidades que presentan, los requisitos técnicos y la utilización descontextualizada que se puede hacer de ellas, tanto de la aplicación como de los datos recogidos.

Por su parte, la UNESCO (1998), en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, manifestó que los estudiantes, así como sus necesidades, deben considerarse como participantes notables en los procesos de renovación curricular y ubicarse en el foco de los estudios e intereses de los profesores y directivos institucionales, responsables de la toma de decisiones.

Escuchar las voces de los estudiantes es una tarea necesaria para las instituciones universitarias, por cuanto se requiere de sus apreciaciones en el marco global de la evaluación institucional (Pérez y Alfaro, 1997). Como sucede en el sector empresarial, “el cliente siempre tiene la razón”, y en el caso del sistema educativo los clientes o usuarios son los estudiantes, que reclaman calidad del servicio educativo y señalan lo que les satisface y lo que no. No obstante, dichas apreciaciones no pueden ser la única base para la toma de decisiones por parte de los directivos institucionales sobre el programa de estudio, sino que suponen un elemento más que ayuda a entender la realidad de los contextos educativos.

Una de las variables de valoración de los alumnos sobre el plan de estudios es la del profesorado que lo imparte. En este sentido, Cabrera, Colbeck y Terenzini (1999) y Escudero (1999) plantean una serie de aspectos derivados de las generalidades observadas en el ejercicio de evaluación que hacen los estudiantes a sus docentes. Dentro de dichas generalidades se resaltan las siguientes:

No hay evidencia de que los estudiantes solo consideren la popularidad de los docentes.

No hay confirmación de diferencias en la evaluación, cuando se trata de clases grandes o clases pequeñas, o individuales.



No hay certeza de la incidencia, en la evaluación, de factores como horario del curso, nivel educativo, disciplina, rango académico del profesor, o sexo de los estudiantes y/o del profesor.

Las prevenciones del profesorado, frente a la evaluación del alumnado, se centran en el uso y publicación de los resultados de dicha evaluación.

Los juicios de los estudiantes son estables y consistentes.

Las apreciaciones de los exalumnos son consistentes con las de los estudiantes.

Se percibe una tendencia de benevolencia en los juicios de los discentes cuando se conocen las implicaciones de sus apreciaciones en la estabilidad de la planta docente.

A menudo, se vuelve controvertida la idea de mantener en la privacidad los resultados de las valoraciones de los estudiantes, debido a los alcances que pueden tener éstas tanto para profesores como para estudiantes. Pese a ello, es bien conocido que, de forma poco convencional y tal vez esporádica, en pasillos o lugares comunes de los centros educativos se vuelcan comentarios relacionados con las percepciones de los estudiantes frente a la actuación del profesorado, situación que puede resultar contraproducente para la mejora docente, dado que no tiene efecto directo en la mejora del quehacer pedagógico y más bien se convierte en argumento seguro para que los profesores rechacen cualquier tipo o forma de evaluación de su desempeño. Así mismo, estas prácticas informales generan desconfianza y malestar entre profesores, estudiantes y directivos.

En las universidades americanas se suele utilizar una forma simple de evaluación (promovida por los mismos estudiantes), conocida como *anti-calendario*, cuyo uso radica en el señalamiento de cursos o profesores que se deben evitar cuando se matriculan asignaturas de un nuevo curso (Goldschmid, 1978).

En relación con las características de los cuestionarios que se elaboran y utilizan con el objetivo de aprovechar las observaciones de los estudiantes, Escudero (1999) y Gento y Vivas (2003) sugieren:

Organizar las preguntas de forma tal que se evalúen diferentes facetas de la docencia.

Hacer el respectivo proceso de contextualización cuando se utilicen cuestionarios usados en otra institución o en otro país.

La redacción debe ser clara y concisa.

Utilizar cuestionarios no muy largos. Lo ideal es que se emplee entre 10 y 15 minutos para contestarlo.

Realizar actividades evaluativas no muy frecuentes, lo más recomendable es cada año.

Establecer una serie de indicadores a partir de las variables que se consideren en el cuestionario; posteriormente formular los ítems abarcando los objetivos del estudio; aplicar una prueba piloto para calcular la validez y fiabilidad inicial; luego, realizar un reajuste y una nueva aplicación para reconsiderar validez y fiabilidad; y, por último, hacer la aplicación definitiva.

Hablar de satisfacción, según Pérez-Juste (2000), es referirse a una de las dimensiones de la calidad considerada en distintos modelos de evaluación y que involucra a diferentes actores, desde quienes diseñan, crean y mejoran el producto, bien o servicio, hasta quienes son los destinatarios, usuarios o clientes. En muchas ocasiones, el resultado final de la aplicación de un cuestionario de satisfacción no es una evaluación, sino un juicio de valor (me gusta / no me gusta, bueno / malo). De esta forma, la satisfacción se relaciona con las necesidades, expectativas e intereses que pueden tener tanto diseñadores como usuarios.

En el ámbito educativo el destinatario es el alumnado, y su grado de satisfacción se refiere a cómo los procesos educativos y la misma institución se corresponden con sus expectativas, intereses y necesidades. El hecho de que una organización educativa tenga en cuenta la satisfacción de los estudiantes con el servicio recibido, además de establecerse como un elemento más para el diagnóstico institucional, impacta positivamente en la motivación de los estudiantes, así como en los grados de permanencia y rendimiento académico (Elliot y Shin, 2002).

Caballero, Abello y Palacios (2007) establecen una relación directa entre el grado de satisfacción de los estudiantes con la oferta educativa recibida y los niveles de permanencia, planteando que estos dos elementos (satisfacción y permanencia) han cobrado una relativa importancia en la supervivencia de las instituciones universitarias. En el mismo sentido, estos autores afirman que existe una relación directa y proporcional entre el desempeño académico de los estudiantes, el compromiso institucional, también llamado *engagement*, y el grado de satisfacción frente a la oferta educativa.

Curiosamente, en el contexto de la enseñanza universitaria, aquello que los estudiantes sugieren como importante para su práctica educativa no suele indicar la satisfacción con dicha práctica (Elliot y Healy, 2001).

Otro aspecto débil del ejercicio de satisfacción es que las respuestas de los estudiantes no muestran la evidencia o justificación de la valoración, así como tampoco permiten entender los procesos psicológicos de los propios estudiantes en el momento de hacer la apreciación o emitir el juicio de valor.

En este mismo sentido, Peterson y Wilson (1992) afirman que la medición de la satisfacción del cliente es bastante imprecisa, porque está influenciada por variables externas y está supeditada a contaminaciones metodológicas, razón por la cual necesitan de la construcción de tablas con valores de referencia, sin considerar las *medias* como medida de tendencia y los resultados como medidas absolutas, sino como la derivación de una serie de sucesos y reacciones incesantes en un largo periodo de tiempo.

Martensen, Grønholdt, Eskildsen y Kristensen (1999) concluyen que, cuando se trata de la enseñanza en educación superior, la satisfacción no se encuentra únicamente influenciada por la calidad percibida y por las expectativas, sino que igualmente influye en ella la imagen que tiene la institución educativa en el contexto, región o país. Por esta razón, se requiere de la utilización de cuestionarios que abarquen diferentes niveles de evaluación: desempeño docente global (plantilla docente), por área de conocimiento (básica, general, disciplinar, humanística, optativas), por semestre académico, por asignatura, por docente, etc.

De manera general, las instituciones educativas, tal vez atendiendo a los procesos de verificación de la calidad por parte de los gobiernos, insisten en el mejoramiento como propósito final de la evaluación docente (Lorenzo y Cárdenas, 2014). Además, dicho mejoramiento está condicionado por la retroalimentación y la

revisión que los profesores efectúen de su quehacer profesional. De esta forma, es común observar que los resultados de la aplicación de cuestionarios a estudiantes se utilicen para hacer *feedback* con los docentes, pero más aún para la toma de decisiones administrativas (asignación de actividad académica, promoción y estímulos, etc.). Sin embargo, no se consideran para la formación docente profesional o formación continuada, que podría ser el camino para superar los lastres de modelos educativos fijos y conductistas, principales inquietudes del alumnado que responde a los instrumentos de evaluación (Martínez, Sánchez, y Martínez, 2010).

En el contexto colombiano, el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), en los Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado (2012), considera a la población estudiantes como un factor de evaluación necesario en el proceso de autoevaluación de los proyectos curriculares. En este sentido, los estudiantes se convierten en un importante foco de análisis para analizar y entender el proyecto curricular, dado que, como indica Escudero (1999), el alumnado permanece y actúa en el aula, condición que le permite tener un juicio más sensible frente al entorno formativo.

Contextualizando las anteriores reflexiones en la formación de profesores de música en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, se identifican los siguientes interrogantes:

¿Cuáles son las características generales de los estudiantes del programa Licenciatura en Música de la UPTC?

¿Cuál es la opinión del alumnado del programa de Licenciatura en Música respecto al proyecto curricular que cursa?

Para dar respuesta a estos interrogantes, se ha planteado el objetivo siguiente:

Identificar las características generales de los estudiantes del programa de Licenciatura en Música de la UPTC, matriculados en 2013, y analizar su opinión sobre algunos aspectos de la titulación que cursan.

## 5. Método

En el desarrollo de la presente investigación se empleó una metodología empírico-analítica de tipo descriptivo. Este tipo de metodología pretende obtener inferencias mediante el análisis de determinadas variables o dimensiones de estudio, con el fin de garantizar la objetividad y establecer la realidad de las situaciones o cosas (Castillo, Jaimes y Chaparro, 2001; Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

### 5.1. Participantes

Participaron en este estudio 142 estudiantes pertenecientes a los diferentes semestres académicos del programa Licenciatura en Música (ver tabla 1).

Tabla 1

*Distribución de participantes por semestre académico*

<b>Semestre académico</b>	<b>f</b>	<b>% Válido</b>
I	1	.70
II	35	24.65
III	1	.70
IV	23	16.20
V	1	.70
VI	22	15.49
VII	1	.70
VIII	18	12.68
IX	6	4.22
X	34	23.94
Total	142	100

El porcentaje de participantes en el estudio es de 79.32%, de un total de 179 estudiantes matriculados en 2013 en el programa de Licenciatura en Música de la UPTC.

En función del semestre académico, los grupos de estudiantes con mayor participación se ubican en los semestres segundo y décimo.

Las características de dichos participantes, a partir de una serie de variables identificativas contempladas en el instrumento de recogida de información, son las siguientes:

### *Por sexo*

La mayoría de los estudiantes que respondieron el cuestionario aplicado son de sexo masculino ( $f=107$ ; 75%), frente a una cifra inferior correspondiente al sexo femenino ( $f=35$ ; 25%). Atendiendo a los resultados de las pruebas Chi-cuadrado de Pearson y razón de verosimilitud ( $X^2_{(9, n=142)}=20.75$ ;  $p=.14$ ;  $RV(LR)=.10$ ), con un nivel de confianza del 95%, se determina que no hay relación significativa entre el género de los participantes en el estudio y el semestre académico en el cual se ubican, dado que solo en el grupo perteneciente a segundo semestre se equipara el número de mujeres con el de hombres.

### *Por edad*

Como se observa en la tabla 2 (ver tabla 2), el rango de edad que predomina oscila entre los 20 y 22 años, en contraste con el rango con menor presencia, el de mayores de 26 años. Así, el 80% de los participantes en el estudio tiene menos de 25 años, siendo la edad mínima 17 años, la edad media 22.5 años y la edad máxima 34 años.

Tabla 2

#### *Frecuencias y porcentajes por rango de edad de los participantes*

<b>Edad en años</b>	<b>f</b>	<b>% Válido</b>	<b>% Acumulado</b>
17-19	32	22.54	22.54
20-22	46	32.39	54.93
23-25	36	25.35	80.28
26-28	20	14.08	94.36
>29	8	5.63	100.00
Total	142	100.0	

### *Por lugar de procedencia*

116 de los participantes en el estudio proceden de municipios de Boyacá (82%), 12 de Cundinamarca (9%), 4 de Casanare y Meta (3%) y 10 de otros departamentos del país (7%: Tolima, Caldas, Risaralda, Santander y Bolívar). Los participantes boyacenses proceden, en su mayoría, de la capital del Departamento, Tunja.

## **5.2. Instrumento**

En la presente investigación se utilizó un cuestionario para la obtención de los datos analizados, atendiendo al tipo de metodología escogido para el estudio y con el propósito de conocer algunas características propias de los estudiantes y su percepción en relación con aspectos propios del programa de Licenciatura en Música en el cual cursan sus estudios.

El cuestionario fue diseñado tomando como referencia otros estudios similares y las propuestas de otros instrumentos que buscaran indagar por las opiniones o nivel de satisfacción de los estudiantes frente a su proceso formativo.

Este instrumento cuenta con una serie de ítems con diferentes posibilidades de respuesta, dentro de las cuales se encuentran diecisiete preguntas de tipo *Likert*. Las categorías de análisis contenidas en el cuestionario son:

1. Institución donde terminó los estudios de Bachillerato, año, modalidad y puntaje en el examen SABER 11 (prueba nacional obligatoria en Colombia a la que deben presentarse los estudiantes de educación media para acceder a la educación superior).
2. Acceso al programa (nivel musical, estudios previos, apoyo económico, experiencia musical familiar).
3. Características como estudiante (actividad musical extra institucional, preferencias musicales, asignaturas más útiles, proyección profesional).
4. Estructura y características de la oferta académica del programa (pertinencia de trabajos asignados, infraestructura física del programa, ambientes de aprendizaje, sistema de evaluación, gestión curricular).
5. Descripción del nivel de satisfacción del alumnado (labor docente, calidad formativa, recursos del programa, actividades musicales y pedagógicas extracurriculares, propuestas de solución a inconvenientes).

El cuestionario fue sometido a validez de contenido mediante la técnica de juicio de expertos (Chacón, Pérez-Gil, Holgado, y Lara, 2001).

## **5.3. Procedimiento**

Durante los primeros meses del año 2014 se identificó el grupo de estudiantes matriculados en el periodo 2013-I en el

programa de Licenciatura en Música. Posteriormente, se procedió a seleccionar clases grupales, donde se encuentra la mayoría de los estudiantes, con el propósito de tener acceso a un número considerable de discentes que respondieran el cuestionario. A través de este cauce se consiguió aplicar el instrumento a un 70% del total de los participantes. Para obtener el restante 30%, se convocaron reuniones individuales o se contactó a los estudiantes por e-mail y a través de redes sociales como Facebook.

## 6. Resultados

Para realizar los análisis presentados a continuación, se empleó el Software PASW (**P**redictive **A**nalytics **S**oft**W**are), en su versión 19.0. Solo se muestran aquí los resultados de los interrogantes relacionados con el objetivo de este capítulo.

### *Infraestructura física y organizacional de la Licenciatura en Música*

Tomando en consideración la Ley 1188 (2008), que indica los requisitos básicos para el funcionamiento de programas de pregrado, y específicamente en su literal 9º, que especifica aspectos sobre la garantía de una estructura física con bibliotecas, aulas y auditorios, y además los lineamientos para el registro calificado y la acreditación de programas, que en su Factor 8 se refieren a los recursos físicos y financieros (CNA, 2012), se quiso saber qué opinaban los estudiantes sobre el estado de estos recursos y aspectos propios del Proyecto Académico Educativo (PAE) del programa Licenciatura en Música. Así, se preguntó a los participantes en el estudio por su grado de acuerdo en relación con la suficiente dotación de recursos y espacios, la pertinencia de los ambientes de aprendizaje, coherencia del sistema de evaluación, procedimientos para gestión del plan de estudios, la participación de los estudiantes en los estamentos administrativos, y el cumplimiento de los objetivos propuestos por los docentes.

La tabla siguiente (ver tabla 3) presenta los estadísticos descriptivos de cada uno de los ítems enumerados antes.

Tabla 3

*Estadísticos descriptivos para grado de acuerdo frente aspectos de infraestructura física y organizacional del programa*

Aspectos	Grado de acuerdo		
	Media	Desv. Típ.	Varianza



Infraestructura del programa	2.86	1.09	1.19
Ambientes de aprendizaje	3.58	.99	.94
Sistema de evaluación	3.38	.98	.96
Gestión del plan de estudios	3.92	.94	.88
Conocimiento de procesos académicos	2.63	.86	.74
Participación estudiantil	2.63	.86	.74
Cumplimiento objetivos académicos	3.56	1.02	1.04

Destaca en la tabla anterior el grado de desacuerdo para los casos de *infraestructura del programa* ( $M= 2.86$ ;  $DT= 1.09$ ;  $S= 1.19$ ); *conocimiento de procesos académicos* ( $M= 2.63$ ;  $DT= .86$ ;  $S= .74$ ); y *participación estudiantil* ( $M= 2.63$ ;  $DT= .86$ ;  $S= .74$ ).

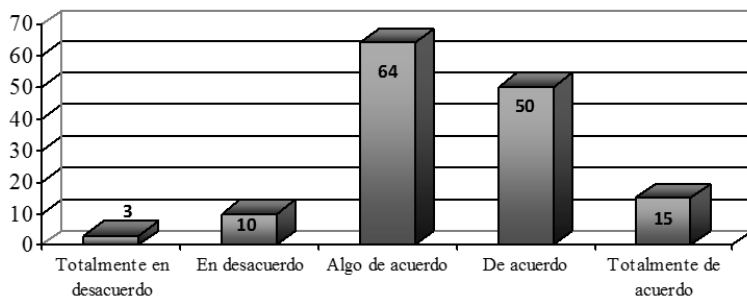
En el caso de *infraestructura del programa* ( $f_{\text{totalmente en desacuerdo}} - \text{algo de acuerdo}=101$ ; 71.1%), los estudiantes manifiestan que los espacios son insuficientes, que la biblioteca es pequeña y faltan espacios para la lectura y trabajo individual, que las cabinas de estudio podrían aumentarse en número, y que falta un mantenimiento adecuado para los instrumentos, una sala de informática y un teatro.

Cuando los participantes hablan de los *ambientes de aprendizaje* ( $f_{\text{algo de acuerdo}} - \text{totalmente de acuerdo}=125$ ; 88.0%), se refirieron a diferencias que existen entre profesores y estudiantes, las cuales indican que perjudican el normal desarrollo de las actividades académicas.

En relación con el *sistema de evaluación* ( $f_{\text{algo de acuerdo}} - \text{totalmente de acuerdo}=118$ ; 83.1%), aunque algunos mencionan que no es clara y oportuna la información que al respecto ofrecen los profesores, tiene un grado de aceptación *medio-alto*. De igual forma sucede con *gestión del plan de estudios* y *cumplimiento de objetivos académicos*, que tienen unas altas valoraciones (*medio-alto*), indicando la anualidad del programa causa inconvenientes

académicos, para aquellos que requieren repetir asignaturas, o el desconocimiento y la poca asesoría que tienen en relación con la gestión del plan de estudios.

Se cuestionó a los alumnos sobre la coherencia entre los trabajos asignados en las diferentes asignaturas y las necesidades formativas de los estudiantes (ver figura 1).



*Figura 1.* Grado de acuerdo con los trabajos asignados en las asignaturas

Se encontró que un 91% de los participantes encuentra relación entre las actividades planteadas por los docentes y sus necesidades de formación. Dentro de los comentarios que hacen para clarificar su respuesta, se refieren a: la exigencia que se hace en los primeros semestres, demasiados trabajos en algunas asignaturas, incrementar las metodologías, transversalidad en los contenidos abordados en las asignaturas de un semestre, y pertinencia contenidos tratados en las asignaturas en relación con las necesidades del contexto educativo musical.

#### *Grado de satisfacción con la oferta académica*

En este apartado se realiza el análisis de las respuestas obtenidas en relación con el grado de satisfacción o insatisfacción de los estudiantes frente a aspectos como la labor docente, calidad formativa del programa, espacios académicos, sistemas de comunicación y actividades pedagógico-musicales realizadas en la carrera (ver tabla 4).

Tabla 4

*Estadísticos descriptivos para grado de satisfacción frente a oferta académica*

Aspectos	Grado de satisfacción		
	Media	Desv. Típ.	Varianza
Labor docente	3.46	.78	.59
Calidad formativa	3.20	.92	.85
Espacios académicos	3.47	1.05	1.10
Sistemas de comunicación	3.21	1.02	1.04
Actividades musicales extracurriculares	2.71	1.16	1.36
Actividades pedagógicas extracurriculares	2.63	1.19	1.42

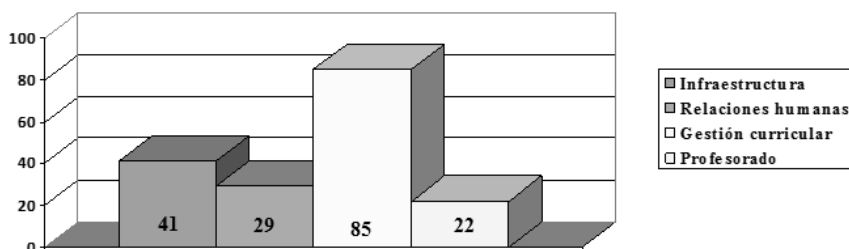
En la tabla anterior destacan los resultados para el caso de *actividades pedagógicas extracurriculares* ( $f_{muy\ insatisfecho - insatisfecho}=68$  (48.2%);  $M= 2.63$ ;  $DT= 1.19$ ;  $S= 1.42$ ) y *actividades musicales extracurriculares* ( $f_{muy\ insatisfecho - insatisfecho}=64$  (45.1%);  $M= 2.71$ ;  $DT= 1.16$ ;  $S= 1.36$ ). Sin embargo, es preciso aclarar que estas dos variables se observó un porcentaje considerable de respuestas en el rango medio, correspondiente al valor “3. Neutral” (*actividades pedagógicas extracurriculares*,  $f_{neutral}=34$ , 23.9%; *actividades musicales extracurriculares*  $f_{neutral}=41$ , 28.9%). Asimismo, cabe resaltar que de los datos correspondientes a estas variables las desviaciones típicas de “actividades musicales extracurriculares” y “actividades pedagógicas extracurriculares” son las más altas. Es decir, los datos de estas dos variables son los que presentan mayor diferencia entre sí.

De igual manera, cabe resaltar las respuestas de “satisfacción” frente a la “labor docente” ( $f_{satisfecho + muy\ satisfecho}=71$ , 50%), con la menor dispersión de datos ( $DT= .78$ ;  $S= .59$ ), y los espacios de clase y horarios (espacios académicos), variable que tuvo la media más alta ( $f_{satisfecho + muy\ satisfecho}=80$ , 56.4%;  $M= 3.47$ ), aunque con una dispersión, relativamente, alta ( $DT= 1.05$ ;  $S= 1.10$ ).

Cabe resaltar aquí que en el análisis realizado a estas seis variables, que utilizaron la escala Likert (1. Muy insatisfecho, 2. Insatisfecho, 3. Neutral, 4. Satisfecho, 5. Muy satisfecho) como estructura base para la recolección de datos, se presentó una alta presencia del valor “3. Neutral” (Labor docente  $f= 61$ , 43%; Calidad formativa  $f= 59$ , 41.5%; Espacios académicos  $f= 36$ , 25.4%; Sistemas de comunicación  $f= 55$ , 38.7%; Actividades musicales  $f= 41$ , 28.9%; Actividades pedagógicas  $f= 34$ , 23.9%).

### *Sugerencias y compromisos del alumnado*

Para finalizar, se interrogó a los participantes, en dos preguntas abiertas, sobre las sugerencias que tenían para el programa de Licenciatura en Música, los aspectos que se deberían mejorar en la carrera y los compromisos que asumirían en un proceso de mejora (ver figura 2).



*Figura 2.* Frecuencia de aspectos sugeridos por los estudiantes para mejorar el programa

En el caso de las sugerencias hubo una abstención del 10.6%, mientras que para compromisos fue del 33.1%, coincidiendo los que se abstuvieron de “plantear propuestas” con los de “no asumir compromisos”.

Como se observa en la figura 2, las respuestas sobre sugerencias de mejora para el programa fueron categorizadas en cuatro aspectos: infraestructura ( $f= 49$ ), relaciones humanas ( $f= 29$ ), gestión curricular ( $f= 85$ ) y profesorado ( $f= 22$ ).

La categoría que presenta mayor frecuencia es la relacionada con Gestión curricular, donde se incluyeron sugerencias sobre: organización de horarios de clase y préstamo de salones, procesos de enseñanza–aprendizaje, pertinencia de contenidos de las

asignaturas, proceso de evaluación a estudiantes y realización de actividades musicales y pedagógicas extracurriculares.

Le sigue la categoría Infraestructura, que alberga sugerencias relacionadas con: arreglo y construcción de salones, mantenimiento de instrumentos, dotación de biblioteca y acondicionamiento de espacios para lectura, relajación y encuentro con otros estudiantes.

En el caso de la categoría Relaciones humanas, las sugerencias se relacionan con la atención de los funcionarios del almacén, la relación entre profesores y estudiantes, y la relación entre directivos de la escuela, docentes y estudiantes.

Por último, se encuentra la categoría Profesores, cuyas sugerencias apuntan a la oportuna contratación docente, el cumplimiento de los horarios de clase y la entrega a tiempo de contenidos y evaluaciones.

Las respuestas obtenidas frente a la pregunta sobre los compromisos que asumirían, como estudiantes, en el proceso de mejora del programa fueron organizadas igualmente en categorías (ver figura 3).

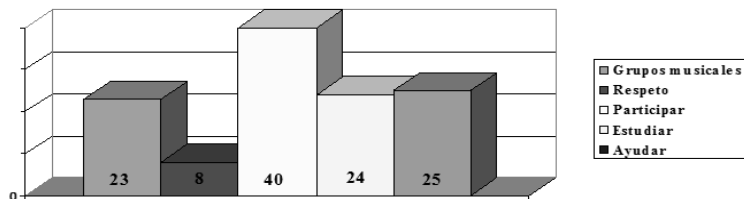


Figura 3. Frecuencias de compromisos asumidos por los estudiantes para mejorar el programa

En este caso, fueron cinco categorías las resultantes: Organizar grupos musicales y hacer presentaciones, Respetar a compañeros y profesores, Participar y opinar, Incrementar el estudio personal y Ayudar en lo que se pueda.

Destaca el aspecto Participar y opinar, que hace referencia a: participar en los debates, asambleas y reuniones informativas, dar opiniones frente a lo que esté sucediendo en la Escuela, proponiendo actividades extracurriculares, escribir y gestionar proyectos que ayuden a superar las debilidades del programa, y hacer críticas constructivas que apunten al mejoramiento del programa. En segundo lugar se encuentra Ayudar en lo que se

pueda, refiriéndose a participar en los conciertos, organizar actividades, apoyar los procesos que se adelanten con profesores, estudiantes y directivos, y estar pendiente de lo que se necesite en el programa. Para el caso de Incrementar el estudio personal, como el nombre indica, se refiere a comprometerse con el desarrollo autónomo como estudiantes. En cuarto lugar se encuentra Organizar grupos musicales y hacer presentaciones, dirigido a incrementar la actividad musical en el programa y la visibilidad del mismo, tanto en la Universidad como en la región y el país. Por último, se encuentra Respetar a compañeros y profesores, relacionado con mantener buenas relaciones con las demás personas e incrementar el diálogo para solucionar los inconvenientes que se puedan presentar.

## **7. Discusión**

El programa de Licenciatura en Música de la UPTC cuenta con Acreditación de alta Calidad, otorgada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2012) para un periodo de siete años. Sin embargo, todavía existe una incipiente consolidación de los equipos docentes en términos de producción investigativa, etc., además del hecho de la vinculación de egresados, estudiantes, administrativos o empleadores a diferentes actividades de gestión curricular. Esta situación se produce en un contexto en el que el concepto de “calidad educativa” todavía no está explícitamente definido en el marco del sistema educativo colombiano, sobre todo en el sector público, que prioriza el control del gasto y restringe la inversión en la mejora de distintos aspectos que necesitan de mayores recursos (Miñana y Rodríguez, 2011).

Los participantes en este estudio indican que las infraestructuras físicas en las que se desarrolla la titulación requieren de mayor mantenimiento y ampliación de espacios, además del incremento de la dotación de la biblioteca. Estos resultados son contrarios a lo dispuesto en la Ley 1188 (2008), que en su literal 9º indica la necesidad de garantizar una estructura o planta física para el desarrollo del programa, junto con los Lineamientos para el registro calificado y la acreditación de programas, que en su Factor 8 se refiere a los recursos físicos y financieros (CNA, 2012).

Por otra parte, en relación con aspectos académicos y administrativos, los estudiantes exponen su poca participación en la

gestión curricular y el básico conocimiento que tienen de los procesos y procedimientos académicos.

Además, los estudiantes manifiestan mayor satisfacción por los espacios académicos (horarios de clase) y la plantilla docente que hacia las actividades extracurriculares, tanto musicales como pedagógicas.

Igualmente, consideran que podrían participar más en las decisiones que se toman en la administración de la Escuela y de la Universidad, y que, en muchos casos, desconocen los procesos y procedimientos académicos que les aplican (evaluación, conductos regulares para reclamaciones, etc.).

En correspondencia con los ambientes de aprendizaje, los discentes señalan que las diferencias personales que existen entre profesores y estudiantes perjudican el normal desarrollo de las actividades y que, además los profesores no son claros u oportunos en la socialización del sistema de evaluación que utilizan.

Los estudiantes admiten conocer el plan de estudios y la forma en que deben realizar los procesos de inscripción de asignaturas o solicitud de habilitaciones, pero no en profundidad, sobre todo cuando tienen serios inconvenientes académicos.

Definitivamente, el empoderamiento genera compromiso organizacional y en consecuencia el mejoramiento continuo, como expone Giraldo (2012). En este sentido, es importante destacar que este estudio pone de manifiesto que los estudiantes participantes hayan sugerido que el programa se ha de perfeccionar, pero, a su vez, señalan un compromiso muy débil en un eventual proceso de corrección y mejora. Así, un buen número de estudiantes no se compromete con los cambios requeridos en la institución, ya sea porque desconocen la forma en que pueden realizar algún aporte o porque no se quieren involucrar en este tipo de tareas.

Coincidiendo con estudios similares al aquí expuesto (Elliot y Healy, 2001), los resultados de este trabajo sobre el programa de Licenciatura en Música de la UPTC indican que hay factores externos que influyen en las respuestas que emiten los estudiantes, así como en su grado de satisfacción con la oferta educativa que reciben (fecha de aplicación, semestre en que se encuentra el estudiante, rendimiento académico, lugar de aplicación del cuestionario, etc.).

### **Referencias bibliográficas**

Aróstegui, J., & Cisneros-Cohernour, E. (2010). Reflexiones en torno a la formación del profesorado de música a partir del análisis documental

- de los planes de estudio en Europa y América Latina. *Profesorado Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(2), 179-189.
- Barret, J. (2005). Planning for understanding: a reconceptualized view of the music curriculum. *Music Educators Journal*, 91(4), 21-25. doi: 10.2307/3400154
- Caballero, C. C., Abello, R., & Palacios, J. (2007). Relación del burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25(2), 98-111.
- Cabrera, A. F., Colbeck, C. L., & Terenzini, P. T. (1999). Desarrollo de indicadores de rendimiento para evaluar las prácticas de enseñanza en el aula: El caso de ingeniería. En J. Vidal (ed.), *Indicadores para la universidad: información y decisiones* (pp. 105-128). Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Calvo, G., Rendón, D., & Rojas, L. (2004). *Un diagnóstico de la formación docente en Colombia*. Recuperado de [http://www.lpp-buenosaires.net/documentacionpedagogica/ArtPon/PDF\\_ArtPon/For macion%20docente%20en%20Colombia.pdf](http://www.lpp-buenosaires.net/documentacionpedagogica/ArtPon/PDF_ArtPon/For macion%20docente%20en%20Colombia.pdf)
- Cárdenas, R. N. (2012). *Evaluación de las titulaciones de licenciatura en música en Colombia: análisis exploratorio y opinión del profesorado implicado*. Tesis Doctoral, Universidad de Granada. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/handle/1048/126388>
- Cárdenas, R., Lorenzo, O., & Hargreaves, D. (2015). The training of music teachers in Colombia: A descriptive analysis. *International Journal of Music Education*, 33(1) 3–17. doi: 10.1177/0255761413515807
- Castillo, N., Jaimes, G., & Chaparro, R. (2001). *Una aproximación a la investigación cualitativa*. Tunja: UPTC.
- Chacón, S., Pérez-Gil, A., Holgado, F., & Lara, A. (2001). Evaluación de la calidad universitaria: validez de contenido. *Psicothema*, 13(2), 294-301.
- Cisneros-Cohernour, E., & Canto, P. (2010). Análisis de los planes de estudio de formación del profesorado de música: México y Centroamérica. *Profesorado Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(2). Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev142ART10.pdf>
- Consejo Nacional de Acreditación – CNA (2012). *Lineamientos para la Acreditación de programas de pregrado*. Recuperado de [http://www.cna.gov.co/1741/articles-186359\\_pregrado\\_2013.pdf](http://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_pregrado_2013.pdf)
- Cuellar, J. A., & Sol, M. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media*. Bogotá D. C.: Ministerio de Educación Nacional.
- Elliot, K., & Shin, D. (2002). Student Satisfaction: an alternative approach to assessing this important concept. *Journal of Higher Policy and management*, 24(2), 197-209. doi: 10.1080/1360080022000013518



- Elliot, K. M., & Healy, M. A. (2001). Key factors influencing student satisfaction related to recruitment and retention. *Journal of Marketing for Higher Education*, 10(4), 1-11. doi: 10.1300 / J050v10n04\_01
- Escudero, T. (1999). Los estudiantes como evaluadores de la docencia y de los profesores: nuestra experiencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(1), 69-86.
- Gento, S., & Vivas, M. (2003). El SEUE: un instrumento para conocer la satisfacción de los estudiantes universitarios con su educación. *Acción Pedagógica*, 12(2), 16-27.
- Giraldo, S. B. (2012). *El empoderamiento como elemento generador de compromiso organizacional en los empleados de las empresas aseguradoras de la ciudad de Manizales* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Colombia, Manizales.
- Goldschmid, M. L. (1978). The evaluation and improvement in higher education. *Higher Education*, 7(2), 221-245.
- Goubert, B., Zapata, G., Arenas, E., & Niño, S. (2009). *Estado del arte del área de Música en Bogotá D.C.* Bogotá, DC: Alcaldía Mayor, Panamericana Formas e Impresos S.A.
- Haston, W., & Leon-Guerrero A. (2008). Sources of pedagogical content knowledge: reports by preservice instrumental music teachers. *Journal of Music Teacher Education*, 17(2), 48-59. Doi: 10.1177/1057083708317644
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Herrera, L., & Lorenzo, O. (2008). Estudio exploratorio del plan de formación inicial del maestro de educación musical. Análisis comparativo en diferentes países. En M. A. Ortiz (Coord.), *Música. Arte. Diálogo. Civilización* (pp. 435-472). Coimbra (Portugal): Center for Intercultural Music Arts.
- Ley 115 (1994). *Ley General de Educación*. Diario oficial N° 41214. Colombia.
- Ley 30 (1992). *Organización del Servicio Público de la Educación Superior*. Diario oficial N° 40700. Colombia.
- Lorenzo, O., & Cárdenas, R. (2014). Evaluación de programas formativos de educación superior: una herramienta necesaria en el análisis de la calidad de la formación inicial del profesorado universitario. En L. Herrera (Coord.), *Retos y desafíos actuales de la educación superior desde la perspectiva del profesorado universitario* (pp. 83-105). Madrid: Síntesis.
- Martensen, A., Grønholdt, L., Eskildsen, J., & Kristensen, K. (1999). Measuring student oriented quality in higher education: application of the ECSI methodology. En AA.VV. *Proceedings from the TQM for Higher Education Conference. Higher Education Institutions and the Issue of Total Quality*, Verona, 30-31 de agosto, pp. 371-383.
- Martínez, A., Sánchez, M., & Martínez, J. (2010). Los cuestionarios de opinión del estudiante sobre el desempeño docente. Una estrategia

- institucional para la evaluación de la enseñanza en Medicina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(1), 1-19.
- Mateiro, T. (2010). Músicos, pedagogos y arte educadores con especialidad en educación musical: un análisis sobre la formación docente en países suramericanos. *Profesorado Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(2). Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev142ART3.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional – MEN (2012). *Resolución 7914, por medio de la cual se otorga la acreditación de alta calidad al programa de Licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia – UPTC, en la ciudad de Tunja Boyacá*. Recuperado de [http://www.uptc.edu.co/export/sites/default/universidad/modules/descargas/2013/ACREDITACION\\_MUSICA\\_UPTC.pdf](http://www.uptc.edu.co/export/sites/default/universidad/modules/descargas/2013/ACREDITACION_MUSICA_UPTC.pdf)
- Miñana, C., & Rodríguez, J. G. (2011). Calidad, evaluación y acreditación en la educación superior: a propósito de un proyecto de reforma en Colombia. *Pensamiento Jurídico*, 31(1), 155-185.
- Muñoz, J. C. (2010). Apuntes para una reflexión acerca de la educación superior en Colombia. *Revista Académica e Institucional de la UCPR*, 73(1), 47-67.
- Oriol, N. (2005). La música en las enseñanzas de régimen general en España y su evolución en el siglo XX y comienzos del XXI. *Revista Electrónica de LEEME, Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 16. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1372812>
- Ory, J. C. (1991). Changes in evaluating teaching in higher education. *Theory Into Practice*, 30(1), 30-36. doi: 10.1080 / 00405849109543473
- Pérez, A., & Alfaro, I. (1997). La evaluación de la docencia en la Universidad de Valencia, España. Ponencia en *Congreso Pedagogía*. La Habana. Cuba.
- Pérez, M. A. (2008). Evolución de la práctica pedagógica como dispositivo escolar y discursivo en la educación artística – musical. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 4(1), 49-61. Recuperado de [http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana4\(1\)\\_4.pdf](http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana4(1)_4.pdf)
- Pérez-Juste, R. (2000). La calidad de la educación. En R., Pérez, F., López, M., Peralta, & P., Municio (Coords.), *Hacia una educación de calidad. Gestión, instrumentos y evaluación*. Madrid: Narcea.
- Peterson, R., & Wilson, W. (1992). Measuring customer satisfaction: fact and artifact. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 20(1), 61-71. doi: 10.1007/BF02723 476
- Plummeridge, C. (1991). *Music Education in Theory and Practice*. London: The Flamer Press.

- UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm#declaracion](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaracion)
- Valles, M. (2009). La educación musical en la historia de occidente: apuntes para la reflexión. *Neuma Revista de Música y Docencia*, 2, 218-233. Recuperado de [http://www.otalca.cl/medios/otalca2010/revistas/Neuma\\_No2.pdf](http://www.otalca.cl/medios/otalca2010/revistas/Neuma_No2.pdf)



# PREFERENCIAS MUSICALES EN EL AULA DE MÚSICA DE SECUNDARIA EN ESTUDIANTES MADRILEÑOS

Dr. Roberto Cremades Andreu  
Departamento de Expresión Musical y Corporal. Facultad de Educación.  
Universidad Complutense de Madrid (España)  
Grupo de Investigación HUM-742 *D.E.Di.C.A.*  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-9930-1609>

M<sup>a</sup> Dolores Rojas Romero de Castilla  
IES Las Veredillas. Torrejón de Ardoz, Madrid (España)  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-1648-2852>

## 1. Introducción

Este estudio pretende averiguar cuáles son los estilos musicales que escuchan los estudiantes madrileños de dos centros públicos de la Comunidad de Madrid, al mismo tiempo que trata de explicar la conexión existente entre las músicas presentes en el entorno de estos jóvenes, y aquellas que se oyen en el aula de música puesto que, como señalan varios autores, los diferentes estilos musicales provenientes tanto de la música popular, tradicional y culta, deberían estar presentes a lo largo de toda la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (Cremades, 2008; Cremades, Herrera y Lorenzo, 2009; Cremades, Herrera y Lorenzo, 2010; Flores, 2010a; Sánchez, 2005).

La realidad de las aulas parece no ser esta y basta con que en una clase de música el docente muestre interés por conocer los estilos musicales que escuchan sus estudiantes, para que estos se apresuren a compartir públicamente con el resto de compañeros el tipo de repertorio que les gusta, detallando los grupos y artistas que suelen escuchar, e incluso ofreciéndose a mostrar grabaciones de lo que ellos consideran más representativo e interesante (Flores, 2007), de manera que el contexto sonoro del alumnado no guarda una relación directa con las músicas que se estudian en el aula de secundaria, más centradas en el desarrollo histórico de la música culta (Bautista y Mateos, 2012).

Según Barrios (2003), “Si de vez en cuando incluimos determinadas canciones de grupos populares actuales, hará que nuestros alumnos adquieran con total naturalidad los conocimientos que queremos transmitirles, ampliando sus gustos y su repertorio habitual [...]” (p.18).

En este sentido, los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), no consideran importante la asignatura de música porque, entre otras cosas, no se identifican con la música clásica, y es este estilo el que parece ser que tiene una mayor presencia en las aulas. De este modo, se puede comprobar el gran vacío que hay entre los estilos musicales que escuchan en su entorno los alumnos, y los que se perciben en la clase de música (Herrera, Lorenzo y Cremades, 2010).

Además, hay que considerar el estadio evolutivo en el que se encuentra el individuo en el momento de cursar la Educación Secundaria Obligatoria, esto es, la etapa de la adolescencia, un momento en el que se intensifica la influencia que ejerce el contexto y el entorno en el que se desenvuelven (Artola, 2000). En este instante se puede afirmar que la música es uno de los elementos que más influyen a los jóvenes, en un periodo en el que sus preferencias musicales se van afianzando, siendo las relaciones sociales que mantienen con sus iguales, los principales agentes que influyen en sus gustos (Hormigos, 2010). La adolescencia conlleva para el individuo el sufrir ciertos cambios físicos y psíquicos, al mismo tiempo que se interesa por agruparse con personas con las que comparte características particulares, rasgos identificativos..., es decir, comienza a decidir por sí mismo y a identificarse de una manera intencionada a través de signos externos como pueden ser su forma de vestir, su corte de pelo o incluso, a través de las melodías que seleccionan como tono para su teléfono móvil (Barrio, 2014).

Igualmente hay que reflexionar sobre la influencia que ejercen en los jóvenes los medios de comunicación de masas en la adquisición de hábitos de consumo, conductas y actitudes (Pindado, 2006). Entre ellos destaca la televisión, uno de los medios de información, entretenimiento y formación más relevante, puesto que después de la familia y la escuela, es un uno de los principales agentes que influyen en la formación de opiniones, hábitos de consumo y adquisición de pautas de comportamiento, entre otras. Así, en el ámbito musical, este medio ejerce una gran influencia en las preferencias sobre diferentes estilos de música (Romero, 2004). Otros agentes importantes son la radio, las revistas juveniles, y por encima de todos ellos, Internet (Lorenzo, Herrera y Cremades, 2011). Su uso se ha extendido de forma exponencial en las últimas décadas a nivel mundial, convirtiéndose en una potente herramienta social en la que los adolescentes suponen el grupo más importante

de usuarios. Es por esta razón, que la red es uno de los medios que ejerce más influencia sobre ellos a todos los niveles (Aguaded, 2011; López, Gómez y Redondo, 2014).

### *Los estilos musicales en el aula de Secundaria*

Fue a finales de 1960 cuando los expertos en investigación en educación musical constataron la importancia que poseía la música popular entre los jóvenes, estudiaron el modo en el que se podía introducir en las aulas de secundaria, comenzó a integrarse en los currículos y los docentes la utilizaron en el desarrollo de sus clases (Giráldez 2010).

En nuestro país, cuando la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) entró en vigor, uno de sus grandes cambios fue la inclusión de la música dentro de *currículum* escolar, lo que supuso un avance para la materia de música (Cremades, 2008). En dicha ley, ya se señalaba la importancia de la música popular y de los estilos escuchados por los adolescentes. La idea de este currículum no fue la de introducir estos estilos en el aula, sino enriquecer los conocimientos musicales del alumnado.

Más adelante, la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), argumentaba que uno de los objetivos del estudio de la asignatura de Música en Secundaria, era el de establecer nexos de unión entre el mundo musical escolar y las preferencias musicales de los estudiantes. En algunos apartados del currículum se profundizaba en esta idea centrada el bloque de contenidos del 4º curso de ESO, en los que se hace referencia a la música como un elemento constante en la vida de los adolescentes y la presencia de esta en las nuevas tecnologías, ya que en la sociedad que vivimos la música es uno de los principales referentes de identificación de la juventud.

Así, uno de los propósitos fundamentales del área de música en la ESO es familiarizar al estudiante con aquellos estilos que menos conocen y están alejados de su hábitat sonoro. Para que esto se pueda llevar a cabo, el profesor debe incluir los estilos musicales populares en el aula, aunque no sean de su interés (Flores, 2013). Este procedimiento supone un problema en muchas ocasiones, puesto que la música que escuchan los adolescentes, no se corresponde con los conocimientos e intereses musicales que el docente posee, debido a que, en su mayoría, los profesores de música, tienen una formación especializada en torno a la música culta y por lo tanto, no se identifican con la música que escuchan los

jóvenes, situación que genera, en ambas partes, cierta desmotivación (Flores, 2010a).

De este modo, una de las cuestiones que se deben plantear en el momento actual es saber qué esperan los estudiantes de la asignatura de música, y si reciben aquello que demandan de ella. Como señala Flores (2010a y b), para poder incorporar el estudio de los estilos musicales emergentes en las aulas, hace falta una renovación de los recursos metodológicos e incorporar nuevos elementos como pueden ser, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación e incluso, instrumentos más acordes con determinados estilos musicales, como pueden ser la batería o la guitarra eléctrica.

La música popular urbana o actual está al alcance de la mano de los jóvenes, les entra por el oído sin necesidad de realizar ningún esfuerzo puesto que están continuamente escuchándola a través de la radio, la televisión, internet, etc., es la banda sonora de sus vidas en el momento presente (Boal-Palheiros y Hargreaves, 2001). Este argumento puede llevar a la idea de que la música actual y la que se estudia en la Escuela, son dos cosas diferentes que en algunos momentos puedan llegar a ser compatibles. Aunque en palabras de Sánchez (2005), “[...] la música que más intensamente forma parte de la vida de los chicos, está fuera de la Escuela [...] para esa música ellos no buscan ningún tipo de legitimación, directa o indirecta, en la Escuela [...] la desean alejada [...] y diferenciada de la *música escolar*”. (p. 41).

Pero no por ello, hay que desmerecer la música más erudita, como indica Lacárcel (2003), la práctica y escucha de música afecta positivamente a todo el cerebro, atendiendo a que la inteligencia musical se manifiesta a través de la audición, la interpretación y la composición, habiendo más actividad en el hemisferio izquierdo. “Escuchar y hacer música desarrolla la sensibilidad, la creatividad y la capacidad de abstracción o análisis” (p. 221).

Por tanto, la función de la escuela debería ser formar jóvenes con cierto nivel cultural, que sean capaces de decidir qué quieren escuchar y qué no, y sobre todo, que cuando se encuentren en esa situación, sepan responder por qué quieren y prefieren escuchar un determinado estilo musical, sin hacer distinciones sobre el tipo de música al que pertenezca (Powell, 2012).

Como ejemplo, en algunos países de nuestro entorno europeo, y sobre todo en Norteamérica, los centros de Educación Secundaria ofrecen a los estudiantes, con independencia de sus



preferencias musicales, la opción de adentrarse en el mundo de la práctica musical, por medio de la formación de coros, bandas y orquestas, agrupaciones musicales en la que se suelen interpretar piezas clásicas, y cuya principal misión, es la de que los jóvenes puedan acercarse, sentir e interpretar la música (Kirk, 2014; Rodríguez-Quiles, 2010). En Madrid, existen varios centros de Educación Secundaria donde se ha procurado seguir este modelo potenciando la creación de coros escolares, o las recientes experiencias en torno a la formación de una banda en el centro, como parte del proyecto *Yamaha ClassBand*, en el que participan varios centros de la capital.

De este modo, los objetivos formulados para este estudio fueron los siguientes:

1. Averiguar cuáles son los estilos musicales que prefieren los estudiantes madrileños de Educación Secundaria Obligatoria.
2. Examinar las influencias que ejerce la educación formal e informal en la escucha de diferentes estilos musicales en el aula de secundaria.

## **2. Método**

### **2.1. Participantes**

En esta investigación participaron 396 estudiantes, 197 hombres (49.7%) y 199 mujeres (50.3%), cuyas edades estaban comprendidas entre los 13 y 18 años ( $M_{edad} = 14.59$ ,  $DT_{edad} = 1.156$ ).

Debido a que la muestra participante se conformó con estudiantes a los que se tenía un mayor acceso por parte de los investigadores, se empleó un muestro no probabilístico de tipo accidental o casual (Argibay, 2009). Así, se encuestaron a los grupos de 2º curso de ESO ( $n = 129$ , 32.6%); 3º curso de ESO ( $n = 187$ , 47.2%); y 4º curso de ESO ( $n = 80$ , 20.2%) en ambos centros.

Dichos participantes cursaban sus estudios de Educación Secundaria Obligatoria en dos centros públicos de la Comunidad de Madrid:

- IES 1, situado en el municipio de Majadahonda, en el área territorial de Madrid-Oeste ( $n = 172$ , 43.4%), estaba compuesto por tres líneas por nivel educativo y había sido reconocido como un Instituto de Innovación Tecnológica. Sus estudiantes provenían, en su mayoría, de familias de clase social media alta.

- IES 2, localizado en Torrejón de Ardoz, en el área territorial de Madrid-Este ( $n = 224$ , 56.6%), era un centro bilingüe que tenía cinco líneas por nivel educativo, en el que había un predominio de estudiantes pertenecientes a familias de un nivel socioeconómico medio bajo.

Sobre la dotación para impartir la asignatura de música hay que señalar que ambos centros disponían de un aula de música de uso exclusivo, equipada con instrumentos de percusión Orff, teclado, batería, guitarras, un equipo de música, pizarra digital con proyector, acceso a *wifi* para el profesorado y un ordenador de sobremesa. Asimismo, la carga horaria establecida para la asignatura en los distintos cursos era de 3 horas semanales para 2º de ESO; 2 horas semanales para 3º de ESO, y 3 horas semanales para 4º de ESO.

Además, hay que señalar que la mayoría de los estudiantes eran españoles ( $n = 281$ , 71%), si bien un 29% eran extranjeros de 19 nacionalidades distintas que comprendían cuatro de los cinco continentes: Asia, América, Europa y África, de los que destacaba la presencia de 26 colombianos (6.6%), 24 rumanos (6.1), 16 marroquíes (4.0%) y 8 bolivianos (2.0%).

Por otra parte, 145 estudiantes señalaron que tenían conocimientos previos (36.8%), que provenían de lo que habían aprendido en Escuelas de Música, con los amigos, con la familia, y en menor medida, del Conservatorio, por los 249 que indicaron que no tenían conocimientos musicales previos (63.2%).

## **2.2. Instrumento**

El instrumento utilizado para la recogida de datos ha sido un *Cuestionario sobre Preferencias de Estilos Musicales* de Herrera, et al. (2010). Lo primero que se hizo con dicho cuestionario fue adaptarlo al contexto de este estudio, actualizando la lista de estilos musicales que aparecen en el mismo, e incluyendo algunos ítems más en relación con la influencia de la educación informal. Para ello, se solicitó a un grupo de estudiantes que indicaran sus 5 estilos de música preferidos, de manera que se elaboró una lista que redujo a 22, los 49 estilos que contiene el cuestionario original, de los que cabe reseñar la aparición de estilos como el Tango y la Bachata, así como el *hit musical* del momento, el Dembow.

El cuestionario consta de dos apartados, uno que solicita a los participantes datos sociodemográficos, guardando en todo momento su anonimato, y un segundo apartado compuesto por una serie de ítems, a los que se debe responder en una escala tipo *Likert* de 5

puntos, en la que 1 significa nunca y 5 siempre, el cual se agrupa en torno a las siguientes categorías:

- Frecuencia de escucha de estilos musicales.
- Influencia de la educación formal en la preferencia de escucha de los estilos musicales.
- Influencia de la educación informal en la preferencia de escucha de los estilos musicales

El cuestionario original tiene una fiabilidad, calculada a través de la prueba *alfa* de *Cronbach*, de .93, mientras que para el cuestionario adaptado se obtuvo un valor *alfa* de *Cronbach*, de .85, un guarismo sensiblemente inferior que se puede explicar en la reducción del número de ítems, así como en el menor tamaño de la muestra. Agrupados los ítems por categorías, la primera posee una fiabilidad de .74; la segunda de .72 y la tercera de .74.

También se calculó la validez de constructo a través de un análisis factorial, tomando como base la medida de adecuación muestral KMO y la prueba de Bartlett y de Kaiser, Meyer y Olkin, que sirve para comprobar si tiene sentido proceder al análisis factorial, el cual arrojó un valor de .76 (Prueba de esfericidad de Bartlett  $\chi^2 = 4943.133$ ,  $p < .000$ ), lo que indica que no se mantiene la hipótesis nula y por tanto, tiene sentido implementar un análisis factorial. Así, se efectuó un análisis factorial mediante el método de extracción de componentes principales con rotación *Varimax*, del cual se extrajeron 11 factores que explicaban el 62.77% de la varianza total.

### **2.3. Procedimiento**

El cuestionario se pasó a los estudiantes con el conocimiento y la aprobación del equipo directivo de los centros, durante el curso académico 2013-2014. Además, los cuestionarios fueron cumplimentados al inicio de las clases, en el horario en el que el estudiante asistía al centro. Se realizaron de forma individual, cara a cara, con una duración aproximada de 5 a 15 minutos.

### **3. Resultados**

Una vez recogida la información de este estudio, se valoró qué tipo de pruebas estadísticas se podían aplicar. Para ello se consideró el diseño del estudio, los objetivos formulados y el tamaño y características de la muestra obtenida. Así, se decidió medir la distribución normal de las respuestas dadas por los estudiantes, utilizando la prueba estadística de *Kolmogorov-Smirnov*. El estadístico *Z* resultó significativo en todos los ítems analizados, con

un nivel de probabilidad menor o igual a .001, lo que indica que los datos obtenidos en este estudio no cumplen las condiciones de normalidad y por tanto, no es posible utilizar pruebas paramétricas. Así, se realizó un estudio descriptivo de los ítems que conforman el cuestionario, así como un estudio inferencial a partir de las variables independientes sexo y centro utilizando la prueba no paramétrica *U de Mann-Whitney*.

#### *Frecuencia de escucha*

En la tabla 1 se muestran los estadísticos descriptivos de los ítems que conforman la categoría de frecuencia de escucha de los estilos musicales.

Tabla 1  
*Estadísticos descriptivos de la categoría frecuencia de escucha*

<b>Estilos musicales</b>	<b>N</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Media</b>	<b>DT</b>
Música Clásica	396	1	5	1.79	.91
Jazz	395	1	5	1.67	.88
Blues	396	1	5	1.59	.85
Flamenco	396	1	5	1.90	1.06
Folklórica	396	1	5	1.45	.78
Tradicional	396	1	5	1.85	1.04
Rap/Hip-Hop	396	1	5	3.42	1.25
Rock&Roll	396	1	5	2.74	1.27
Heavy	396	1	5	2.00	1.18
Punk	396	1	5	1.85	1.14
Pop	395	1	5	3.76	1.25
Pop-Rock	395	1	5	3.35	1.31
Electrónica	396	1	5	3.04	1.37
Dance	396	1	5	2.50	1.25
Ska	395	1	5	1.51	.96
Indie	395	1	5	1.64	1.07
Dembow	395	1	5	2.17	1.34
Tecno	395	1	5	2.46	1.36
Tango	396	1	5	1.39	.79
Salsa	396	1	5	1.87	1.22
Bachata	396	1	5	2.30	1.48
Reggaeton	396	1	5	2.42	1.44

En la tabla anterior se puede observar cómo de los 22 estilos musicales, encabeza la lista de frecuencia de escucha la música Pop ( $M = 3.76$ ); seguido del Rap/Hip-Hop ( $M = 3.42$ ); y el Pop-Rock ( $M = 3.35$ ). Por el contrario, las medias más bajas se obtuvieron en la escucha del Tango ( $M = 1.39$ ), música folklórica ( $M = 1.45$ ) y el Ska ( $M = 1.51$ ).

A continuación, se llevó a cabo un análisis de comparación de los ítems que conforman la categoría de frecuencia de escucha en función de la variable género, mediante la prueba no paramétrica *U* de *Mann-Whitney*, cuyos resultados estadísticamente significativos se sintetizan en la tabla 2.

Tabla 2

*Análisis de comparación por medio de la prueba U de Mann-Whitney, de la categoría frecuencia de escucha en función de la variable género*

<b>Estilos musicales</b>	<b>GÉNERO</b>	<b>Rango promedio</b>	<b>Suma de rangos</b>	<b>U de Mann-Whitney</b>	<b>p</b>
Música	Hombre	184.38	36322.00	16819.000**	.010
Clásica	Mujer	211.56	41888.00		
Folklórica	Hombre	187.38	36914.00	17411.000*	.023
	Mujer	208.57	41296.00		
Tradicional	Hombre	186.62	36765.00	17262.000*	.033
	Mujer	209.32	41445.00		
Heavy	Hombre	210.58	41483.50	17025.500*	.020
	Mujer	185.49	36726.50		
Pop	Hombre	164.89	32482.50	12979.500***	.000
	Mujer	230.11	45332.50		
Pop-Rock	Hombre	180.56	35569.50	16066.500**	.002
	Mujer	214.44	42245.50		
Electrónica	Hombre	216.41	42633.50	15875.500***	.001
	Mujer	179.68	35576.50		
Dance	Hombre	179.01	35264.00	15761.000***	.001
	Mujer	216.90	42946.00		
Dembow	Hombre	179.99	35459.00	15956.000***	.001
	Mujer	215.01	42356.00		
Salsa	Hombre	183.25	36101.00	16598.000**	.004
	Mujer	212.67	42109.00		
Bachata	Hombre	170.65	33618.00	14115.000***	.000
	Mujer	225.21	44592.00		
Reggaeton	Hombre	176.76	34822.50	15319.500***	.000

Mujer	219.13	43387.50
-------	--------	----------

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$ .

Los resultados estadísticamente significativos indican que los hombres prefieren en mayor medida que las mujeres los estilos Heavy y Electrónica. Por su parte, las mujeres prefieren la música Clásica, Folklórica, Tradicional, Pop, Pop-Rock, Dance, Dembow, Salsa, Bachata y Reggaeton.

En la tabla 3 se muestran los resultados significativos obtenidos por medio del análisis de comparación, a través de la prueba *U* de *Mann-Whitney*, de la categoría de frecuencia de escucha en función de la variable centro.

Tabla 3

*Análisis de comparación por medio de la prueba U de Mann-Whitney, de la categoría frecuencia de escucha en función de la variable centro*

Estilos musicales	CENTRO	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	p
Rock&Roll	IES 1	217.99	37493.50	15912.500**	.002
	IES 2	183.54	41112.50		
Heavy	IES 1	218.95	37659.50	15746.500***	.001
	IES 2	182.80	40946.50		
Punk	IES 1	211.32	36346.50	17059.500*	.031
	IES 2	188.66	42259.50		
Pop	IES 1	183.19	31509.50	16631.500*	.018
	IES 2	209.42	46700.50		
Electrónica	IES 1	225.43	38774.50	14631.500***	.000
	IES 2	177.82	39831.50		
Ska	IES 1	194.48	33451.00	17249.500*	.031
	IES 2	201.58	45155.00		
Indie	IES 1	212.76	36595.50	16638.500**	.007
	IES 2	186.61	41614.50		
Dembow	IES 1	185.55	31914.50	17036.500*	.043
	IES 2	207.60	46295.50		
Tecno	IES 1	219.58	37767.50	15466.500***	.001
	IES 2	181.36	40442.50		

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$ .

Como se aprecia en la tabla anterior los resultados estadísticamente significativos señalan que los estilos Rock&Roll,

Heavy, Punk, Electrónica, Indie y Tecno son los que prefieren los estudiantes del IES 1, mientras que los estudiantes del IES 2, prefieren el Pop, Ska y Dembow.

*Influencia de la educación formal en las preferencias musicales*

En la tabla 4 quedan reflejados los estadísticos descriptivos sobre la influencia que ejerce la educación formal en las preferencias musicales de los estudiantes.

Tabla 4

*Estadísticos descriptivos de la categoría influencia de la educación formal en las preferencias musicales.*

<b>Ítems</b>	<b>N</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Media</b>	<b>DT</b>
Lo aprendido en la clase de música	395	1	5	1.87	.95
Lo aprendido en Educación Primaria/ Secundaria	396	1	5	1.84	.98
Lo aprendido en Escuela Música o Conservatorio	396	1	5	1.47	.88

En esta tabla las medias obtenidas en los ítems indican que a los estudiantes “nunca” les influye en sus preferencias musicales lo que aprenden en la clase de música, ni en las etapas de primaria y secundaria, ni en Escuela o Conservatorios de Música.

Como en el caso de la categoría de frecuencia de escucha, se implementó un análisis de comparación de la categoría influencia de la educación formal en función de la variable género, mediante la prueba *U* de *Mann-Whitney*, el cual no ofreció datos estadísticamente significativos.

También se realizó un análisis de comparación a través de la prueba *U* de *Mann-Whitney*, de la categoría influencia de la educación formal en función de la variable género, del que se muestran los resultados estadísticamente significativos (ver tabla 5).

Tabla 5

*Análisis de comparación por medio de la prueba U de Mann-Whitney, de la categoría influencia de la educación formal en función de la variable centro*

Ítems	CENTRO	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	p
Lo aprendido en la clase de música	IES 1	179.66	30901.00	16023.000**	.003
	IES 2	212.15	47309.00		
Lo aprendido en Educación Primaria/ Secundaria	IES 1	197.04	33891.00	19013.000	.811
	IES 2	199.62	44715.00		
Lo aprendido en Escuela Música o Conservatorio	IES 1	192.94	33186.50	18308.500	.282
	IES 2	202.77	45419.50		

\*\* $p < .01$

Como se observa en la tabla anterior, los resultados tan sólo fueron significativos para la afirmación que indica que a los estudiantes les influye lo que han aprendido en el aula de música, opción que ha sido más puntuada por los estudiantes del centro 2 que los del centro 1.

#### *Influencia de la educación informal en las preferencias musicales*

A continuación, en la tabla 6 se presentan los estadísticos descriptivos de la categoría de influencia de la educación informal en las preferencias musicales de los estudiantes.

Tabla 6

#### *Estadísticos descriptivos de la categoría influencia de la educación informal en las preferencias musicales*

Ítems	N	Mínimo	Máximo	Media	DT
Televisión	395	1	5	2.90	1.09
Radio	395	1	5	3.26	1.22
Revistas juveniles	396	1	5	2.06	1.15
Familia	394	1	5	2.76	1.23
Amigos	394	1	5	3.64	1.01
Ítems	N	Mínimo	Máximo	Media	DT
Lugares públicos	396	1	5	3.17	1.19
Internet	396	1	5	4.32	.96
Tu forma de vestir	396	1	5	2.30	1.23
Tu forma de ser	396	1	5	3.33	1.36
Lo que la gente	396	1	5	1.93	1.17



En esta tabla se observa que la puntuación más elevada indica que lo que más le influye a los estudiantes en sus preferencias es la música que se descargan de Internet ( $M = 4.32$ ), seguida de lo que escuchan dentro de su grupo de amigos ( $M = 3.64$ ), y en tercer lugar les influye su personalidad ( $M = 3.33$ ).

La tabla 7 presenta los resultados estadísticamente significativos que se han obtenido tras realizar un análisis de comparación a través de la prueba  $U$  de *Mann-Whitney*, de la categoría de influencia de la educación informal en función de la variable género.

Tabla 7

*Análisis de comparación por medio de la prueba U de Mann-Whitney, de la categoría influencia de la educación informal en función de la variable género*

Ítems	GÉNERO	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	p
Radio	Hombre	181.20	35695.50	16192.500**	.003
	Mujer	213.80	42119.50		
Revistas juveniles	Hombre	180.86	35630.00	16127.000**	.002
	Mujer	215.05	42580.00		
Lugares públicos	Hombre	180.85	35627.00	16124.000**	.002
	Mujer	215.07	42583.00		
Tu forma de ser	Hombre	185.65	36574.00	17071.000*	.028
	Mujer	210.28	41636.00		

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ .

Los resultados obtenidos en la tabla anterior indican que a las mujeres les influye en sus preferencias musicales más que a los hombres, lo que han aprendido escuchando la radio, leyendo revistas juveniles, lo que escuchan en los lugares públicos, y por último, su forma de ser.

Para finalizar con el apartado de resultados, y como en los apartados anteriores, se realizó un análisis de comparación a través de la prueba  $U$  de *Mann-Whitney*, en función del centro en el estudiaban los participantes (ver Tabla 8).

Tabla 8

*Análisis de comparación por medio de la prueba U de Mann-Whitney, de la categoría influencia de la educación informal en función de la variable centro.*

Ítems	CENTRO	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	p
Radio	IES 1	220.32	37894.50	15339.500***	.000
	IES 2	180.79	40315.50		
Amigos	IES 1	210.84	36265.00	16797.000*	.031
	IES 2	187.16	41550.00		
Internet	IES 1	214.49	36891.50	16514.500**	.006
	IES 2	186.23	41714.50		

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$ .

Los resultados obtenidos en esta tabla muestran que a los estudiantes del IES 1, les influye más en sus preferencias musicales que a los de IES 2, la radio, los amigos e Internet.

#### 4. Discusión

Este trabajo ha pretendido en todo momento, seguir el método científico de corte cuantitativo y profundizar en el estudio de aquellas variables consideradas de interés en las diferentes investigaciones que se han revisado (Bennet, 2000; Davis y Blair, 2011; Filmer-Sankey, Pye, White y Taggart, 2005; Green, 2006; Hargreaves y North, 2003; Herrera, et al., 2010; Odena, Plummeridge y Welch, 2005; Minott, 2008).

Así, los resultados obtenidos en el presente estudio en cuanto a la frecuencia de escucha, muestran como el Pop, el Rap y el Pop-Rock son los estilos musicales que más escuchan los participantes en este estudio. Estos resultados coinciden con los obtenidos en estudios similares realizados en países como EEUU por Filmer-Sankey et al. (2005), en cuya investigación los estilos musicales más escuchados por los adolescentes fueron la música Pop, el Rap y el Rhythm and Blues; en Reino Unido, por Hargreaves y North (2003); o Cremades (2008), Cremades et al. (2010) y Herrera et al. (2010), en España, de forma que se confirma la preferencia por aquellos estilos que se encuentran dentro de la música popular, quedando en un lugar secundario los estilos

procedentes de la música culta. Además, se confirman los argumentos expuestos en el marco teórico sobre que la música popular es la que protagoniza el gusto de los jóvenes y por lo tanto, el profesor debería introducir esos estilos en el aula. Si el alumnado tiene el suficiente nivel, el profesor, debería estimular la imaginación creativa de los estudiantes, ayudarles a construir sobre ideas musicales aunque estas resulten muy simples y fomentar sus propias composiciones (Bennet, 2001; Filmer-Sanker et al., 2005; Minott, 2008; Odena et al., 2005).

Para continuar, los resultados obtenidos del análisis de comparación en función del género señalan que las mujeres prefieren estilos musicales muy diversos que van desde la música clásica, hasta diferentes estilos de música más bailables, como son el Pop, Pop-Rock, Dance, Dembow, Salsa, Bachata y Reggaeton, lo que pone de manifiesto por un lado, un mayor interés de las féminas en las músicas que se trabajan en el aula, y por otro, que siguen más las tendencias musicales del momento (Hormigos, 2010). Por su parte, los chicos, prefieren los estilos más transgresores como el Heavy y la música Electrónica (Martínez, 1999).

En función del centro, los estudiantes del IES 1 tienen una amplia variedad de preferencias musicales como el Rock&Roll, Heavy, Punk, Electrónica, Indie y Tecno, que podrían guardar relación con una mayor facilidad para buscar este tipo de música a través de Internet, ya que se potencia esta estrategia en las actividades que desarrollan en su centro, que tiene un proyecto exclusivo en TICs. Mientras que los estudiantes del IES 2, prefieren el Pop y el Ska, el primero es el estilo más preferido en varios estudios que ya se han citado anteriormente, y en el caso del Ska, puede guardar relación con el contexto de la cultura de barrio propia de este estilo (Shuker, 1998).

En relación con el segundo objetivo de este trabajo, los resultados obtenidos ponen de manifiesto el escaso protagonismo de la educación formal en las preferencias musicales de los participantes en este estudio, siendo muy superior la influencia que ejerce la educación informal, destacando, el lugar tan importante que ocupa Internet en las preferencias musicales de los estudiantes, seguido de la influencia de sus amigos, y la de su forma de ser.

En cuanto a influencia de la educación informal en función del género, los resultados muestran que a las mujeres les influye más que a los hombres lo que han aprendido escuchando la radio, leyendo revistas juveniles, lo que escuchan en los lugares públicos,

y por último, su forma de ser, lo que podría estar relacionado con esa mayor tendencia que tienen las mujeres de estar informadas sobre las últimas tendencias y la moda (Pindado, 2006), información que pueden encontrar en los medios que han seleccionado.

En relación con la influencia de la educación informal en función de centro, los resultados indican que los estudiantes del IES 1 tienen una gran influencia de sus iguales, de la radio y de Internet, lo que se puede explicar en el caso de Internet y la radio, en su formato de difusión a través de la red, en los argumentos presentados anteriormente relacionados con las estrategias que aprenden los estudiantes del IES 1, debido a su participación en el proyecto sobre TICs.

De este modo, a pesar de que la música ocupa un lugar muy importante en la vida de los estudiantes en esta etapa, estos jóvenes no consideran que la clase de música les pueda aportar conocimientos de utilidad sobre sus estilos musicales preferidos, pues a menudo, los ejemplos musicales que se escuchan en el aula están alejados de sus intereses y sus vivencias musicales que les sirven para conformar su identidad, circunstancia que además, provoca una falta total de interés hacia la asignatura de música en el aula de secundaria.

### **Referencias bibliográficas**

- Aguaded, J. I. (2011). Niños y adolescentes: nuevas generaciones interactivas. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 36, 7-8.
- Argibay, J. C. (2009). Muestra en investigación cuantitativa. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 13(1), 13-29.
- Artola, T. (2000). *Situaciones cotidianas de tus hijos adolescentes*. Madrid: Ediciones Palabra.
- Bautista, V. E., & Mateos, D. (2012). Diseño y validación de un cuestionario de evaluación de la actitud hacia la música clásica del alumnado de educación secundaria obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 7, 146-161.
- Barrio, Á. D. (2014). Los adolescentes y el uso de los teléfonos móviles y de videojuegos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(3), 563-570.
- Barrios, P. (2003). *Preferencias musicales en la cultura popular actual. Una reflexión para su inclusión en el aula*. Barcelona: Editorial Graó.
- Bennett, A. (2001). *Cultures of popular music*. Oxford: Marston Book Services.
- Bennett, R. (2000). *Popular Music & Youth Culture: Music, Identity and Place*. London: Macmillan.

- Boal-Palheiros, G. M., & Hargreaves, D. J. (2001). Listening to music at home and at school. *British Journal of Music*, 18(2), 103-118.
- Cremades, R. (2008). *Conocimiento y preferencias sobre los estilos musicales en los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en la ciudad Autónoma de Melilla* (Tesis doctoral, Universidad de Granada). Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/2023/1/17632468.pdf>
- Cremades, R., Herrera, L., & Lorenzo, O. (2009). *Estilo Musical y Currículum en la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Alicante: Editorial club Universitario.
- Cremades, R., Herrera, L., & Lorenzo, O. (2010). *Adolescentes y música: Consumo musical y educación informal*. Sevilla: Editorial K&S.
- Davis, S., & Blair, D. (2011). Popular music in American teacher education: A glimpse into a secondary methods course. *International Journal of Music Education*, 29(2), 124-140.
- Filmer-Sankey, C., Pye, D., White, K., & Taggart, G. (2005). *Participation in ensemble music making by young people of minority origin. Final report*. UK: National Foundation for Educational Research. Recuperado de [http://network.youthmusic.org.uk/sites/default/files/research/NFER\\_Ethnicity\\_in\\_Ensembles\\_Report.pdf](http://network.youthmusic.org.uk/sites/default/files/research/NFER_Ethnicity_in_Ensembles_Report.pdf)
- Flores, S. (2007). Principales acercamientos al uso de la música popular actual en la Educación Secundaria. *Revista electrónica LÉEME*, 19, 1-16.
- Flores, S. (2010a). Las “otras músicas” en el aula: una experiencia con el pop-rock. En Giráldez (Coord.), *Música, Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 59-64). Barcelona: Editorial Graó.
- Flores, S. (2010b). Sociedad, cultura y educación musical. En A. Giráldez (Coord.), *Música: complementos de formación disciplinar* (pp. 9-34). Barcelona: Graó.
- Flores, S. (2013). Qué música enseñar hoy: Del paradigma de apreciación musical a la sociedad del siglo XXI. *Brocar: Cuadernos de investigación histórica*, 37, 155-166.
- Georgii-Hemming, E., & Westvall, M. (2010). Music education –a personal matter? Examining the current discourses of music education in Sweden. *British Journal of Music Education*, 27(1), 21-33.
- Giráldez, A. (2010). (Coord.). *Música, investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Editorial Graó.
- Green, L. (2006). Popular music education in and for itself, and for “other” music: current research in the classroom. *International journal of music education*, 24(2), 101-118.
- Hargreaves, D., & North, A. (2003). Is music important? *The psychologist*, 16(8), 406-410.
- Herrera, L., Cremades, R., & Lorenzo, O. (2010). Preferencias musicales de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria: influencia de la educación formal e informal. *Cultura y Educación*, 22(1), 37-51.

- Hormigos, J. (2010). La creación de identidades culturales a través del sonido. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 34, 91-98.
- Kirk, S. (2014). Working together to prepare music students for 21st-Century careers. *American Music Teacher*, 63(5), 43-45.
- Lacárcel, J. (2003). Psicología de la música y emoción musical. *Educatio Siglo XXI*, 20, 213- 226.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE del 4/10/90).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación (BOE del 4/5/2006).
- López, N., Gómez, L., & Redondo, M. (2014). La radio de las nuevas generaciones de jóvenes españoles: Hacia un consumo on line de música y entretenimiento. *Zer: Revista de estudios de comunicación*, 37, 45-64.
- Lorenzo, O., Herrera, L., & Cremades, R. (2011). Mass media influence on the musical preferences of Spanish adolescents: a sociological analysis. *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music, IRASM*, 42(1), 125-144
- Martínez, S. (1999). *Enganxats al heavy. Cultura, música i transgressió*. Lleida: Pages Editors.
- Minott, M. (2008). Using rap and a Jamaican dance hall music in the secondary music classroom. *International Journal of Music Education*, 26(2), 137-145.
- Odena, O., Plummeridge, C., & Welch, G. (2005). Towards an understanding of creativity in music education: A qualitative exploration of data from English Secondary Schools. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 163(1), 9-18.
- Pindado, J. (2006). Los medios de comunicación y la construcción de la identidad adolescente. *ZER*, 21, 11-22.
- Powell, J. (2012). *Así es la música: Armonía, tonos, acordes y otros secretos de una buena música*. Barcelona: Antoni Bosch editor.
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2010). Formación inicial del profesorado de música en Alemania y Austria: Una perspectiva centroeuropea. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(2), 13- 28.
- Romero, J. B. (2004). Las nuevas tecnologías y la expresión musical, otros lenguajes en la educación. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 23, 25-30.
- Sánchez, J. (2005). Música, jóvenes generaciones y medios de comunicación. En Ministerio de Educación y Ciencia (Ed.), *La dimensión humanística de la música: reflexiones y modelos didácticos* (pp. 35-52). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Shuker, R. (1998). *Popular music: The key concepts*. London: Routledge.

# DE UN PROYECTO DE INNOVACIÓN A UN CONCIERTO DIDÁCTICO

Dra. María Angustias Ortiz Molina  
Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A.  
Universidad de Granada (España)  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-2857-5992>

## 1. Introducción

La materialización del Concierto Didáctico que titulamos *La Música y los Derechos del Niño* fue la actividad con la que pusimos en práctica la difusión de los Derechos del Niño entre alumnado de Educación Primaria (6-12 años) de un total de 21 colegios de Educación Primaria de las Provincias de Granada y Almería, en la Comunidad Autónoma de Andalucía (España). Pero el mismo no surge en un contexto aislado, sino que fue el colofón del Proyecto de Innovación Educativa, financiado por el Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente de la Universidad de Granada (España), con el título *Educación sin fronteras: apertura a las "culturas" del alumnado*.

Iniciamos la idea de este trabajo en julio de 2003, siendo yo Responsable del Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A. (*Desarrollo, Educación, Diversidad y Cultura: Análisis Interdisciplinar*) de la Secretaría General de Universidades, Investigación y Tecnología de la Consejería de Economía, Innovación, Ciencia y Empleo de la Junta de Andalucía – España y con Sede en la Universidad de Granada (España).

Comenzamos el trabajo en el curso académico 2004-2005 y realmente nunca termina de concluirse, ya que siempre se vuelve a trabajar sobre él, mejorándolo con las experiencias que su trabajo e implementación nos va suministrando.

Trabajamos en el proyecto 6 Profesores de la Universidad de Granada además de 5 Profesores de otros centros de Educación Superior, Educación Secundaria y Educación Primaria diferentes a la Universidad de Granada (Universidad de Almería [España], Universidad de La Rioja [España] y Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação [Portugal], un instituto de Educación Secundaria de la provincia de Toledo [España] y un Colegio de Educación Infantil y Primaria de Marbella – Málaga [España]), 2 representantes del Personal de Administración y Servicios de la Universidad de Granada (1 Jefe de Negociado y 1 Conserje), 12

estudiantes del Grado de Magisterio – Educación Musical de la Universidad de Granada, 1 técnico de sonido y 2 niñas y 1 niño que desempeñaron papeles decisivos en el Concierto Didáctico.

Con posterioridad nos fue concedida una Becaria para ayudarnos a llevar todo el soporte técnico del Proyecto, sin su ayuda el mismo no hubiera resultado tan fácil de llevarlo adelante (Ortiz Molina, 2005, pp. 11-12).

### **1.1. Objetivos**

Como *Objetivos Generales* de este Proyecto de Innovación, nos propusimos tres:

- Resolver algunos problemas de la Universidad de Granada.
- Conseguir Habilidades para la resolución de los problemas.
- Diseñar Prácticas innovadoras.

Como *Objetivos Específicos*:

- 1.- Facilitar la adaptación de las tareas de Educación Obligatoria para promover la Educación Intercultural, la convivencia y el respeto entre géneros.
- 2.- Evitar cualquier actuación que discrimine o limite la participación del alumnado en clase.
- 3.- Elaborar y publicar materiales didácticos, de apoyo y asesoramiento, acordes con la realidad del aula.
- 4.- Fomentar la participación del alumnado en situación desventajosa en las actividades extraescolares del centro.
- 5.- Favorecer que los centros elaboren Proyectos de Centro multiculturales, que faciliten y promuevan procesos de intercambio, interacción y cooperación entre las diferentes culturas.
- 6.- Reconocer la riqueza que supone la diversidad cultural, impregnando con ella todos y cada uno de los elementos del Proyecto.
- 7.- Facilitar en las aulas la expresión espontánea de la propia identidad cultural, legitimando, valorando y analizándola críticamente.
- 8.- Educar en valores para crear una sociedad formada por ciudadanos con los mismos Derechos Humanos universales, de forma que la diversidad de orígenes, de capacidades y de características sociales y culturales, sea reconocida como un elemento común de toda la población.
- 9.- Apoyar a los centros para que pongan en marcha procesos de reflexión y contraste sobre la perspectiva multicultural, de manera



que impliquen a todos los sectores del barrio, pueblo o zona educativa en la que se encuentre el centro.

10.- Mejorar permanentemente el conocimiento de la realidad y de las estrategias más adecuadas para el cambio, mediante el mantenimiento sostenido de la actividad de investigación y la formación permanente del profesorado (Ortiz Molina, 2005, p. 12).

### **1.2. Titulaciones beneficiarias y Asignaturas trabajadas en el Proyecto**

Las Titulaciones a las que dirigimos el Proyecto fueron:

- Diplomatura de Maestro Especialista en Educación Musical.
- Diplomatura de Maestro Especialista en Educación Física.
- Diplomatura de Maestro Especialista en Educación Primaria.
- Diplomatura de Maestro Especialista en Educación Infantil.
- Diplomatura de Maestro Especialista en Educación Especial.
- Diplomatura de Maestro Especialista en Audición y Lenguaje.
- Diplomatura de Maestro Especialista en Lengua Extranjera.
- Licenciatura de Pedagogía.
- Licenciatura de Psicopedagogía (Ortiz Molina, 2005, p. 12).

(Hoy –tras la reforma acaecida en el Espacio Europeo de Educación Superior [EEES] y las implantaciones de los Planes de Estudios conocidos como ‘Planes de Bolonia’–, todas esas antiguas titulaciones son Titulaciones de Grado, quedando reducidas a las de Maestro Especialista en Educación Primaria y de Maestro Especialista en Educación Infantil, las demás han desaparecido del espectro de Titulaciones ofrecidas por las Universidades Españolas, habiendo desaparecido también la Licenciatura en Psicopedagogía, manteniéndose el Grado en Pedagogía).

Las asignaturas trabajadas en el Proyecto de Innovación que estamos describiendo fueron las siguientes (relacionadas por orden alfabético):

- Audición Musical y su Didáctica.
- Canciones, Ritmo y Danzas Musicales de todo el mundo.
- Comunidad educativa y marginación social.
- Didáctica de los Sistemas Calcográficos.
- Educación Artística y su didáctica
- Educación Social especializada.
- Expresión Plástica y Musical.
- Desarrollo de la Expresión Plástica y su Didáctica.
- Filosofía de la Educación.

- Formación vocal y auditiva.
- Intervención social en el ámbito familiar.
- La Expresión Musical como sistema de comunicación.
- La Música en la Educación Especial.
- La Educación Musical y sus dificultades de Enseñanza-aprendizaje.
- La Melodía y el Ritmo Musical y su didáctica.
- Lenguaje Musical.
- Pedagogía Social.
- Prácticum II Educación Musical.
- Prácticum II Educación Infantil.
- Sociología de la Educación.
- Sociología de la Juventud.
- Sociología de los Medios de Comunicación.

## **2. Método**

Consideramos el aprendizaje como un proceso social y personal que cada individuo construye al relacionarse con compañeros de otras etnias, religiones y culturas diferentes, de ahí la gran importancia que otorgamos al diálogo, al debate y a la confrontación de experiencias, ideas y vivencias en actividades en grupo. A través de estas<sup>1</sup>, posibilitaremos el enriquecimiento de los alumnos, así como la evaluación común de los procesos que se van realizando a lo largo de las sesiones. Esta visión comunicativa del proceso educativo provocará la creación de ambientes que favorezcan la interacción del maestro y los alumnos en un ambiente intercultural.

Intentamos crear relaciones comunicativas ricas y diversas entre los miembros del grupo y el maestro, para lograr una relación que vaya más allá de los aspectos estrictamente informativos y formales, para conseguir una relación socio-afectiva y de comunicación que integre a todos excluyendo las diferencias.

La metodología puesta en práctica pretendió basarse en tres puntos muy importantes y necesarios para la consecución satisfactoria de un exitoso proceso de enseñanza-aprendizaje: la investigación, la motivación y la creatividad. La investigación del medio que nos rodea, de las culturas, de sus recursos y de sus posibilidades; la manipulación y experimentación sobre recursos, materiales y técnicas diversas son algunos de los elementos más importantes para el desarrollo del aprendizaje. Quisimos potenciar los procesos personales de relación entre iguales, de sensación,

percepción e interpretación ya que en Educación juega un papel relevante la expresión comunicativa de experiencias.

La metodología a utilizar para poner en marcha estas propuestas prácticas (puesto que este Proyecto de Innovación iba dirigido a los créditos prácticos de las asignaturas), tuvo como ejes de organización y procedimiento la vivenciación de los diferentes conceptos a través de la observación, exploración, manipulación, creación... para pasar posteriormente a una conceptualización de los mismos. La motivación es un punto muy importante si queremos conseguir los objetivos que nos hemos propuesto inicialmente.

Algunas de las estrategias a las que recurrimos a la hora de motivar al alumnado fueron:

- ✓ Utilización de actividades que tengan un hilo conductor que incite a la interculturalidad, a la convivencia, al respeto entre géneros y al respeto de los Derechos Humanos. Procuramos que estas actividades tengan un fin en sí mismas, evitando las desconexiones y la falta de relación.
- ✓ Organizar la adquisición de estilos metodológicos de manera progresiva, adecuando los conocimientos a las capacidades del alumno.
- ✓ Los ejercicios prácticos diseñados para nuestras asignaturas no deben suponer una meta inalcanzable para el alumnado, pero sí deben constituir un reto al que puedan acceder con un poco de esfuerzo.
- ✓ Las actividades propuestas deberán responder a sus intereses y necesidades, además de tener en cuenta las diferentes propuestas que el alumnado sugiera, atendiendo al tema que nos ocupe.
- ✓ Realizar actividades que favorezcan el pensamiento divergente y faciliten la comunicación, y aprovechar los imprevistos que puedan surgir en el desarrollo de las sesiones con los otros para potenciar la motivación (Ortiz y Ocaña, 2005, p. 45).

### ***2.1. Tareas desarrolladas por cada colectivo integrante del grupo de trabajo y por el Grupo completo***

Pasamos a comentar con algo más de detalle las tareas de cada colectivo, comenzando por resaltar el hecho de que, en este Proyecto de Innovación Docente, el objetivo último es común a todas las actividades que se trabajan, y es:

Procurar que el desarrollo curricular de las materias de las diferentes titulaciones implicadas en el proyecto, contemplen el aspecto intercultural, la convivencia, el respeto entre géneros y el

conocimiento y respeto por los Derechos Humanos, y en este caso en especial por los Derechos del Niño.

Las tareas a desarrollar por cada uno de estos colectivos fueron:

a) Profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación:

- Estudio, revisión y actualización de la bibliografía sobre el tema a tratar en el Proyecto.
- Asistencia y participación en Congresos, Simposios e intercambios universitarios nacionales e internacionales.
- Estudio y revisión de los diferentes sistemas de enseñanza-aprendizaje desde diferentes perspectivas, de forma que se eliminen las diferencias.
- Diseño, aplicación y evaluación del Proyecto de Innovación.
- Introducir cambios en los créditos prácticos de las asignaturas que imparten para promover la interculturalidad, la convivencia y el respeto entre géneros.
- Intercambio interdisciplinar de conocimientos entre áreas.
- Realización de colaboraciones entre profesores implicados en el proyecto a través de intervenciones en las asignaturas que no sean propias de su docencia, pero que estén incluidas en el Proyecto, para desarrollar aspectos relacionados con la Educación Intercultural, la convivencia y el respeto entre géneros desde diferentes puntos de vista y áreas de conocimiento.

b) Otros investigadores:

- Reactualización bibliográfica.
- Asistencia a Jornadas y Cursos de perfeccionamiento.
- Puesta a punto para el desarrollo de estrategias metodológicas en Educación.
- Asistencia a reuniones con el profesorado de la Universidad de Granada, para intercambiar puntos de vista sobre el tema.
- Observación, asesoramiento y evaluación del profesorado y alumnado de la participante en el Proyecto.

c) Personal de Administración y Servicios (P.A.S.):

- Colaborar en la redacción de informes.
- Prestar ayuda para la colocación de los materiales necesarios en las sesiones prácticas.
- Ayudar en la realización y distribución de fotocopias.

- Participar en cualquier otra tarea del proyecto en la que estén interesados en implicarse.

d) Alumnado de las diferentes titulaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada implicado en el Proyecto:

- Asistencia a cursos de perfeccionamiento.
- Reactualización bibliográfica.
- Observación participativa en los diferentes centros educativos.
- Análisis de su contexto escolar.
- Asistencia a los seminarios en la facultad.
- Diseño de conciertos didácticos.
- Asistencia y participación en los ensayos y conciertos.
- Desarrollo del resto de actividades que se programen.
- Evaluación de los resultados.

Las tareas a desarrollar por todo el Grupo fueron principalmente tres:

1/ Revisar los programas de todas las asignaturas que entre todo el profesorado implicado en el Proyecto impartíamos en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, nuestro ámbito de trabajo; el objetivo de esta tarea fue el de comprobar los objetivos y contenidos similares que existen entre asignaturas tan aparentemente dispares.

2/ Diseño de un Plan para que cada profesor implicado participase en clases de otros/as de asignaturas diferentes, para explicar al alumnado los mismos contenidos pero desde la óptica de un área de conocimiento diferente. Esta fase se vio interrumpida por la finalización del curso académico, pero resultó interesantísima, provechosa y digna de ser tenida en cuenta y de repetirse periódicamente.

3/ Elaboración del argumento del Concierto Didáctico, seleccionando las actividades y las músicas con las que se querían introducir y dar a conocer los diferentes Derechos del Niño de los que tratamos en el mismo. Esta tarea supuso mucho esfuerzo dada la gran cantidad de personas a coordinar y fue bastante compleja, ya que terminamos por realizar cinco representaciones, tres de ellas en lugares bastante distantes, lo que implicó también realizar desplazamientos no solo de las personas que trabajaban en la

puesta en práctica del Concierto Didáctico, sino que además teníamos que desplazar el equipo y el material para que pudiese funcionar (Ortiz, 2005, p.12).

### **3. Resultados**

El verdadero resultado y colofón de este Proyecto de Innovación Docente fue el Concierto Didáctico titulado *La Música y los Derechos del Niño*. Estudiamos, aprendimos y difundimos el valor de los mismos a través de las representaciones que realizamos del Concierto Didáctico; pasamos a exponerlo.

#### **3.1. Los Derechos del Niño**

Desde el punto de vista jurídico, la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General de la O.N.U. en su Resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989, tiene considerable interés e importancia en cuanto a los derechos y libertades fundamentales en materia educativa se refiere, ya que es la obra jurídica internacional en que culmina la protección de los niños y en donde se sintetiza el principio del interés superior del niño, reconociéndoles muchos derechos (Liébana, 2005, p. 30).

En dicha Convención se reafirma la necesidad de proporcionar a los niños cuidados y asistencia especial en razón de su vulnerabilidad; se subraya la responsabilidad primordial de la familia en la protección del menor; se da cuenta de la importancia del respeto de los valores culturales de la comunidad a la que el niño pertenece; se reconoce que en todos los países del mundo hay niños que viven en condiciones excepcionalmente difíciles y que esos niños necesitan una especial protección

Es verdad que la Convención de los Derechos del Niño no constituye un elemento aislado, pero esto no quiere decir que no suponga un papel importante en la regulación de los derechos de los menores, ya que precisa y concreta ciertos derechos que habían sido reconocidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en la Declaración de los Derechos del Niño de 1959 y en los Pactos Internacionales de los Derechos Humanos. Además, la Convención pretende aunar los esfuerzos de los órganos de las Naciones Unidas y de sus organismos especializados que ejercen funciones en relación con los derechos de los niños, con el objetivo de contribuir a la efectividad de tales derechos. Como rasgo distintivo y meritorio hay que reseñar el elevado número de Estados

Parte en la Convención de Derechos del Niño, casi la totalidad de los Estados que integran la comunidad internacional, consiguiendo de este modo una universalidad en cuanto a la participación (Liébana, 2005, p. 31). En lo que respecta a la aplicación de los mismos por parte de los Estados Parte, el asunto es ya diferente.

### **3.2. El Concierto Didáctico y su contextualización**

Los factores que han originado y determinado la necesidad de integrar la música dentro del currículum han sido, entre otros, el aumento de la oferta musical, la influencia de los medios audiovisuales y la toma de conciencia de la importancia de la música como elemento indispensable en el desarrollo de capacidades de tipo motriz, afectivo, psicológico, social, estético, etc. en el niño. Con la Educación Musical se pretende enseñar al alumnado a observar, descubrir, analizar y valorar la realidad sonora de su mundo e iniciarlo en la participación en actividades musicales: improvisación, canto, interpretación instrumental, audición activa, movimiento, etc. (Ortiz y Ocaña, 2005, p. 41).

A través de los 'Conciertos Didácticos' se intenta encontrar un punto de conexión entre Cultura y Educación con el fin de acercar la música 'clásica' a todos los públicos, además de utilizarlos como un medio educativo, ya que los conciertos escolares, según Palacios y Parrilla (1999), educan la sensibilidad y desarrollan principios básicos de educación y comportamiento.

La organización de 'Conciertos Didácticos' se justifica en tres puntos básicos y fundamentales en Educación Musical (Cartón y Gallardo, 1994):

- Hay que abolir el analfabetismo musical.
- La educación hay que empezarla con la juventud, en las escuelas.
- La base de la educación musical tiene que ser el lenguaje musical materno que se materialice en el folklore musical, a partir del cual se emprende el camino que lleva a la cultura universal.

Haciendo llegar esta cultura musical a los más pequeños es como crearemos una sociedad musicalmente preparada con un sentido crítico hacia una manifestación artística muy importante, la música.

Así, aunque este tipo de conciertos es apto para todos los públicos, los elementos integrantes de su programación irán destinados a la consecución de una serie de objetivos que tienen

como protagonistas a la población en edad escolar (Ortiz y Ocaña, 2005, p. 42).

También debemos considerar que el éxito de la actividad vendrá determinada no solo por el acierto del montaje y la elección de la música, sino también por las actividades preparatorias realizadas antes del concierto y las actividades de evaluación posteriores. El tiempo de atención en los niños es muy limitado y su capacidad para disfrutar de una materia tan abstracta como la música exige tomar ciertas precauciones, de ahí la importancia de la preparación del concierto, para que la interpretación del mismo sea una constatación de algo que se ha aprendido previamente.

Este Concierto Didáctico de nuestro Proyecto de Innovación Docente, se dirigió preferentemente a niños de segundo ciclo de Educación Primaria, es decir, niños de entre 8 y 10 años, por lo que en el diseño del Concierto se tuvieron en cuenta las características psicofisiológicas de esas edades (Ortiz y Ocaña, 2005, p. 42).

### **3.3. Descripción del Concierto Didáctico titulado *La Música y los Derechos del Niño***

3.3.1. Recursos humanos que participaron en el mismo

- 10 alumnos de Magisterio de la Especialidad de Educación Musical de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (España), que estaban realizando su Prácticum en colegios con alumnado extranjero y con otros tipos de necesidades educativas específicas de forma que, de alguna manera, se hubiera de atender a la Multi/Interculturalidad y a la Diversidad en esos centros. Estos alumnos además fueron ‘actores’ que representaban diferentes papeles en el desarrollo del concierto.

- Alumnado de la asignatura *La Melodía y el Ritmo Musical y su Didáctica* (48 alumnos).

- 2 niñas y 1 niño que intervenían como actores.

- 1 Banda de Música formada por alumnado del Conservatorio Profesional de Música de Granada (36 alumnos).

- 1 Técnico de sonido.

- 1 Técnico de luz.

- 2 Codirectoras del Proyecto.

- 1 Becaria.

3.3.2. Recursos materiales

- 1 ordenador.

- 1 cañón de proyección.



- Juegos de luces.
- 1 Equipo de sonido.
- 1 Mesa de mezclas.
- Pantalla grande de proyección que suplía al tradicional decorado.
- Ropas adecuadas para la representación.
- Diferentes y numerosos instrumentos musicales, ya que no toda la música empleada estaba grabada, sino que la casi totalidad de los números eran interpretados 'en vivo'.

### 3.3.3. Bloques temáticos desarrollados en el Concierto Didáctico

Para ser fieles al título del mismo, *La Música y los Derechos del Niño*, nuestro Experto en Derecho<sup>2</sup> nos realizó un agrupamiento de los diferentes Derechos del Niño en seis grandes bloques temáticos:

- Derecho a la Educación.
- Derecho a la Protección.
- Derecho a la Salud.
- Derecho a la Familia.
- Derecho a la Identidad.
- Derecho a la Participación.

### 3.3.4. Particularidades a señalar

- Las diferentes músicas fueron elegidas de forma consensuada entre los integrantes de cada uno de los grupos que participaban en el concierto, ayudados por la otra Codirectora del Proyecto de Innovación Docente (Almudena Ocaña Fernández), salvo la obra *Banda alrededor del mundo* que fue idea de la Becaria que teníamos asignada para ayudar en el Proyecto de Innovación Docente, quien además se encargó de localizar las partituras, formar una auténtica Banda, hasta con la figura del Director, y coordinar los ensayos de la misma.

- Por lo que respecta a los decorados los encargados fueron dos de los miembros que integraban el grupo de profesores que llevamos adelante el Proyecto, ambos del Área de Plástica, y fueron los encargados de dar ideas. Se pensó que los decorados tridimensionales quitan mucho espacio a la escena, por lo que era mejor realizar una presentación informática proyectando sobre una gran pantalla blanca -colocada al fondo del escenario- una presentación utilizando el programa Power-Point. Lo cierto es que la idea fue muy buena porque resultó muy vistosa, no restando ningún

espacio en el escenario y facilitando la entrada y salida de los diferentes intérpretes y números musicales a escena.

- Hay que destacar la infinita paciencia que todos derrochamos para poder poner de acuerdo a tantas personas, señalar fechas de ensayo y reservar los espacios pertinentes para poder llevarlos a cabo, supervisar ensayos, realizar los montajes, empastar las diferentes piezas y números para dar consistencia argumental en las interpretaciones que realizamos del concierto. El total de personas que intervinimos en directo en cada una de las interpretaciones del Concierto Didáctico éramos 65.

- Otro gran desafío consistió en poner de acuerdo en día y hora a los numerosos colegios de Educación Primaria que acudieron a cada una de las cinco interpretaciones que realizamos y en colocar a los niños conforme iban llegando a las diferentes salas donde se celebraron, pues no es fácil trabajar con alrededor de 500 niños en cada una de las interpretaciones.

- Otras de las Tareas ‘cumbres’ del Proyecto consistió en la publicación del libro que recoge de manera pormenorizada todo el Concierto Didáctico, cuya referencia bibliográfica completa paso a indicar: Ortiz Molina, M<sup>a</sup> A., & Ocaña Fernández, A. (Coords.) (2005). *La Música y los Derechos del Niño*. Granada (España): Joaquín Labayen y José Miguel Liébana Editores.

### 3.3.5. Argumento

Se diseñó a partir de esos seis bloques temáticos (Ortiz, 2005, pp. 13-14) y dos alumnas de la Facultad participantes<sup>3</sup> en el Proyecto de Innovación Docente, inventaron la historia en torno a la cual se desarrollaría el Concierto. En la trama la historia la cuenta un hombre, una niña y de vez en cuando suena una voz en off; durante su desarrollo van apareciendo determinados personajes para ambientar la escena y en su transcurso van sonando los diferentes números musicales. La historia queda como sigue:

<Está todo oscuro, suena el canto del gallo y comienza a escucharse la música de *En un Mercado Persa* (Ketelbey). Van apareciendo los diferentes vendedores que abrirán los puestos y van colocando algunos objetos. Dos niños están en el mercado trabajando y, de repente, alguien sale del fondo del patio de butacas y dándole unas mochilas los manda al colegio.

HOMBRE: ¡¡No, no, no, no!! ¿Dos niños trabajando en vez de estar en el colegio? (en jarras y con las dos mochilas); tomad las mochilas y al colegio, que llegáis tarde. (Los niños lo miran perplejos y cogen las mochilas) ¡¡Arreando, que es gerundio!! (da una palmada y los niños salen corriendo).

El hombre se queda pensativo y aparece proyectado en la pantalla el **Derecho a la Educación**. Justo cuando el hombre está colocando una cartulina con 'el Derecho' ya adquirido se le acerca una niña con una muñeca vestida de azul y le toca en la espalda.

NIÑA: Perdone, señor, ¿me podría decir por qué estaban esos niños trabajando y no en el colegio?

HOMBRE: ¿Qué quieres que te diga, pequeña?, llevo toda mi vida luchando por los derechos de estos niños y...

NIÑA: ¿Por qué...?

HOMBRE: Por sus Derechos, ¿no sabes lo que son?

NIÑA: No, ¿qué son?

HOMBRE: En otras partes del mundo hay muchos niños que no tienen los mismos privilegios que tú, y yo creo que deberíamos protestar.

NIÑA: ¿Y cómo?

HOMBRE: ¿Cómo?, ¡pues con la Música!

NIÑA: ¿Y vosotros queréis ayudarnos? (a los niños del público).

Sale el grupo que interpreta la *Batucada Brasileira* y hacen su intervención. La luz se baja (mientras salen del escenario los intérpretes) y se oye una voz en *off*.

VOZ: ¡Os acabo de escuchar! Puesto que yo soy el encargado de conceder los Derechos, os regalo el **Derecho a la Protección**. Si queréis los demás derechos os los tenéis que ganar con la Música.

La luz se baja y se oye de fondo la canción *Ché ché culé*. Los africanos con sus instrumentos van llegando y comienza su actuación. Uno de los africanos coloca simbólicamente el **Derecho a la salud**. En la canción *Syyahamba*, alguno pide al público que palmee con ellos.

Una vez que se han ido todos se queda un niño llorando en el suelo, porque nadie lo quiere al ser diferente, **ES BLANCO**. Suena un metalófono y aparece su madre que lo arrulla (se interpreta la *Nana*). Conforme sale la madre a buscar a su hijo, aparece el **Derecho a la Familia**.

Concluida la *Nana*, la madre le lee un cuento a su hijo que se titula **Derecho a la Identidad**. (La madre y el niño se sitúan en una esquina del escenario para que pueda dar comienzo la *Música Flamenca*).

La luz se baja; los intérpretes del Flamenco se marchan. De repente un foco ilumina a la Niña sentada en el centro del escenario.

VOZ: Ya casi lo habéis conseguido, tenéis prácticamente todos los Derechos; a partir de ahora todos los niños y niñas del mundo tendrán un juguete como tú, una muñeca vestida de azul.

Comienza a sonar la música de la canción *Tengo una muñeca vestida de azul*, en diferentes versiones, recorriendo los cinco continentes del mundo. Cada vez que se escucha una versión diferente aparecen en escena uno o dos componentes de los grupos anteriores que han intervenido en el concierto con su disfraz. Se escoge a un niño del público y se le invita a participar.

Sale un grupo a interpretar la Danza *Hashual* para conseguir el **Derecho a la Participación**.

VOZ: Enhorabuena, ya tenéis todos los derechos.

NIÑA: (dirigiéndose al público) ¡Ya lo hemos conseguido! Ahora lo celebraremos todos juntos. Gracias a todos por vuestra ayuda, ahora todos los niños del mundo podrán sonreír.

Para finalizar el concierto van apareciendo los componentes de una Banda de Música para interpretar la obra *Banda alrededor del*

*mundo* que, como su nombre indica, realiza un recorrido musical por diferentes partes del mundo, creando un ambiente festivo de despedida espectacular.>

### 3.3.6. Interpretaciones del Concierto Didáctico

En total hicimos cinco interpretaciones del mismo.

La primera interpretación tuvo lugar en el Aula Magna de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, el 18 de mayo de 2004 a las 12:30 h., siendo un éxito rotundo tanto de público infantil asistente con sus respectivos profesores, como atendiendo al número de colegios que solicitaron poder asistir al mismo.

La segunda y tercera interpretación se llevó a cabo en la Casa de la Cultura de Huétor Tájar (municipio de la provincia de Granada de unos 10000 habitantes, distante de la capital 43 km.). Se realizaron el 9 de junio de 2004 a las 10:30 h. y a las 12:30 h. Fueron igualmente emocionantes y con una respuesta masiva por parte de todos los colegios de Educación Primaria del municipio.

La cuarta interpretación la efectuamos en la Sala Bioclimática de la Universidad de Almería (Andalucía – España; dista de Granada 162 km y tiene una población aproximada de algo más de 190000 habitantes), el 10 de junio de 2004 a las 12 h. La Universidad de Almería nos facilitó sus instalaciones, pero aunque el Concierto Didáctico resultó en su interpretación brillante no tuvimos gran acogida de público infantil; nuestro *contacto* en la Universidad de Almería –una profesora que participaba como ‘Investigadora’ en nuestro Proyecto– no consiguió llevar bien la idea a los colegios de Educación Primaria y fueron pocos los que respondieron enviando profesores y alumnos.

La quinta interpretación se celebró nuevamente en el Aula Magna de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, el 14 de diciembre de 2004, en una presentación pública de los logros que se iban alcanzando con el Proyecto de Innovación Docente, con la asistencia de miembros del Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente, profesorado y alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada y alumnado de varios centros de Educación Primaria de la Ciudad de Granada que, por razones de espacio, no pudieron asistir a la primera interpretación que hicimos; nuevamente fue un gran éxito.

### 3.3.7. Repercusiones

La realización de este Proyecto de Innovación repercutió en el desarrollo de los créditos prácticos de las materias que imparten los profesores universitarios implicados, en la formación del alumnado de las diferentes titulaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada que participaron en él, en el desarrollo de la actividad profesional de los docentes no universitarios de los centros educativos participantes, así como en la mejora de las relaciones entre iguales del alumnado de los diferentes niveles educativos.

## 4. Discusión

### 4.1. Puntos fuertes

Si miramos para los resultados obtenidos, hemos de señalar que han sido muy satisfactorios, pues con el Proyecto de Innovación Docente conseguimos realizar un estudio detallado y pormenorizado de los objetivos enunciados que figuraban en los programas oficiales de las diferentes asignaturas implicadas en el trabajo del mismo.

Comprendimos la necesidad de relacionar los objetivos de las diferentes asignaturas entre sí para la deseada cohesión de las distintas materias que integran los planes de estudio.

Conseguimos un increíble desarrollo de las capacidades organizativas y de gestión de las diferentes personas que nos implicamos en el proyecto.

Descubrimos la necesidad de relación entre los agentes implicados en el desarrollo de las diferentes asignaturas que integran un plan de estudios, pues la metodología colaborativa está dando muchos mejores resultados que el funcionamiento en solitario, como venía siendo tradicional en la Educación Superior.

Apreciamos la riqueza que supone el desarrollo de trabajos entre los diferentes estamentos educativos (Profesorado, P.A.S. y alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, así como con el resto de personal de las demás instituciones implicadas) (Ortiz y Ocaña, 2005, p. 46).

La experiencia de trabajar de esta forma con el propio alumnado ha sido muy enriquecedora, pues permite constatar de nuestro trabajo qué prácticas son buenas y aprovechables y cuáles no, o son innecesarias o incluso algunas negativas, además de comprobar el torrente de ideas innovadoras sobre aspectos educacionales que aporta el alumnado.

Es gratificante la experiencia de haber desarrollado un trabajo en colaboración con profesorado de Educación Primaria y de Educación Secundaria, así como de otras instituciones de Educación Superior diferentes de la Universidad de Granada, mejorando junto con ellos nuestra propia práctica educativa.

Igualmente positivo ha resultado el trabajar con niños de Educación Primaria para mejorar nuestra percepción de la educación 'desde otro ángulo'.

La experiencia puede resultar de utilidad para los diferentes agentes educativos implicados en la misma, ya que la propia práctica docente se ve enriquecida desde una perspectiva poliédrica.

Otro aspecto positivo a destacar es la posible utilidad de esta experiencia no solo para el contexto educativo en que ha sido desarrollado, sino que además lo ha sido para el contexto cultural y social al haber realizado unas actividades que se desarrollan en buena parte fuera de las aulas (Concierto Didáctico y libro con unidades didácticas).

#### **4.2. Aspectos a mejorar**

No todo han sido aciertos, el desarrollo del Proyecto de Innovación Docente *Educación sin fronteras: apertura a las <culturas> del alumnado*, y en la actividad más visible desarrollada en el mismo, el Concierto Didáctico *La Música y los Derechos del Niño*, también han existido sus 'puntos negros', teniendo ellos a su vez de positivo el que de los errores también se aprende.

Posiblemente el equipo de profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, que las Codirectoras del Proyecto elegimos, no fue el más adecuado para el desarrollo del mismo, puede que por lo ambicioso del proyecto, por la disparidad de Áreas de Conocimiento implicadas en un principio en el mismo, o por la falta de motivación o de ganas de llevar el trabajo adelante por parte de un sector de este grupo de profesores.

Las metas propuestas nos sobrepasaron, quizás también por demasiado ambiciosas, quizás por la no demasiada colaboración obtenida, aunque he de resaltar que finalmente conseguimos llevar adelante todo lo propuesto.

En sucesivas ocasiones se intentará ser más sucinta en los objetivos de partida y más realista, para ajustar las pretensiones del trabajo al tiempo real del que se dispone para ejecutarlos.

Otro aspecto mejorable es el evitar la excesiva compartimentación y alejamiento habitual entre los diferentes sectores educativos implicados en el Proyecto y, sobre todo, entre todos estos estamentos educativos y el resto de la sociedad (Ortiz y Ocaña, 2005, p. 48).

En lo que se refiere a las interpretaciones del Concierto Didáctico todo lo bueno dicho hasta el momento le son aplicables y no hay que señalar ningún aspecto negativo. Quizás por ser la actividad 'más festiva' fue en la que todos se implicaron más.

### **Referencias bibliográficas**

- AAVV. (2001). *Informe mundial sobre la cultura 2000-2001: Diversidad, cultura, conflicto y pluralismo*. Madrid (España): Ed. UNESCO-Ediciones Mundi - Prensa.
- Abdallah-Preteille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona (España): Idea Books.
- Bartolomé, M. (2002). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid (España): Narcea.
- Cartón, C., & Gallardo, C. (1994). *Educación Musical: Método Kodály*. Valladolid (España): Castilla.
- Hursh, W. D., & Ross, W.E. (Eds.) (2000). *Democratic Social Education Social Studies for Social Change*. New York (USA): Falmer Press.
- Junta de Andalucía, Consejería de Gobernación. Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias (2001). *Plan integral para la inmigración en Andalucía 2001-2004*. Sevilla (España): Junta de Andalucía.
- Liébana Ortiz, J. R. (2005). El Derecho a la Educación en la Convención de los Derechos del Niño. Su aplicación en el Derecho Interno español. En M<sup>a</sup> A. Ortiz Molina, & A. Ocaña Fernández (Coords.), *La Música y los Derechos del Niño* (pp. 29-38). Granada (España): Joaquín Labayen y José Miguel Liébana Editores.
- Ocaña Fernández, A. (2003). *Cuaderno de preparación al concierto "La Música, otra forma de contar historias"*. Granada (España): Grupo Editorial Universitario.
- Ocaña Fernández, A., & Ortiz Molina, M<sup>a</sup> A. (2003a). Educación Intercultural: Diseño de una propuesta de <Intermusicalidad>. En E. Soriano Ayala (Coord.), *Perspectivas teórico-prácticas en Educación Intercultural*. Almería (España): Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.
- Ocaña Fernández, A., & Ortiz Molina, M<sup>a</sup> A. (2003b). La realidad multicultural en las aulas de educación formal no universitaria de Andalucía: <avance> de un programa educativo de Expresión Musical desde un enfoque intercultural. En P. A. Luque Domínguez et al. (Coords.), *Educación Social e Inmigración*. Sevilla (España): SIPS y Diputación de Sevilla.



- Ortiz Molina, M<sup>a</sup> A. (2000). *Músicas para trabajar y jugar en Educación Primaria*. Granada (España): Grupo Editorial Universitario.
- Ortiz Molina, M<sup>a</sup> A. (2005). Presentación del Proyecto y descripción del Concierto. En M<sup>a</sup> A. Ortiz Molina, & A. Ocaña Fernández (Coords.), *La Música y los Derechos del Niño* (pp. 11-16). Granada (España): Joaquín Labayen y José Miguel Liébana Editores.
- Ortiz Molina, M<sup>a</sup> A., & Ocaña Fernández, A. (2002a). La Expresión Musical: un lenguaje para educar en la Interculturalidad. En *Inmigración, Interculturalidad y Convivencia I*. Ceuta (España): Instituto de Estudios Ceutíes.
- Ortiz Molina, M<sup>a</sup> A., & Ocaña Fernández, A. (2002b). Modificaciones en las Actividades de Educación Musical en la Etapa de Educación Infantil para la infancia en desventaja social. En *La Educación Infantil: una apuesta de futuro. Libro de Actas del II Congreso Internacional de Educación Infantil*. Granada (España): Grupo Editorial Universitario.
- Ortiz Molina, M<sup>a</sup> A., & Ocaña Fernández, A. (2003). "Conexiones Musicales: el encuentro musical como punto de partida para la convivencia intercultural". En: Soriano Ayala, E. (Coord.). *Perspectivas teórico-prácticas en Educación Intercultural*. Almería (España): Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.
- Ortiz Molina, M<sup>a</sup> A., & Ocaña Fernández, A. (2005). Fundamentación Pedagógica del Proyecto y del Concierto. En M<sup>a</sup> A. Ortiz Molina, & A. Ocaña Fernández (Coords.), *La Música y los Derechos del Niño* (pp. 41-49). Granada (España): Joaquín Labayen y José Miguel Liébana Editores.
- Palacios F., & Parrilla, T. (1999). *Cuadernos de Trabajo 4: Organización y didáctica de Conciertos Escolares*. Las Palmas de Gran Canaria (España): Fundación Orquesta Filarmónica de Gran Canaria (Departamento Pedagógico).
- Pozo, T. et al. (2001). *Investigación Educativa. Diversidad y Escuela*. Granada (España): Grupo Editorial Universitario.
- Reimers, F. (Coord.) (2002). *Diferentes escuelas, diferentes oportunidades*. Madrid (España): La Muralla.
- Soriano Ayala, E. (Coord.). (2001). *Identidad cultural y ciudadanía intercultural*. Madrid (España): La Muralla.
- Soriano Ayala, E. (Coord.) (2002). *Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación*. Madrid (España): La Muralla.
- Suárez-Orozco, C., & Suárez-Orozco, M. M. (2000). *Children Of Immigrants*. Cambridge, MA (USA): Harvard University Press.
- Trueba, H. T. (2001). Multiple ethnic, racial, and cultural identities in action: from marginality to a new cultural capital in modern society. *Journal of Latinos and Education*, 1(1), 7-28.
- Zapata-Barrero, R. (2001). *Ciudadanía, democracia y pluralismo cultural: hacia un nuevo contrato social*. Barcelona (España): Anthropos.

---

<sup>1</sup> El pronombre aparece sin acentuar por estar todo el texto escrito según las últimas Normas Vigentes de la Real Academia Española de la Lengua (2012).

Texto similar publicado en 2014 en la revista *Temas de Educación*, 20(2)

<sup>2</sup> Juan Ramón Liébana Ortiz, Doctor por la Universidad de la Rioja, Experto en Derecho de Extranjería por la Universidad de Granada y Profesor de Derecho Procesal en la Universidad Internacional de la Rioja (España).

<sup>3</sup> Amparo Márquez Martos y Cristina Vargas Cañadas, ambas ya Maestras de Educación Primaria, Especialidad en Educación Musical y trabajando en sus respectivos centros.

# LA CLASE DE MÚSICA Y ALUMNADO CON IMPLANTE COCLEAR. UN ESTUDIO DE CASO LONGITUDINAL

Dra. M<sup>a</sup> Rosa Salido Olivares  
Departamento de Música y su Didáctica. Universidad  
Internacional de la Rioja (España)  
Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A.  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-7960-4189>

## 1. Introducción

Un implante coclear es un aparato electrónico pequeño que permite recuperar la audición en casos de sordera profunda bilateral y en algunos casos también severa. Una parte del dispositivo se acomoda sobre la piel detrás de la oreja, mientras que otra se inserta quirúrgicamente bajo la piel. El implante funciona estimulando directamente el nervio auditivo. Las señales del implante se envían al cerebro, el cual las reconoce como sonidos.

La música puede ser una importante herramienta en el entrenamiento auditivo de niños con implante coclear, ya que aglutina todos los sentidos. Aunque típicamente pensamos en la música como una forma de arte auditivo, también posee una estimulación visual, táctil y cinestésica que nos ofrece oportunidades para responder a través de esos canales sensoriales. Existen algunos estudios que resaltan que las actividades de Música permiten a este tipo de personas explorar nuevos medios de expresión y hasta cambiar su percepción auditiva (Abad, 2002; Butler, 2004; Moraes y Mauerberg-deCastro, 2013).

Incluso, la tecnología va avanzando y un equipo de científicos de la Universidad de Washington en Seattle, Estados Unidos, ha desarrollado un nuevo modo de procesar las señales en los implantes cocleares para ayudar a los usuarios a escuchar mejor los timbres de los instrumentos musicales. El equipo de investigadores de Atlas piensan que la capacidad de percepción musical con toda su riqueza de matices sonoros quizás guarda relación con la capacidad de entender el habla del interlocutor en un entorno ruidoso (Moraes y Mauerberg-deCastro, 2013).

Esta investigación pretende analizar la práctica educativa musical de una alumna hipoacúsica con implante coclear a lo largo de tres cursos escolares de la etapa de Educación Primaria, bajo la perspectiva de las docentes que han impartido la asignatura de Música en los diferentes cursos escolares. El estudio se realiza en

el aula de música de un colegio público de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Navarra. El centro está ubicado en una zona céntrica de un municipio urbano, con un estatus social medio-alto. Del propósito de nuestro estudio surge una serie de interrogantes:

- Conocer y analizar cómo lleva a cabo la alumna hipoacúsica las diversas actividades musicales dentro del aula de Música durante tres cursos escolares.

- Aproximarnos a las vivencias de los docentes de Música en la relación a esta alumna y realizar una comparativa.

- Detectar las dificultades que presenta la alumna hipoacúsica en la realización de las actividades diarias del aula de Música en los primeros cursos escolares de Educación Primaria.

## **2. Método**

El estudio de caso se encuadra en un enfoque cualitativo de carácter longitudinal. Esta investigación es una continuación de un estudio previo realizado por la investigadora, en el que se intenta encontrar coincidencias o discrepancias en relación a los primeros hallazgos y ver si el paso de un curso escolar incrementa o mitiga las dificultades que se detectan. Por tanto, hablaremos de un primer tramo de investigación, que coincide con los cursos de primero y segundo de Educación Primaria (Salido, 2011). Y un segundo tramo, en la que la niña hipoacúsica cursa tercero de primaria.

El comienzo del trabajo de campo, parte de los datos objetivos de la anterior investigación (Salido, 2011) sobre las características de la alumna objeto de estudio, los cuales son actualizados durante la segunda fase de estudio. La información es facilitada por el director del centro, Departamento de Orientación, profesores tutores de los cursos correspondientes. A continuación, vamos a detallar las características de los informantes y el contexto.

La investigación transcurre en el aula de Música. La clase se encuentra ubicada en la primera planta del edificio, junto a la cocina del comedor y una sala de uso múltiple destinada a talleres de pintura. Esta ubicación, en determinados momentos, perjudica el transcurso normal de las clases. Se debe de alzar más la voz o incluso parar de hablar hasta que cesan los ruidos. El mobiliario de la clase lo compone veintidós pupitres y sillas, repartidos en filas dobles (en el centro existe un espacio libre), armarios, dos pizarras, una de ellas pautada.

La clase cuenta con un equipo de música, con altavoces medianos (30 cm). En el inicio de la investigación se usaba un radiocassette de buena calidad. Los instrumentos de pequeña percusión están deteriorados, por lo que se tiene que trabajar por turnos. Descrito el contexto, vamos a describir a los docentes de Música que intervienen en el estudio en ambos tramos de investigación:

#### *Maestra 1*

Chica de 29 años que comienza a trabajar como maestra interina de Música, ese mismo curso escolar, tras llamarla de una bolsa de trabajo. Es su primer trabajo como maestra de Educación Infantil y Primaria. No ha tenido contacto con alumnado hipoacúsico, pero a nivel teórico conoce la deficiencia auditiva y tiene interés en investigar sobre ello. Esta maestra realiza una doble función, docente e investigadora. Imparte clases durante la primera fase de investigación, es decir, el primer curso de Educación Primaria y en el tercer curso de Educación Primaria, segundo tramo de investigación.

#### *Maestra 2*

Chica de veintiséis años que comienza a trabajar como maestra interina de Música, ese mismo curso escolar tras aprobar sin plaza el concurso oposición de ese año (por esta especialidad). Es su primer trabajo como maestra de Educación Infantil y Primaria. También es novedoso trabajar con la deficiencia auditiva. Esta maestra novel realizó sus estudios primarios en este mismo centro. Anteriormente, ha trabajado en una Escuela de Música como profesora, ya que ha cursado paralelamente, a sus estudios de Magisterio en la especialidad de Educación Musical, Grado Medio de Violonchelo y está a falta del proyecto para terminar Pedagogía del Lenguaje Musical. Durante su carrera ha recibido alguna formación en materia de deficiencia auditiva. Esta docente imparte clases durante el periodo de investigación en el primer tramo de la investigación, concretamente en el segundo curso de Educación Primaria.

Pasamos ahora a describir a la alumna hipoacúsica objeto de estudio. Los datos que a continuación se describen son obtenidos de la investigación anterior (Salido, 2011), los cuales han sido revisados y contrastados con el personal educativo que atiende a la niña en el curso posterior. A estos datos se han incorporado, aportaciones nuevas que han surgido en contexto durante el segundo tramo de investigación. La niña nace en un entorno

sociocultural alto, ambos padres tienen titulaciones universitarias superiores y nivel económico alto. En el ámbito familiar, la Música está presente, ya que su hermana mayor está estudiando en el Conservatorio y toca un instrumento, el violonchelo. Durante el periodo de tiempo de la investigación, la niña tiene siete, ocho y nueve años. La pérdida auditiva se detecta al nacer.

El diagnóstico, Hipoacusia Neurosensorial Bilateral Profunda se confirmó a los cuatro meses de edad. La adaptación protésica se realizó a partir del diagnóstico y acudió durante tres años a estimulación temprana hasta el momento de la escolarización. A los seis meses de su nacimiento se le colocó un implante coclear en el oído izquierdo. Cuando tenía tres años y medio se le insertó un segundo implante coclear en el oído derecho, por lo que utiliza diariamente un implante coclear bilateral. Se ha escolarizado en un colegio de normo-oyentes sin adaptación curricular. En Educación Infantil recibió apoyo escolar con logopeda y extraescolarmente. En Educación Primaria, está totalmente integrada, acude a clases de refuerzo en lengua y matemáticas.

Los resultados de una valoración de un centro de recursos de Educación Especial concluyen que la alumna utiliza la comunicación oral, teniendo un desarrollo del lenguaje y del habla adecuado para su edad. El implante coclear le posibilita una audición funcional, pero no es normal. Esta audición funcional tiene repercusión en problemas auditivos de recepción, y por lo tanto, en la retención y comprensión precisa de contenidos lingüísticos, especialmente en situaciones complejas por una deficiente acústica o por la carga o complejidad lingüística.

La niña está satisfecha usando el implante coclear, cuyo funcionamiento es adecuado. Su evolución seguida tras la implantación ha sido apropiada, consiguiendo un elevado rendimiento del procesador del oído izquierdo. Se han realizado diferentes ajustes de los parámetros del oído derecho para mitigar las quejas que la niña tenía cuando se encontraba en entornos de cuantioso ruido como puede ser el recreo o el comedor escolar. El entorno familiar ha ayudado a la estimulación de la niña y ha trabajado colateralmente con los profesionales que la han atendido. A simple vista es difícil detectar su deficiencia auditiva, ya que el implante está oculto bajo el pelo. Cuando la niña cursa segundo de primaria, empieza a usar a mediados del segundo trimestre un dispositivo digital inalámbrico de transmisión (que se coloca el docente)/recepción (que lleva la niña hipoacúsica).

A continuación, vamos a comentar las diferentes etapas que se han contemplado en la investigación. Puesto, que se ha seguido el mismo proceso para ambos tramos, las diferentes etapas se comentan de forma general. En primer lugar se ha llevado a cabo la recogida de datos. El instrumento principal ha sido el diario de campo. En concreto, se utilizan los datos recogidos en entrevistas a la docente de segundo curso, observaciones, notas de campo, registros y grabaciones de la clase de Música y los documentos personales del primer estudio (Salido, 2011), así como el diario llevado a cabo por la docente-investigadora durante el primer y segundo tramo. Ha sido inevitable recoger también aquellas reflexiones y valoraciones que la docente hacía después de la clase. Por tanto, en ocasiones, la recogida de datos se ha mezclado con el proceso de análisis de datos, circunstancia que mencionan Rodríguez y Gil (1994), según Gutiérrez Pérez, Pozo Llorente y Fernández Cano (2002), que sucede en la investigación interpretativa.

Por otra parte, la observación participante ha sido una técnica importante para examinar el contexto y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las observaciones han encaminado a las docentes hacia una mejor comprensión del caso, siendo, el observador, un instrumento esencial y primordial para recoger información.

Tras la fase de recogida de datos, se inicia el procedimiento de análisis de toda la información recogida. El diario de campo de la investigadora durante los dos cursos de docencia y la transcripción de las entrevistas realizadas a la docente de segundo curso, se organizan en archivos informáticos y sistemas de categorías. Este proceso de clasificación y diferenciación, al que se llama categorización, se realiza con la ayuda del programa informático NUD\*ist. Este programa permite indexar los datos a un nivel jerárquico del árbol de categorías que se crea. Desde ahí se realizan búsquedas y cruces de datos de forma fácil y rápida para poder hacer una interpretación de ellos. Igualmente, ha podido buscar palabras y frases para localizar unidades de significado, modificar y reestructurar el sistema inicial de categorías. Terminado el proceso de categorización se extraen una serie de conclusiones, las cuales son analizadas de forma comparativa para detectar patrones concurrentes, regularidades, solapamientos y divergencias entre las experiencias de ambas docentes.

En la construcción del sistema de categorías se realiza un proceso inductivo-deductivo, en el que se utiliza parte del sistema de

categorías creado en el primer tramo de investigación (Salido, 2011). En la elaboración del sistema de categorías se ha producido un ciclo continuo de reorganización, revisión y contraste periódico para robustecer y afianzar la consistencia de las categorías. Continuamente, se realiza un proceso de comparación y contraste que favorece la aparición de categorías emergentes y, al mismo tiempo, redefinir categorías iniciales. El sistema de categorías lo componen tres grandes Macrocategorías que estructuran el árbol de categorías: entorno, actividades musicales y vivencias del profesorado.

La macrocategoría Entorno contempla aquellos aspectos de tipo ambiental o material que condicionan el transcurso de la clase de música. Para poder estructurar mejor el análisis se han establecido las siguientes categorías: Ubicación (Información relacionada con el tipo de localización que tiene la alumna a lo largo de los tres cursos escolares), Ruido (Contenido sobre las situaciones ambientales idóneas o inadecuadas en las que se desarrollan las actividades de música), Medios audiovisuales y tecnológicos (Información sobre los recursos metodológicos audiovisuales y tecnológicos usados en el desarrollo de las clases de música).

La siguiente macrocategoría Actividades musicales recoge la visión personal de las docentes de música sobre el desarrollo de las diferentes actividades musicales por parte de la alumna hipoacúsica. Se contemplan las categorías: Ritmo (actividades relacionadas con la ejecución rítmica), Audición (actividades relacionadas con la percepción y/o discriminación auditiva en las que se tienen en consideración las cualidades del sonido), Canto y voz (actividades vocales realizadas por la niña hipoacúsica), Instrumentación (Actividades relacionadas con la percusión de un instrumento, bien de percusión o de viento-flauta), Movimiento y danza (actividades musicales relacionadas con la expresión corporal y el baile), Lenguaje musical (actividades relacionadas con el conocimiento y comprensión de los elementos del lenguaje musical estudiados en los cursos iniciales de Educación Primaria).

La última macrocategoría Vivencias del profesorado aglutina la visión de las docentes de música sobre la actitud de la alumna hipoacúsica, sus intereses y relación comunicativa con ella. Esta macrocategoría alberga las siguientes categorías: Actitud (comportamiento de la niña hipoacúsica en la clase de música), Sentimientos de los docentes (sensaciones que viven las docentes



en su experiencia educativa con la alumna), Comunicación (procedimiento comunicativo entre alumna hipoacúsica-docente y entre iguales-alumna hipoacúsica).

### 3. Resultados

La alumna hipoacúsica ha estado sentada en diferentes *ubicaciones* a lo largo de los tres cursos estudiados. Al inicio de los cursos primero y segundo, la alumna ha ocupado lugares más lejanos al profesor por diversas causas que a continuación se comentarán, donde ha tenido un mayor campo visual para poder observar el entorno y los compañeros. Esa vista panorámica mayor por parte de la alumna hipoacúsica ha influido en un incremento de comportamientos distractores, como mirar al que se levanta, al que se mueve, al que se le cae cualquier material... Dichos comportamientos han sido un poco mitigados cuando se ha aproximado a un lugar cercano al profesor, próximo a la pizarra y al equipo de música.

Estos cambios de lugar se producen, en el primer curso tras observar los comportamientos y los tiempos de evasión de la niña durante la clase y por la convicción de la docente-investigadora de la necesidad de ese cambio, tras consultar bibliografía relacionada con el déficit auditivo y hablar con profesionales de este tema. La ubicación de la niña en la clase influye en su atención. La docente titular, no se había percatado de esas evasiones. Igualmente, en el siguiente curso escolar, con la llegada de una nueva docente, la niña está sentada también atrás, ya que su comportamiento general es bueno. La docente tampoco nota a priori la existencia de elementos extraños en la cabeza. Una vez que la docente es informada de las características de la niña, ésta toma diversas medidas recomendadas por el orientador, entre ellas, el cambio de pupitre a uno frente a la docente.

Tras el cambio de ubicación frente a la docente, repercute en el modo de actuar y actitud de la niña. Las docentes de primer y segundo curso comentan su efecto positivo. Se centra más en las actividades, está más atenta a lo que dice la maestra, se levanta menos de su pupitre, la presencia próxima a la maestra hace que esté más pendiente de ella. En el tercer curso, la niña desde el primer momento está sentada en primera fila, al lado del equipo de música. La docente de tercer curso comenta el cambio madurativo que ha tenido la niña en la actitud y comportamiento, más centrada que en años anteriores.

Durante la investigación, las docentes observan que la niña percibe perfectamente las instrucciones si está atenta y mira a su comunicador, el cual se sitúa frente a ella. En el caso de que el docente o la persona que habla cambia su ubicación de forma continua, se ha detectado que la niña no percibe con nitidez las instrucciones que se den o no es capaz de diferenciar dónde está la fuente sonora. Se llega a la conclusión de esta afirmación porque la niña hipoacúsica responde de forma errada en estas situaciones. Además, la docente de segundo curso, señala que en ejercicios de adivinar auditivamente un esquema rítmico de varios propuestos y el que acierta, interpreta uno, la niña se dispersa. En estas ocasiones, se muestra un poco perdida y no sabe exactamente qué está sucediendo en la clase, no sabe muy bien para dónde mirar. Las docentes reconocen que esta situación se agrava cuando hay murmullo por parte de los compañeros o ruido de algún tipo.

Cuando se empieza a utilizar el dispositivo digital inalámbrico de transmisión /recepción se percibe una mejora en la percepción de la fuente sonora. La niña así lo manifiesta. Las docentes detectan que sigue las instrucciones si se mueven por la clase. Desde el uso de este aparato, las docentes no están tan limitadas para moverse por la clase. No necesariamente tienen que estar frente a la niña, aunque se intenta para comprobar visualmente que la niña les sigue. Previamente al uso de este aparato (durante los cursos primero y parte del segundo) las docentes observan que la niña no percibe la fuente sonora si está colocada justamente detrás de su espalda. También, en situaciones de movimiento o de danza en la que se mueven tanto el profesor como los discentes y la procedencia del sonido de la música va cambiando conforme se mueve, se detecta que la niña se deja llevar más por la información visual que le llega. Se observa como un cierto retardo para realizar los movimientos.

Los alumnos de la clase en la que está la niña hipoacúsica son bastantes alborotadores y con frecuencia hay que llamar al orden. En este aspecto, ambas profesoras coinciden, no es una condición favorable para la niña. En primero cuando se produce *ruido* durante el desarrollo de la clase, la niña se encuentra un poco perdida, hace más uso de la información visual que obtiene al observar a la profesora o a los compañeros, e intenta imitar lo que ve. El ruido es un factor que dificulta la concentración de la niña hipoacúsica, ya que en un ambiente ruidoso la niña necesita estar más concentrada y le supone un mayor esfuerzo. Por eso, en muchas ocasiones, la niña hipoacúsica se evade, desconecta de lo

que hay a su alrededor. Esta evasión se observa en comportamientos como jugar con su carpeta, con el estuche, ojear el libro de texto, tirar al suelo un objeto para levantarse e ir a recogerlo, volverse para mirar a los compañeros, realizar diferentes movimientos corporales. Particularmente, se observa que cuando está concentrada no realiza ningún movimiento corporal que no sea necesario para llevar a cabo la tarea encomendada.

Sin embargo, cuando la alumna cursa segundo y tercer curso, las docentes coinciden que la reacción de la alumna en situaciones de ruido, es diferente. Ella comienza a gritar, la sensación que perciben las docentes es como si estuviera superada por la situación, se estresa, parece bloqueada y la reacción es chillar. Se enfada y a veces, reprende a sus compañeros porque no puede escuchar bien. Esta dificultad es más notable cuando se realizan escuchas en los aparatos de música, pese a que el volumen del aparato se pone alto, la niña hipoacúsica suele costarle trabajo realizar la actividad con ruido. Suele intentar fijarse en el compañero sentado al lado. Como se siente insegura, si su respuesta es diferente a su compañero, suele cambiar la respuesta antes de que la corrija la profesora.

El uso de *recursos visuales* que apoyan la actividad que se realiza, audición, canto, ritmo,... ayuda a la niña hipoacúsica a comprender y a mantener la atención durante la realización de ésta. El hecho de ir mostrando un dibujo, una tarjeta que representa lo que se está trabajando, mantiene la expectación del alumnado y en concreto la de la alumna hipoacúsica. Su atención se focaliza y evita que pueda caer en distracciones durante algunos minutos. Los recursos visuales que han utilizado las docentes, sin tener en consideración los que proporciona el libro de texto, han generado una mayor expectativa en el alumnado y la alumna hipoacúsica. El momento de mayor expectación (y por tanto, más atención en los alumnos y bajo ruido) se produce al principio, instante que se aprovecha para que la niña hipoacúsica realice la actividad si es a nivel individual, o se mantiene una constante comunicación visual con la alumna para asegurarse de que comprende lo que se está haciendo. Se observa que la realización de una actividad de forma prolongada cansa al alumnado y más concretamente a la niña hipoacúsica, por lo que hay que proponer diferentes ejercicios para conseguir un mayor tiempo de atención del alumnado. A lo largo de los tres cursos, se percibe que los momentos de atención en la niña

hipoacúsica van en aumento cuando las condiciones ambientales son buenas.

Por otra parte, el uso de materiales o instrumentos musicales de forma diferente a lo que están acostumbrados, ha propiciado la curiosidad en el alumnado y la motivación por parte de la alumna hipoacúsica al sentir el sonido a través de su tacto. En actividades de audición por medio de un globo colocado en los altavoces del equipo de música o la percepción de un ritmo colocando las manos en el instrumento para notar las vibraciones, la niña hipoacúsica, al igual que sus compañeros, ha mostrado interés y un gesto placentero al llevarla a cabo. Los gestos faciales que pone la alumna son llamativos y muestran la alegría que le produce notar ese tipo de sensación. Este tipo de actividad "táctil" se lleva a cabo en los cursos primero y tercero.

La *gesticulación* es otro recurso, que usan las docentes, aunque se usa de manera más destacada en los dos primeros cursos. El uso de la gesticulación para cantar canciones apoya el contenido verbal de la canción. La niña hipoacúsica, durante el primer curso se observa que es más reacia a cantar, sobre todo en los primeros meses del curso escolar. A veces mueve los labios, pero no emite sonido. Sin embargo, cuando en el canto se usa la gesticulación, ella realiza los movimientos. En actividades de discriminación auditiva, el uso de la fononimia, indica cuando la niña está concentrada realizando la actividad y al mismo tiempo aporta datos a las docentes de cómo relaciona la acción con el sonido que escucha. La *gestualización* se usa también para apoyar con las manos, lo que se está explicando de palabra. Esta técnica proporciona una mayor información a la alumna hipoacúsica, sobretodo antes del uso de los amplificadores, durante los cursos primero y primer trimestre del curso segundo.

El *dispositivo de comunicación inalámbrica por Frecuencia Modulada* ha sido un recurso que ha dado una mayor tranquilidad a la alumna hipoacúsica. La niña verbaliza los efectos positivos de su uso y las docentes observan que el sonido le llega mucho mejor. Incluso, cuando el aparato no funciona de forma óptima, la niña hipoacúsica sabe cómo manejarlo para que ella escuche de forma adecuada. Con este aparato, hay que repetir menos las explicaciones y no es tan necesario que la niña hipoacúsica esté continuamente mirando al docente para comprender lo que dice. Se percibe que algunas ocasiones la alumna no responde, pero las docentes se inclinan a pensar que no es porque no perciba el sonido

sino porque a la niña no le interesa responder o hacer caso a lo que se le dice, escudándose en su déficit. Este tipo de comportamiento no se realiza con mucha frecuencia y se observa a lo largo de los tres cursos. Antes del uso de este dispositivo, las docentes se cuestionaban si realmente era por su deficiencia y el entorno ruidoso de fondo o porque la niña hacía caso omiso a los docentes cuando le interesaba. Tras el uso del aparato, las docentes se dan cuenta que en la mayoría de las veces realmente la niña hipoacúsica no quiere obedecer al docente.

Ese tipo de *actitud*, se percibe cuando la niña ha realizado una actividad a nivel individual ante la clase. Tras acabar su intervención se relaja y presta menos atención al resto de compañeros que van realizando la actividad para el resto del grupo. A lo largo de los tres cursos, la actitud de la niña va evolucionando conforme va cumpliendo más edad. En el primer curso, la niña necesita moverse y en los momentos que se relaja y presta menos atención es cuando realiza más movimientos corporales. Cuando es más pequeña, se observan más momentos “válvula de escape”. A medida que crece va mostrando más atención, más concentración y menos necesidad de movimiento, al igual que el resto de sus compañeros. Y en los momentos de distracción suele jugar con objetos cercanos a ella como la carpeta, funda de la flauta,... En el tercer curso, en consiguiente, es más fácil de controlar la evasión, ya que si es importante que la niña atienda se le retira de las manos el objeto que le distrae la atención.

Los momentos de evasión, que algunas veces son necesarios para la niña hipoacúsica, repercuten en la demora de la realización de las actividades. Suele ser de las últimas en terminar los ejercicios. Al mismo tiempo, se observa que la tardanza en la realización de actividades se debe también a su carácter tranquilo y a la búsqueda de información visual. En los primeros cursos se observa una mayor necesidad de confirmación o reafirmación de que lo realizado por ella está bien. Por consiguiente, esa inseguridad hace que mire con frecuencia a sus compañeros de alrededor y compare con su trabajo.

Otra actitud que se percibe en la niña hipoacúsica es que a medida que va creciendo es más habladora, menos introvertida y más comunicativa con los profesores y compañeros, aunque sigue teniendo un carácter retraído. Durante el primer curso, la niña no hacía ninguna referencia a si escuchaba o no; tenía la docente que preguntarle sobre ello. En los siguientes cursos, manifiesta

abiertamente cuando no percibe bien el sonido. Como dice la docente de segundo curso: “no se corta un pelo en decir en voz alta que no oigo”. Además, suele verbalizar lo que hace, aunque realmente no se sabe si la niña es consciente de ello. Las docentes no han podido llegar a comprobar la certeza de esta afirmación.

A continuación, vamos a comentar cómo ha sido la práctica educativa de las actividades musicales. Los contenidos de *lenguaje musical* estudiados son elementales: a nivel conceptual se estudia la noción de agudo-grave, fuerte-suave, timbres instrumentales y algunas notas musicales. La niña hipoacúsica responde satisfactoriamente a los contenidos. En este aspecto, las docentes coinciden en que no hay ninguna diferencia con el resto de compañeros. En el primer y segundo curso, la alumna hipoacúsica coloca las notas “mi” y “sol” y “la” en el pentagrama. Algunas veces tiene pequeños “lapsus” al posicionarse en la nota “la”. El trabajo de la notación se lleva a cabo con un pentagrama en el suelo y el alumnado hace de notas. La alumna hipoacúsica en las notas “sol” y “mi”, se posiciona rápido, pero en la nota “la” tarda en colocarse, lo realiza un poco después que el resto de compañeros. A medida que pasa de cursos y se van incrementando el número de notas que debe de conocer, van surgiendo más problemas. De hecho, el último registro escrito (examen) en el tercer curso que se hace en relación a este aspecto, la niña hipoacúsica no ubica bien las notas en el pentagrama. Esos resultados se justifican por la falta de estudio por parte de la alumna hipoacúsica.

La niña es capaz de seguir el pulso de una melodía con carácter rítmico muy definido, marcándolo con diferentes partes del cuerpo: cabeza, manos, pies. Igualmente, cuando interpreta un *ritmo*, puede ejecutarlo de forma regular si está concentrada, aunque hay que hacer matizaciones. En el primer curso, se observa que es capaz de seguir la pulsación regular marcando con la mano, pero si cambia de mano, en ese movimiento, el pulso se convierte en irregular. La pulsación suele llevarla rápida y en los cambios que ella no espera se ralentiza, aunque vuelve rápidamente a acelerar. Tiene tendencia a acelerar la ejecución rítmica.

La realización de ritmos con negras y corcheas los ejecuta bien siempre y cuando en la clase no hay ruido. En los ritmos que tienen silencios, también se observa una cierta pulsación irregular, algunas veces porque tarda bastante tiempo en señalar esta figura rítmica con el gesto corporal que se ha asignado. En el trabajo rítmico en cursos posteriores, incorporando la figura de blanca, se

perciben algunos desfases en la marcación del tiempo. La niña hipoacúsica tiene más seguridad rítmica cuando la docente marca el pulso en su mesa o lo percute con el pandero mientras ejecuta un ritmo. Pero hay que mencionar que el grado de concentración influye en la exactitud rítmica. Cuando está concentrada, la interpretación rítmica la ejecuta mejor.

La niña hipoacúsica muestra una actitud favorable en las actividades de *canto* como el resto de los compañeros. Cuando canta una canción acompañada de gestos suele gesticular más que vocalizar. Se observa además que en el canto reproduce sobre todo las últimas palabras de las frases de las canciones. Este comportamiento se observa más frecuentemente en el primer curso. En los siguientes cursos, va cantando más contenido de la canción. Cuando la niña se siente segura de la interpretación de una canción, no duda en ofrecerse voluntaria para cantar sola. En estos casos, la entonación es buena al principio y a medida que sigue cantando fluctúa la entonación y a veces llega a recitar más que a cantar. Otras veces, cuando empieza a fluctuar, desafina y deja de emitir sonidos. La niña es consciente que cuando canta emite diferentes alturas de tono y percibe cuando emite un sonido afinado. Incluso, ella llega a comentar en alguna ocasión a la docente del tercer curso que “hoy canto desafinado porque estoy mal de la garganta”. A pesar de estos problemas de afinación, la niña no es reacia a cantar. Su voz, en el grupo, es difícil de percibir, ya que canta en un tono suave. Igualmente, al hablar o recitar lo hace piano. Incluso cuando se le pide que diga fuerte una determinada palabra u onomatopeya, su emisión no llega a ser lo suficientemente fuerte. Su expresión facial expresa más intensidad que su emisión. Las docentes califican su voz como monótona, “de pito”, sin oscilaciones. Suele hablar rápido sin hacer pausas.

Se detecta una cierta demora (unos segundos después respecto a sus compañeros) en la reacción de *actividades auditivas*. Los compañeros suelen indicar que perciben cierto aspecto sonoro e inmediatamente después lo hace la niña hipoacúsica, incluso cuando no está mirando a los compañeros que podrían ser su modelo. La altura es una cualidad del sonido que puede percibir bien si está concentrada y no hay ruido ambiente. A lo largo de los tres cursos se realizan dictados de notas. La mayor parte de las veces los realiza bien, aunque comete algunos errores. Puede discriminar tres notas “Do-mi-sol” si existen las condiciones idóneas mencionadas. Reconoce más rápidamente sonidos graves que

sonidos agudos. Ante sonidos graves reacciona de forma natural con una respuesta motora.

La intensidad es una de las cualidades sonoras que mejor diferencia la niña hipoacúsica, teniendo en cuenta que se han trabajado con intensidades de grado piano-fuerte-fortísimo. En cambio, el reconocimiento de la duración presenta dificultades si se analiza de forma detallada. Como ya se mencionó en el anterior estudio (Salido, 2011) la niña manifiesta percibir la ausencia de sonido mucho antes que los demás compañeros, por lo que para ella la duración de un sonido está relacionada con la intensidad. Si la intensidad disminuye progresivamente, la percepción de la duración va a tener un valor más corto que el sonido real, ya que deja de escucharlo antes. En estos casos la niña suele utilizar apoyo visual siempre que puede.

El timbre puede discriminarlo si se comparan dos timbres muy diferentes entre sí. Se ha detectado que cuando la comparación se realiza con más variedad de timbres, suelen producirse mayores errores. Se observa más dificultad para discriminar timbres de instrumentos considerados agudos como pueden ser los crótalos, cascabeles, claves, güiro, almirez, triángulo. Durante el primer curso ante ciertos sonidos, como el que simula a un pájaro, un silbido, una tormenta, la niña se tapa los oídos. En cursos posteriores, no se perciben esas conductas. Hay que señalar que durante el primer curso, a la niña le realizaron ciertos ajustes del aparato porque se quejaba de ruidos. Sin embargo, el timbre de la flauta dulce y travesera lo reconoce perfectamente, desde el primer curso. Es un sonido que atrae a la niña hipoacúsica y cuando se escuchan estos instrumentos en algún tipo de audición, ella lo dice rápidamente. En el reconocimiento de timbres de animales, objetos o sonidos corporales muestra más aciertos y seguridad en sí misma. El relincho de un caballo (sonido agudo) ha sido el sonido que más ha dudado en reconocer.

Cuando en tercero empieza a tocar la *flauta*, la niña está muy motivada. Suele marcar el ritmo balanceándose con su cuerpo. En el momento en que interpreta la melodía de flauta acompañada con una melodía de audio, la niña suele acelerarse. Y, en el caso de tocar un grupo pequeño de flautas (tres más ella) y el acompañamiento de audio, la niña pierde totalmente el ritmo, teniendo que hacerlo ella únicamente con acompañamiento de la melodía grabada y marcando el pulso la docente. De este modo, la niña puede tocar bien llevando el ritmo. Puesto que en tercero se



inicia el aprendizaje de este instrumento, la niña en sus comienzos realiza muchos pitidos porque no tapa bien los agujeros e insufla demasiado aire a la flauta. Con el paso del tiempo, se van mitigando estos procedimientos. A lo largo de los tres cursos, se llevan a cabo otros ejercicios de *instrumentación* a los que la alumna responde favorablemente. Le gusta percutir los instrumentos Orff. Muestra más preferencia por instrumentos de membrana y madera. El triángulo, por ejemplo, cuando lo percute pone cara de no gustarle lo que está escuchando, a veces su gesto es de dolor. El uso de instrumentos de láminas, también agrada a la niña hipoacúsica. En este caso suele tocar de forma individual o por parejas, sonando un único instrumento en la clase y por consiguiente se produce menos barullo. De esta manera, la alumna percute de forma adecuada y está muy concentrada en lo que hace, su expresión facial es de felicidad.

Los movimientos de *danza* parecen encorsetados, rígidos, realizados en bloque, sin mucha sutileza y poco expresivos. A veces da la sensación de tener pegados los pies al suelo. En el primer curso, cuando todavía no se usa el amplificador, la niña suele bailar por imitación del profesor. Si por algún motivo la visión del docente desaparece se queda parada. Como continuamente imita suele producirse cierto retardo en la realización de sus movimientos. En el caso de estar segura de qué tipo de movimiento debe de realizar, a veces suele hacerlo al doble de velocidad de la que debería. Las actividades de expresión corporal y danza provocan más desorden y por consiguiente ruido, que se piensa que desconciertan a la niña hipoacúsica. Incluso, la docente de segundo curso, no suele realizar este tipo de actividad por esta causa. En el tercer curso (con el amplificador), la alumna hipoacúsica no mira tanto a la docente para realizar sus movimientos. Aquellas danzas que tienen un sentido rítmico más marcado, la niña hipoacúsica es capaz de realizar los movimientos de forma acompañada con la música. Además, suele mostrar más preferencia hacia este tipo de danzas. Por otra parte, la alumna hipoacúsica es desinhibida para realizar este tipo de actividades, sobre todo si la actividad es movimiento libre.

La actitud de la niña hipoacúsica hacia actividades musicales es muy buena, no muestra rechazo a ningún tipo de actividad, aunque sus resultados sean erróneos. Las *docentes* están de acuerdo que la niña a pesar de las dificultades que tiene por causas de su deficiencia auditiva, disfruta de la clase de Música. Incluso, las docentes tras observar su comportamiento, mantienen una actitud

más relajada ante la clase. Mantienen de forma continuada contacto visual con la niña, tanto en las explicaciones como en el desarrollo de actividades. A partir del uso del aparato de amplificación, se nota que las repeticiones de las explicaciones disminuyen porque la niña capta mejor las explicaciones. Incluso, puede disminuir el volumen del equipo de música. La niña antes del uso del aparato, necesitaba un volumen de 50 para escuchar bien, tras el uso de este medio, la niña manifiesta percibir bien con un volumen de 28.

#### **4. Conclusiones**

Un entorno favorable con bajo ruido ambiental repercute en el grado de comprensión sonora de la niña, así como en su concentración y mejor respuesta a las actividades musicales. Por el contrario, un entorno ruidoso provoca en la niña situaciones de estrés que canaliza de diferente manera a lo largo de los tres cursos, mediante movimientos corporales de todo tipo o gritando a sus compañeros. En situaciones donde hay varios emisores o timbres instrumentales, la niña se muestra un poco perdida y desorientada, y sus respuestas suelen ser más erróneas. Por otra parte, el cambio de la dirección de la fuente sonora de forma continuada, provoca más desconcierto en la niña, un mayor esfuerzo de atención y por consiguiente, un mayor cansancio, lo que hace que a veces desconecte de la actividad cuando se prolonga demasiado. En la realización de las actividades de danza, puede que influya este aspecto, ya que la niña debe moverse por el espacio, cambiando constantemente la dirección por donde le llega el sonido. Además, hay que tener en cuenta que este tipo de actividad provoca un mayor alboroto en el grupo de alumnos y alumnas.

El uso del *dispositivo digital inalámbrico* de transmisión/recepción para las clases contribuye a mejorar la percepción de la alumna en situaciones de ruido. Este medio da más seguridad a la niña y se muestra mucho más comunicativa y centrada en las clases. Por otra parte, hace menos uso de la información visual para entender, comprender y confirmar lo que está percibiendo. Aunque, sigue estando presente la información visual para contrastar información y datos.

Las docentes llegan a la conclusión de que las actividades musicales donde más dificultad presenta la alumna hipoacúsica son las de emisión/recepción, es decir, las actividades que conllevan una audición y las actividades de canto. Ello no quiere decir que la

alumna se muestre más inhibida o descontenta al realizarlas. Hay que matizar que no todas las actividades de audición o canto son difíciles para la niña. Los sonidos graves los perciben sin dificultad y muestra más agrado hacia ellos. La discriminación de pocos timbres sonoros es más fácil de percibir para la alumna hipoacúsica. La intensidad es la cualidad que mejor discrimina, sobre todo los sonidos fuertes. En cuanto a la duración, la deficiencia se hace más evidente, sobre todo si la duración del sonido va disminuyendo en intensidad. Para la realización de dictados necesita ver el instrumento (pandero) para poder discriminar qué figuras rítmicas se están escuchando. Presenta una mayor dificultad cuando se intercalan silencios entre las figuras rítmicas. Respecto al canto, la niña desafina en ocasiones. Se siente mucho más cómoda cantando canciones en tonos graves.

En cuanto a la realización de actividades de ritmo y de expresión corporal, los mayores problemas se originan cuando la niña no está concentrada y se produce ruido. En condiciones idóneas, es capaz de reproducir ritmos con negras, corcheas y blancas. Si el docente marca el pulso cerca de la niña hipoacúsica mejora en su regularidad rítmica. Los ritmos con silencios presentan más dificultad. La instrumentación es una actividad placentera para la niña hipoacúsica en especial la flauta. El mayor hándicap que presenta tocando este instrumento es la sincronización rítmica con el resto de compañeros o con el acompañamiento de música en un Cd. Precisa que existan menos timbres sonoros tocando y se marque el pulso al mismo tiempo.

Las docentes a medida que avanza el desarrollo de sus cursos escolares se sienten menos inquietas ante el caso que ya le es conocido, van reconociendo las reacciones de la niña con la Música, perciben que la niña participa activamente en las actividades, tienen más asumidas las medidas a llevar a cabo para la niña. Se colocan frente a ella, gesticulan al hablar, haciéndolo cada vez de forma más natural y mantienen un contacto visual permanente. El uso del dispositivo de ampliación les ha permitido tener más movilidad en la clase y ha hecho que tengan que repetir menos veces las explicaciones durante las clases, les da seguridad y tranquilidad. La docente-investigadora cuando asume la docencia del tercer curso, está menos inquieta que en el primer curso, porque sabe cómo reacciona la niña a las actividades y tiene más asumidas las medidas a adoptar con ella. Además, el cambio de la niña a una actitud más concentrada durante mayor tiempo conforme va

creciendo hace que influya de manera más positiva en el aprovechamiento de las actividades.

Las docentes, dependiendo de sus intereses y la manera en la que reaccionan el grupo de alumnos a las actividades, suelen realizar con más frecuencia unas actividades que otras. Coinciden en trabajar la audición en todas las clases, adoptando diferentes prácticas. La docente de segundo curso trabaja fundamentalmente actividades rítmicas, en cambio la docente investigadora intenta llevar ciclos de actividades de canto, movimiento y ritmo para ir alternando y realizar el mismo número de actividades de cada tipo. Respecto al primer y tercer curso, la docente investigadora, disminuye el número de actividades de canto, ritmo y movimiento en beneficio de la práctica de flauta.

### **Referencias bibliográficas**

- Abad, J. A. (2002). Concierto de los sentidos. Un concierto de música para sordos. *Eufonía*, 24, 110-122.
- Gutiérrez Pérez, J., Pozo Llorente, T., & Fernández Cano, A. (2002). Los estudios de caso en la lógica de la investigación. En A. Fernández Cano (Ed.), *Estudio de casos. Ciencia, pensamiento y cultura* (pp. 533-558). Madrid: Arbor.
- Ma, M. (2013, 15 de noviembre). New strategy lets cochlear implant users hear music. *Amazings. Edición Digital*.
- Mauerberg-de Castro, E., & Moraes, R. (2013). A influência da dança na percepção de estruturas rítmicas monotônicas em adolescentes surdos. *Motricidade*, 9, 69-86.
- Salido, M<sup>a</sup>. R. (2011). *Percepciones de los docentes de Música sobre alumnado hipoacúsico. Estudio de caso*. Alemania: Editorial Académica Española.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

# EDUCACIÓN INFORMAL Y HÁBITOS DE CONSUMO MUSICAL EN ENSEÑANZA MEDIA EN BRASIL

Dr. João Fortunato Soares de Quadros Júnior  
Departamento de Artes. Universidade Federal do Maranhão (Brasil)  
Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A.  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-3763-929X>

Dr. Oswaldo Lorenzo Quiles  
Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal.  
Facultad de Educación y Humanidades del Campus Universitario de Melilla.  
Universidad de Granada (España)  
Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A.  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1087-8138>

## 1. Introducción

De entre los círculos sociales en los que la música está presente, es en el ámbito informal donde ésta encuentra en los jóvenes una de sus mayores vías de difusión. En este contexto, aparece con fuerza la educación informal como mediadora de hábitos de consumo musical entre la población joven, un tipo de educación capitalizada por los *mass media* (Lorenzo, Herrera y Anastasiu, 2007). La educación informal supone un ámbito de la educación con carácter no intencional y que comprende influencias, tanto del medio natural como social, que afectan al desarrollo y comportamiento del individuo (Santos, 2006). Este tipo de educación guarda una innegable relación con los medios de comunicación de masas, los *mass media*, responsables de gran parte de los mensajes de todo tipo que son recibidos diariamente en los hogares de millones de ciudadanos de todos los países, en las calles de las ciudades y en espacios públicos diversos (Lorenzo, 2003).

La relación de los *mass media* con los jóvenes y el consumo musical ha sido objeto de diferentes trabajos (Fittipaldi, 2005; Hargreaves y North, 1999; Leung, 2004; Lorenzo, Pérez y Quadros Jr., 2014; Quadros Jr. y Lorenzo, 2010, 2013; Silva, 2006; Terrazas-Bañales, Lorenzo y González-Moreno, 2013), los cuales indican que los *mass media* actúan como instrumento de clara influencia en la formación y consolidación de preferencias musicales en este grupo social (North y Hargreaves, 2008); de comportamiento (Hargreaves y North, 1999; Lorenzo, Herrera y Cremades, 2011); e incluso de orientación profesional en este colectivo (Silva, 2006).

Culturalmente, muchas de las dinámicas sociales características de los adolescentes están imbricadas con los estilos musicales, configurándose algunos grupos sociales según la afinidad de sus miembros hacia determinadas preferencias musicales. Para Pais (1998), la música y los estilos musicales específicos son, al igual que la apariencia externa o el lenguaje, “elementos simbólicos” responsables de ofrecer coherencia interna al grupo social, formando y consolidando una identidad grupal. Este hecho se acentúa en el periodo de la juventud, ya que en la adolescencia el individuo está fuertemente influenciado por el grupo de iguales y amigos, no solamente en el ámbito musical, sino también en la forma de vestir o las modas de ocio y entretenimiento (Tekman y Hortaçsu, 2002). Esta influencia es utilizada para recibir o rechazar a un nuevo miembro dentro del grupo (Levine y Russo, 1987).

En esta dirección, Tarrant, North y Hargreaves (2002) indican que los adolescentes usan la similitud del gusto musical para definir a los miembros de sus grupos, y Tekman y Hortaçsu (2002) defienden que el hecho de simpatizar o no con un tipo de música muestra características de pertenencia a un grupo social. Además, North y Hargreaves (1999) observan que los adolescentes perciben mejor a las personas que gustan de los mismos estilos musicales que ellos y que la preferencia musical puede ser también un medio de discriminación entre grupos sociales (North y Hargreaves, 2007a, 2007b, 2007c). Quizá por ello, diferentes autores exponen que escuchar un determinado tipo de música para agradar a los amigos es uno de los principales motivos de escucha musical (Davidson, Howe y Sloboda, 1997; North, 2010).

Asimismo, la música es utilizada por los jóvenes para enfrentarse a la autoridad convencional, afirmar su personalidad individual y grupal, desarrollar relaciones entre pares y de compromiso romántico, y aprender sobre asuntos que muchas veces ni los padres ni la escuela están preparados para asumir (Pimentel, Gouveia y Pessoa, 2007; Schwartz y Fouts, 2003).

Por otra parte, en el ámbito de la educación informal, la familia es también importante musicalmente para aportar valores de resistencia a la fuerte influencia que los medios de comunicación masivos ejercen en la juventud actual (Carvalho, 1999), aunque la familia también puede conducir al individuo a una formación musical deficiente o empobrecida. Aspectos como el nivel socioeconómico, educativo y cultural de los padres influyen decisivamente en el tipo

de música que sus hijos escuchan durante una parte importante de su vida.

Añadido a lo anterior, aquellas familias donde los conflictos son frecuentes tienden a generar actitudes, conductas y comportamientos socialmente desviados en los jóvenes, lo que puede conducir a una mayor aproximación de éstos al grupo de amigos y a su aislamiento del entorno familiar. Una consecuencia de ello puede ser el consumo de músicas por los hijos relacionadas con rebeldía y protesta, como el heavy metal, el rap o el punk (Pimentel, Gouveia y Vasconcelos, 2005), y, en una perspectiva más amplia, el consumo de drogas ilícitas asociadas a determinados estilos musicales.

A partir de lo expuesto, surge como preocupación el fenómeno de la “desmusicalización”, que puede ocurrir en las sociedades contemporáneas (Carvalho, 1999). Este autor, haciendo una reflexión sobre la influencia de los *mass media* en la sociedad brasileña, afirma que en los contextos sociales en que la juventud participa cotidianamente de circuitos de tradiciones musicales y de *performance* propios, será menor la absorción de patrones mediáticos empobrecidos y su re-lectura y re-significación dentro de los aspectos culturales característicos de la sociedad. Sin embargo, si esta influencia ocurre en una sociedad que no posee este *background* cultural de manera enraizada, donde haya poca exposición a la diversidad cultural, a la música en vivo, a las tradiciones regionales y/o a la educación musical formal, la cultura de los *mass media* se erigirá fácilmente en la única o principal referencia musical, lo que va a ser devastador para la sensibilidad estética de los individuos en formación.

La revisión de la literatura hasta aquí expuesta, en relación con el objeto de estudio, permite plantear el siguiente objetivo general para este trabajo de investigación: Analizar la influencia de determinadas variables de estudio relacionadas con la educación informal en el consumo de estilos musicales de un grupo de estudiantes brasileños de educación media.

## **2. Método**

### **2.1. Participantes**

Participaron en esta investigación 966 estudiantes de escuelas estatales de enseñanza media de la ciudad de Vitória (Espírito Santo, Brasil), con edades comprendidas entre los 13 y los 46 años (media de 16.42 años).

Los participantes pertenecen a los 13 centros educativos públicos que actualmente existen en la ciudad de Vitória. Asimismo, son residentes en las 7 zonas en las que se organiza la ciudad: 1 = Centro; 2 = Santo Antônio; 3 = Maruípe; 4 = Praia do Canto; 5 = Continental; 6 = São Pedro; 7 = Jardim Camburi.

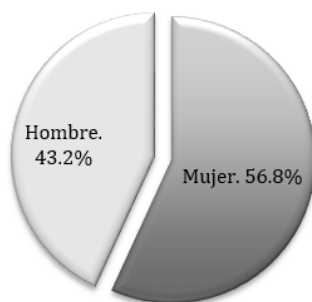
Seguidamente, se presenta la distribución de los estudiantes en función de la variable zona de residencia (ver tabla 1).

Tabla 1

*Frecuencias y porcentajes de alumnos por zonas de residencia de ciudad Vitória*

<b>Zona</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Praia do Canto	256	26.5
Centro	222	23.0
Continental	148	15.3
Maruípe	120	12.4
Jardim Camburi	97	10.0
São Pedro	74	7.7
Santo Antônio	49	5.1
<b>Total</b>	<b>966</b>	<b>100.0</b>

En función del sexo, la figura 1 muestra la proporción de hombres y mujeres participantes (ver figura 1).



*Figura 1. Porcentaje de alumnos según la variable sexo.*

En función de la variable edad, la tabla 2 indica la distribución de los participantes, agrupados en edades de mayor concurrencia – de 14 a 20 años- (ver tabla 2).



Tabla 2

*Frecuencias y porcentajes de estudiantes según grupo de edad con mayor concurrencia*

<b>Edad</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
14	81	8.4
15	203	21.1
16	305	31.7
17	253	26.3
18	64	6.7
19	21	2.2
20	13	1.4
<b>Total</b>	<b>940</b>	<b>97.8</b>

Observando la figura 1 y la tabla 2, destaca una mayor participación de alumnos de sexo femenino y del grupo de edad de 16 años. Sobre la variable edad, es importante notar que hubo gran heterogeneidad entre los participantes, dándose una mayor concentración de éstos en el rango antes señalado de 14 a 20 años (97.8%).

## **2.2. Instrumento**

Para la recogida de datos, fue utilizada una versión adaptada al contexto brasileño y local (capixaba) del *Cuestionario sobre preferencia de estilos musicales* (Lorenzo, Herrera y Cremades, 2008). La adaptación se realizó respetando los criterios psicométricos de fiabilidad ( $\alpha = .873$ ) y validez por juicio de expertos (Barbero, Vila y Suárez, 2003).

El instrumento adaptado se articula en torno a la evaluación de la influencia de 10 agentes de educación informal en el consumo musical de los adolescentes (consumo medido a través de las variables escucha, compra y/o grabación de música): Televisión, Radio, Publicaciones impresas, Familia, Amigos, Iglesia, Sitios públicos, Conciertos en vivo, Internet, Prácticas musicales informales.

## **2.3. Procedimiento**

El cuestionario fue aplicado a los alumnos con el conocimiento y aprobación de los órganos directivos de los centros educativos participantes. Se administró en sesiones de 50 minutos.

### 3. Resultados

El análisis de los datos obtenidos en este estudio se ha realizado considerando tres variables: zona de residencia, sexo y edad de los participantes. Asimismo, se ha llevado a cabo un análisis global de estadísticos descriptivos de las respuestas dadas por los participantes a la influencia de los 10 agentes de educación informal en el consumo musical, que contempla el cuestionario empleado (ver tabla 3).

Tabla 3

*Frecuencias y porcentajes obtenidos sobre la influencia de los 10 agentes de educación informal, en las diferentes categorías de respuesta*

Ítem		Ninguna	Poca	Mediana	Mucha	Extrema	No contesta
Televisión	f	155	133	192	252	222	12
	%	16.0	13.8	19.9	26.1	23.0	1.2
Radio	f	159	81	131	224	358	13
	%	16.5	8.4	13.6	23.2	37.1	1.3
Publicaciones Impresas	f	552	155	100	91	63	5
	%	57.1	16.0	10.4	9.4	6.5	.5
Familia	f	232	215	189	147	181	2
	%	24.0	22.3	19.6	15.2	18.7	.2
Amigos	f	117	133	226	270	217	3
	%	12.1	13.8	23.4	28.0	22.5	.3
Iglesia	f	238	139	175	152	252	10
	%	24.6	14.4	18.1	15.7	26.1	1.0
Sitios públicos	f	258	245	213	122	122	6
	%	26.7	25.4	22.0	12.6	12.6	.6
Conciertos en vivo	f	206	162	188	186	215	9
	%	21.3	16.8	19.5	19.3	22.3	.9
Internet	f	158	73	119	208	394	14
	%	16.4	7.6	12.3	21.5	40.8	1.4
Prácticas musicales informales	f	618	91	104	57	84	12
	%	64.0	9.4	10.8	5.9	8.7	1.2

A partir de la tabla 3, se observa que los ítems valorados como de mayor influencia en la opinión de los participantes fueron la red “Internet” ( $M = 3.6$ ;  $DT = 1.49$ ) y la “Radio” ( $M = 3.5$ ;  $DT = 1.47$ ), presentando ambos altas puntuaciones para las opciones de respuesta “Mucha” y “Extrema”. Por otro lado, se mostraron menos influyentes los ítems “Prácticas musicales informales (coro, banda, etc.)” ( $M = 1.8$ ;  $DT = 1.33$ ) y “Publicaciones impresas (revistas, libros, periódicos, etc.)” ( $M = 1.9$ ;  $DT = 1.28$ ), con altos porcentajes

en las categorías de respuesta “Ninguna” y “Poca”.

A continuación se muestran los resultados obtenidos en relación con cada una de las tres variables de estudio analizadas en este trabajo: zona de residencia, sexo y edad de los participantes.

En función de la variable zona, se llevó a cabo un ANOVA para relacionar los 10 agentes de educación informal con las diferentes zonas contempladas (ver tabla 4).

Tabla 4

*Resultados del ANOVA sobre los agentes de educación informal y zonas de residencia de los alumnos*

Agente		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	p	Comparaciones (Tukey)
Televisión	Inter-grupos	14.470	6	2.412	1.261	.273	
	Intra-grupos	1811.435	947	1.913			
	Total	1825.905	953				
Radio	Inter-grupos	13.958	6	2.326	1.073	.377	
	Intra-grupos	2051.926	946	2.169			
	Total	2065.885	952				
Publicaciones impresas	Inter-grupos	20.309	6	3.385	2.075	.054	2 > 4
	Intra-grupos	1555.864	954	1.631			
	Total	1576.173	960				
Familia	Inter-grupos	17.284	6	2.881	1.402	.211	
	Intra-grupos	1966.737	957	2.055			
	Total	1984.021	963				
Amigos	Inter-grupos	10.627	6	1.771	1.051	.390	
	Intra-grupos	1610.441	956	1.685			
	Total	1621.067	962				

Iglesia	Inter-grupos	14.594	6	2.432	1.033	.402	
	Intra-grupos	2234.648	949	2.355			
	Total	2249.242	955				
Sitios públicos	Inter-grupos	4.385	6	.731	.405	.876	
	Intra-grupos	1720.089	953	1.805			
	Total	1724.474	959				
Concier-tos en vivo	Inter-grupos	11.316	6	1.886	.887	.503	
	Intra-grupos	2018.841	950	2.125			
	Total	2030.157	956				
Internet	Inter-grupos	118.304	6	19.717	9.393	.000*	1, 2, 4, 5, 7 > 3, 6
	Intra-grupos	1983.670	945	2.099			
	Total	2101.974	951				
Prácti-cas informa-les	Inter-grupos	31.917	6	5.319	3.051	.006*	5 > 3
	Intra-grupos	1651.123	947	1.744			
	Total	1683.040	953				

\* Estadísticamente significativa a un nivel de confianza de 95% ( $p < .05$ ).

El análisis de varianza resultó significativo para dos de los ítems: “Internet” y “Prácticas musicales informales”. Respecto al primero, se puede decir que su influencia fue mayor en los estudiantes de las zonas Centro, Santo Antônio, Praia do Canto, Continental y Jardim Camburi que en los de Maruípe y São Pedro. El segundo se mostró más influyente en los alumnos de las zonas Continental que en los de Maruípe.

En cuanto al análisis de la influencia de la educación informal en el consumo musical, según la variable sexo, se aplicó la prueba de *T* de *Student* con el fin de establecer la relación entre consumo y sexo (ver tabla 5)

Tabla 5

*Resultados de la prueba T de Student para analizar la relación entre los distintos ítems de influencia en el consumo musical y el sexo de los participantes*

Agente	Prueba de <i>Levene</i> para la igualdad de varianzas		Prueba <i>T</i> para igualdad de medias		
	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>

Televisión	1.198	.274	2.034	952.000	.042
Radio	24.73	.000*	4.807	820.776	.000*
Publicaciones impresas	16.60	.000*	3.862	937.958	.000*
Familia	.599	.439	2.382	962.000	.017
Amigos	1.076	.300	.798	961.000	.425
Iglesia	.023*	.879	4.765	954.000	.000*
Sitios públicos	2.135	.144	2.272	958.000	.023
Conciertos en vivo	.132	.716	1.886	955.000	.060
Internet	.329	.566	-1.230	950.000	.219
Prácticas informales	.975	.324	.265	952.000	.791

\* Estadísticamente significativo para un nivel de confianza de 95% ( $p < .05$ ).

La Prueba *T* de *Student* mostró resultados estadísticamente significativos en los ítems “Radio”, “Publicaciones impresas” e “Iglesia”. Todos ellos ejercen mayor influencia en los participantes de sexo femenino.

Finalmente, se presentan los resultados obtenidos en relación con la variable edad.

Como antes se expuso, el grupo de participantes en este estudio presentó una concentración mayor en las edades de 14 a 20 años (97.8% de la muestra). Por ello, se realizó un ANOVA en relación con la edad teniendo en cuenta solo este grupo (ver tabla 6).

Tabla 6

*Resultados del ANOVA sobre los distintos ítems de influencia en el consumo musical y la variable edad*

Aspecto		Suma de cuadros	gl	Media cuadrá- tica	F	p	Compa- raciones (Tukey)
Televisión	Inter- grupos	14.080	7	2.011	1.051	.394	
	Intra- grupos	1767.015	923	1.914			
	Total	1781.096	930				
Radio	Inter- grupos	17.954	7	2.565	1.182	.310	
	Intra- grupos	1999.964	922	2.169			
	Total	2017.918	929				
Publicacio- nes impresas	Inter- grupos	16.194	7	2.313	1.412	.197	
	Intra- grupos	1524.152	930	1.639			

	Total	1540.346	937				
Familia	Inter-grupos	18.655	7	2.665	1.304	.245	
	Intra-grupos	1906.150	933	2.043			
	Total	1924.806	940				
Amigos	Inter-grupos	37.425	7	5.346	3.239	.002*	16, 17, 18 > 19
	Intra-grupos	1538.473	932	1.651			
	Total	1575.898	939				
Iglesia	Inter-grupos	17.674	7	2.525	1.076	.377	
	Intra-grupos	2175.862	927	2.347			
	Total	2193.536	934				
Sitios públicos	Inter-grupos	21.380	7	3.054	1.702	.105	
	Intra-grupos	1667.540	929	1.795			
	Total	1688.920	936				
Conciertos en vivo	Inter-grupos	12.035	7	1.719	.812	.578	
	Intra-grupos	1963.960	927	2.119			
	Total	1975.996	934				
Internet	Inter-grupos	59.438	7	8.491	4.031	.000*	16 > 18
	Intra-grupos	194.110	921	2.107			
	Total	1999.548	928				
Prácticas informales	Inter-grupos	2.478	7	.354	.199	.986	
	Intra-grupos	1642.470	923	1.779			
	Total	1644.947	930				

\* Estadísticamente significativo para un nivel de confianza de 95% ( $p < .05$ ).

La tabla 6 indica resultados estadísticamente significativos para los ítems relativos a “Amigos” e “Internet”. Los alumnos con 16, 17 y 18 años están más influenciados por sus “Amigos” en el consumo musical que los de 19 años. Por otro lado, los alumnos de

16 años también indican que tienen mayor influencia de “Internet” que los de 18 años.

#### 4. Discusión

Los resultados encontrados en este estudio señalan que de entre los agentes de influencia vinculados a la educación informal, “Radio”, “Internet”, “Conciertos en vivo”, “Iglesia” y “Amigos” han sido los que presentan mayor incidencia en el consumo musical de los participantes. La fuerte influencia de “Internet” y de la “Radio” ya había sido apuntada en estudios anteriores (Quadros Jr., 2009) y confirma la presencia sobresaliente de los medios de comunicación de masas en la vida de estos estudiantes. Sin embargo, los elevados índices de respuesta que presentan los agentes “Conciertos en vivo”, “Iglesia” y “Amigos” lleva a pensar que estos tienden a suavizar el impacto de los *mass media* y que no suponen, por tanto, las únicas referencias a la hora de que los estudiantes escuchen, graben o compren la música que les gusta (Carvalho, 1999).

En cuanto a los ítems de menor influencia, se observa que “Prácticas musicales informales” y “Publicaciones impresas” recibieron las evaluaciones más bajas, lo que sugiere que la participación en actividades musicales no escolares y el consumo de lectura de artículos impresos son elementos de poca representatividad en el consumo musical de los participantes.

Los análisis llevados a cabo en función de las variables de estudio mostraron que “Internet” fue más influyente para los alumnos provenientes principalmente de zonas con mayor poder adquisitivo (Centro, Praia do Canto, Continental y Jardim Camburi), hecho que guarda relación con la mayor facilidad de compra de dispositivos tecnológicos (ordenadores, *tablets*, *smartphones*, etc.) que posibiliten acceso a Internet por personas pertenecientes a clases media y alta de la sociedad. Estos resultados son convergentes con los estudios de Bucy (2000) y Calvert et al. (2005).

En función de la variable sexo, fueron observadas diferencias significativas en “Radio” y “Publicaciones impresas”, indicando una mayor influencia de estos aspectos en el sexo femenino que en el masculino. Estos resultados son similares a los encontrados por Brown, Childers, Bauman y Koch (1990).

Además, el ítem “Iglesia” también resultó más influyente para las mujeres que para los hombres en su consumo musical, resultado que puede guardar relación con diferentes estudios que ya

comprobaron una mayor religiosidad en individuos pertenecientes al sexo femenino (Miller y Hoffman, 1995; Saroglou y Jaspard, 2000). Sin embargo, parece necesario realizar nuevos estudios que aborden específicamente la relación entre religiosidad y consumo musical.

Con respecto a la edad, “Amigos” se mostró el agente más importante para los grupos de 16, 17 y 18 años, edades más propicias para el fortalecimiento de las relaciones afectivas entre los adolescentes (Pimentel, 2004). Por otro lado, “Internet” fue mejor valorado entre estudiantes de 16 que de 18 años, aspecto que puede estar relacionado con el proceso de inclusión digital escolar iniciado tardíamente en Brasil y con la mayor facilidad de los alumnos con edades más tempranas en el manejo de herramientas tecnológicas (Costa, 2004; Pereira y Silva, 2009).

Finalmente, es importante destacar que la música todavía no constituye un componente curricular obligatorio de la educación formal en gran parte de la educación obligatoria de Brasil, especialmente en la educación pública, lo que asigna a la educación informal la responsabilidad de la formación musical del individuo capixaba. Así, dicha formación es dependiente de los intereses de los medios de comunicación, lo que en cierta medida torna el objeto musical un producto-artículo de consumo rápido y envuelto en un ropaje mediático que trata de generar influencias musicales y culturales entre los adolescentes, pues la música presente en el espacio informal en el que se desenvuelve el estudiante de enseñanza media nunca es “inocente”, sino que responde a estrategias de mercado para captar la atención de este público objetivo. Por ello, resulta urgente la reformulación de las políticas culturales brasileñas relacionadas a la grabación, difusión y promoción musical, sobretodo ampliando la diversidad de estilos musicales ofrecidos a la población en general en los espacios públicos y en los medios de transmisión gratuita de información, considerados actualmente las principales formas de contacto del ciudadano común con la música. Esta iniciativa, acompañada de la implementación de la Ley n. 11.769 (2008), que determina la inserción de la música como contenido curricular obligatorio de la educación básica en Brasil, hará posible en un futuro cercano pensar en una mayor participación de la educación formal en el consumo y formación musical de los jóvenes brasileños.



## Referencias bibliográficas

- Barbero, M., Vila, E., & Suárez, J. (2003). *Psicometría*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Brown, J., Childers, K., Bauman, K., & Koch, G. (1990). The influence of new media and family structure on young adolescents' television and radio use. *Communication & Research*, 17(1), 65-82. doi: 10.1177/009365090017001004
- Bucy, E. (2000). Social access to the Internet. *The International Journal of Press/Politics*, 5(1), 50-61. doi: 10.1177/1081180X00005001005
- Calvert, S., Rideout, V., Woolard, J., Barr, R., & Strouse, G. (2005). Age, Ethnicity, and Socioeconomic Patterns in Early Computer Use: A National Survey. *American Behavioral Scientist*, 48(5), 590-607. doi: 10.1177/0002764204271508
- Carvalho, J. (1999). Transformações da sensibilidade musical contemporânea. *Horizontes Antropológicos*, 11, 53-91.
- Costa, F. (2004). O que justifica o fraco uso dos computadores na escola? *Polifonia*, 7, 19-32.
- Davidson, J., Howe, M., & Sloboda, J. (1997). Environmental factors in the development of musical performance skill over the life span. In D. Hargreaves, & A. North (Eds.), *The Social Psychology of Music* (pp. 188-206). Oxford: Oxford University Press.
- Fittipaldi, V. (2005). *Musicalização através do teclado e as novas tecnologias do século XXI* (Tesis de Maestría, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro). Recuperado de [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalleObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=40474](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalleObraForm.do?select_action=&co_obra=40474)
- Hargreaves, D., & North, A. (1999). The functions of music in everyday life: Redefining the social in music psychology. *Psychology of Music*, 27, 71-83. doi: 10.1177/0305735699271007
- Lei nº 11.769, de 18 de agosto (2008). Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. *Diário Oficial da União*, seção 1, 1. Recuperado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11769-18-agosto-2008-579455-publicacaooriginal-102349-pl.html>.
- Leung, C. (2004). Curriculum and culture. A model for content selection and teaching approaches in music. *British Journal Music Education*, 21, 25-39. doi: 10.1017/S0265051703005503
- Levine, J., & Russo, E. (1987). Majority and Minority Influence. In C. Hendrick (Ed.), *Review of personality and social psychology* (V. 8, pp.13-54). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publication.
- Lorenzo, O. (2003). Reflexiones en torno a la cultura y la educación. En L. Herrera, O. Lorenzo, M. Mesa, & I. Alemany (Coords.). *Intervención psicoeducativa: Una perspectiva multidisciplinar* (pp. 10-22). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Lorenzo, O., Herrera, L., & Anastasiu, I. (2007). Social Diffusion of Music in

- Spain Through the Popular Press. *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music*, 38(1), 71-86.
- Lorenzo, O., Herrera, L., & Cremades, R. (2008). Investigación sobre preferencias de Estilos Musicales en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. En M. Ortiz (Coord.), *Música. Arte. Diálogo. Civilización* (pp. 301-332). Coimbra (Portugal): Fernando Ramos (Editor).
- Lorenzo, O., Herrera, L., & Cremades, R. (2011). Mass Media Influence on the Musical Preferences of Spanish Adolescents: A Sociological Analysis. *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music*, 42(1), 125-144. doi: 10.2307/41228645
- Lorenzo, O., Pérez, A. L., & Quadros Jr., J. (2014). Estudo sobre Preferências de Estilo Musical em Estudantes Espanhóis de Ensino Superior do Real Conservatório Superior de Música "Vitória Eugénia". *Música Hodie*, 14(1), 211-222.
- Miller, A. S., & Hoffmann, J. P. (1995). Risk and religion: An explanation of gender differences in religiosity. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 34, 63-75. doi: 10.2307/1386523
- North, A. (2010). Individual differences in musical taste. *American Journal of Psychology*, 123(2), 199-208.
- North, A., & Hargreaves, D. (1999). Music and adolescent identity. *Music Education Research*, 1, 75-92. doi: 10.1080/1461380990010107
- North, A., & Hargreaves, D. (2007a). Lifestyle correlates of musical preference: 1. Relationships, living arrangements, beliefs, and crime. *Psychology of Music*, 35(1), 58-87. doi: 10.1177/0305735607068888
- North, A., & Hargreaves, D. (2007b). Lifestyle correlates of musical preference: 2. Media, leisure time and music. *Psychology of Music*, 35(2), 179-200. doi: 10.1177/0305735607070302
- North, A., & Hargreaves, D. (2007c). Lifestyle correlates of musical preference: 3. Travel, money, education, employment and health. *Psychology of Music*, 35(3), 473-497. doi: 10.1177/0305735607072656
- North, A., & Hargreaves, D. (2008). *The Social & Applied Psychology of Music*. New York: Oxford University Press.
- Pais, J. (1998). *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Pereira, M., & Silva, B. (2009). A relação dos jovens com as TIC e o factor divisão digital na aprendizagem. Em *Actas del X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (10, pp. 5408-5431). Braga: Universidade do Minho.
- Pimentel, C. (2004). *Valores humanos, preferencia musical, identificação grupal e comportamento anti-social* (Tesis de Maestría, Universidade Federal da Paraíba).
- Pimentel, C., Gouveia, V., & Pessoa, V. (2007). Escala de Preferência Musical: construção e comprovação da sua estrutura fatorial. *Psico-USF*, 12(2), 145-155.

- Pimentel, C., Gouveia, V., & Vasconcelos, T. (2005). Preferência musical, atitudes e comportamentos anti-sociais entre estudantes adolescentes: um estudo correlacional. *Estudos de Psicologia, 22*(4), 401-411. doi: 10.1590/S0103-166X2005000400008
- Quadros Jr., J. (2009). *Preferencia de estilos musicales en estudiantes de educación secundaria en Brasil: el caso de la ciudad de Vitória* (Trabajo de Diploma de Estudios Avanzados, Universidad de Granada).
- Quadros Jr., J., & Lorenzo, O. (2010). Preferências musicais em estudantes de ensino médio no Brasil: o caso de Vitória, Espírito Santo. *Música Hodie, 10*(1), 109-128.
- Quadros Jr., J., & Lorenzo, O. (2013). Preferência musical e classe social: um estudo com estudantes de ensino médio de Vitória, Espírito Santo. *Revista da ABEM, 21*(31), 35-50.
- Santos, L. (2006). *Educação Musical nos anos iniciais do ensino fundamental: concepções e ações coordenadoras pedagógicas escolares* (Tesis de Maestría, Universidade Federal de Santa Maria). Recuperado de [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=40462](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=40462)
- Saroglou, V., & Jaspard, J. (2000). Personality and Religion: from Eysenck's Taxonomy to the Five-Factor Model. *Archive for the Psychology of Religion, 23*(1), 41-70. doi: 10.1163/157361200X00050
- Schwartz, K., & Fouts, G. (2003). Music preferences, personality style, and developmental issues of adolescents. *Journal of Youth & Adolescence, 32*, 205-213. doi: 10.1023/A:1022547520656
- Silva, J. (2006). A influência dos meios de comunicação social na problemática da escolha profissional: o que isso suscita à Psicologia no campo da orientação vocacional/profissional? *Psicologia: ciência e profissão, 24*(4), 60-67.
- Tarrant, M., North, A., & Hargreaves, D. (2002). Youth identity and music. In R. MacDonald, D. Hargreaves, & D. Miell (Eds.), *Musical identities* (pp. 134-150). Oxford: Oxford University Press.
- Tekman, H., & Hortaçsu, N. (2002). Music and social identity: stylistic identification as a response to musical style. *International Journal of Psychology, 37*(5), 227-285. doi: 10.1080/00207590244000043
- Terrazas-Bañales, F., Lorenzo, O. & González-Moreno, P. (2013). Consumo musical de estudantes universitarios de México. Una comparación entre alumnos de distintas facultades de una universidad mexicana. *Revista Electrónica de Música en la Educación, 32*, 121-134. Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme>



# LA CREATIVIDAD LÉXICA JERGA Y LAS TRANSFORMACIONES DEL SIGNIFICANTE Y DEL SIGNIFICADO DESDE LA GERMANÍA HASTA EL ARGOT ACTUAL

Dra. Alicia Roffé Gómez

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada (España)

Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4936-2689>

## 1. Introducción

Nos parecía necesario realizar un estudio sistemático en un sector en que los lexicólogos han profundizado poco, pues no existe una visión de conjunto sobre la creatividad léxica en el argot que contemple desde la germanía hasta el lenguaje argótico actual, que los investigadores tocan el tema de pasada o se trata de estudios referidos a un argot concreto: aparte del excelente trabajo de Alonso Hernández (1979) basado en la germanía o jerga de la delincuencia de los siglos XV al XVII, existen interesantes estudios, el esbozo de Clavería sobre el argot (1967), el de Galera (1986) sobre el léxico marginal de 1975-1985; el de Macchi (1988) referido al argot y al lenguaje popular, que toma como punto de partida el diccionario de Martín (1974, 1979), el de Daniel (en León, 1986), los de Casado Velarde (1981, 1985, 2002, 2009, 2010), Marimón y Santamaría (2001), Regueiro (2008) y Boháčková (2008) sobre el lenguaje juvenil, y el Seminario internacional sobre el lenguaje de los jóvenes (Herrera, Manjavacas y Tejado, 2008) entre otros.

Como existen obras lexicográficas recientes y más completas que la de Martín (1974), serán nuestra referencia los diccionarios de León (1986) y Sanmartín Sáez (2004). En lo referente a la germanía (jerga de la delincuencia de los ss. XV y XVI) y al caló jergal (argot marginal del s. XIX), nuestras fuentes serán los vocabularios correspondientes recogidos por Salillas (1896) y Alonso Hernández (1979). En cuanto a las jergas juveniles, han sido estudiadas con gran brillantez por Rodríguez González (1989, 2002), Sanmartín Sáez (1998), Azorín Fernández (2001-2002), Hernández y Vigara (2007), entre otros. A finales de los años setenta, al lenguaje juvenil se le denominaba lenguaje 'rockero' o 'pasota', pero de la mano de Umbral se le denominó 'cheli'.

Nuestro método será descriptivo y pretendemos enumerar las transformaciones del significante, que incluyen *metátesis*, *sufijación*, *prefijación* y *parasíntesis*, composición, abreviaciones,

reduplicaciones, y eufemismos, así como las transformaciones del significado, que comprenden metáfora, sinonimia y sinécdoque, homonimia, y préstamos. Haremos una breve comparación entre el argot actual, el lenguaje popular y los argots de épocas anteriores a la nuestra.

## 2. La neología argótica

Los procedimientos esenciales son los que mencionamos a continuación.

### 2.1. Transformaciones del significante

#### 2.1.1. La metátesis

El fenómeno consistente en invertir los fonemas de una palabra era muy corriente en la germanía (*chone*, noche). En el lenguaje de los maleantes contemporáneos es inexistente prácticamente, solo hemos encontrado *jarales*, que viene de los términos agitanados *jales*, zaragüelles y *alares*, calzones, de la germanía, citado por Salillas (1896, p. 215).

En las jergas de los oficios ambulantes se da este mismo fenómeno: en la de los trilleros de Cantalejo, aún en uso en 1950, pero de la que quedan residuos en la conversación familiar de la clase media-baja (Zamarro Calvo, 1985, p. 34) cuenta, por ejemplo, con *brica*, criba. En el mansolea, argot de los zapateros de Pimiango, Asturias, la trasposición silábica se acompaña de la adición del prefijo al-: *aldrame*, madre; *aldrape*, padre.

En el lenguaje popular se encuentra también representado este modo de creación léxica jergal. Así tenemos, *parajoda*, paradoja; *parajódico*, ca, paradójico, ca.

Sanmartín (1998) lo califica de “procedimiento ocasional” sin embargo es un fenómeno críptico frecuente en los argots. Esta autora señala como metátesis documentadas en el argot delictivo *coba*, banco; *grone*, negro; *jetra*, traje; o *mogra*, gramo.

#### 2.1.2. La sufijación

Los morfemas argóticos actuales que se unen a una base para formar derivados (Lázaro Carreter, 1971, p. 38) son los mismos que los del lenguaje corriente y popular. Los principales son:

-*Ada*: forma sustantivos. *Cargada* (estudiantes), abundancia de suspensos; *esnifada* (drogadictos), aspiración de droga; *guarrada* (popular), mala pasada.

-Ante: *enrollante*, (pasotas) y *flipante* (drogadictos), cautivador, placentero; acojonante (popular), impresionante, que atemoriza;

-Azo: cerrojazo (dominó), cierre; *palanquetazo* (marginados), robo con palanqueta; *castañazo* (popular), puñetazo, porrazo; *chupinazo* (fútbol), disparo potente; *macutazo* (militares), rumor.

-E: forma sustantivos. *Chute* (drogadictos), inyección de droga; *cuelgue* y *flipe* (droga), estado producido por la droga; *prive* (pop.), bebida; *burla* (marg.), juego prohibido.

-Ear: *camellear* (marg.), tráfico con droga al por menor; *noquear* (boxeo), dejar fuera de combate.

-Eo: menos empleado del anterior del que deriva. Porreo (droga); coñeo (pop.), burla.

-Ero, el más productivo: *coladero* (centro docente) o carrera en la que se aprueba fácilmente; *pusquero* (marginados), atracador; *piquero* y *sañero* (marg.), carterista; *sirlero* (marg.), navajero; *conjuntero* (pasotas), componente de un grupo musical; *mandanguero* (drogadictos), fumador asiduo de marihuana; *pajero* o *pajillero* (pop.), el que se masturba.

-Eras: *boqueras* (marg.), funcionario de prisiones; *golferas* (pop.), sinvergüenza, golfo; *guaperas* (pop.), guapo.

-Ete: diminutivo poco frecuente. *Porrete*, (droga), cigarrillo de hachís o marihuana; *chochete* (pop.), chica.

-Ido, da: *movida* (pasotas-marginados- len. pop.), acción irregular.

-Ón, ona: *molón, ona* (pasotas), elegante; *picón* (marg.), piojo; *huevoón, ona* (pop.), tranquilo, la.

-Oso, sa: *marchoso, sa* (pasotas) alegre, decidido, estimulante; *jipioso, sa* (pop.), que tiene aspecto o inclinaciones de hippie.

-Ta: sufijo jergal. *Coloqueta* (marg.) detención, redada de la policía; *fumeta* (droga), fumador asiduo de porros; estar sobeta (pop.), estar dormido; *pinchota* (droga), el que se inyecta asiduamente; grifota (droga) fumador asiduo de droga. En ocasiones sustituye a un elemento; *camareta*, camarero (Casado Velarde, 1989, p. 168). Galera (1986, p. 75), enumera *privata*, bebida; *broncata*, bronca; *porrata*, reunión donde se fuman porros; *bañata*, bañador. Macchi (1988, p. 238) señala:

On notera enfin la combinaison à l'apocope d'une suffixation parasitaire *-ta*, contemporaine de l'apparition du « rollo » et du « pasota » dans *cubata, tocata, bocata, drogata* (...); il semble que le terme *pasota* ait servi de matrice lexicogène à

tous ces mots, où le pseudo-suffixe a (une) valeur pleinement connotative de marginalité ».

Sobre su origen –de *-ata-*, Casado Velarde (1989, p. 169) dirá que:

Ha pertenecido y pertenece a la jerga española de la delincuencia. Y es más probable que de esa jerga lo hayan tomado en préstamo los ambientes juveniles, junto con una buena porción de términos germanescos, como vehículo de la ideología contracultural reinante en vastos sectores de la juventud.

Añade también que *-eta* y *-ota* se encuentran ampliamente documentados en el argot de los maleantes actuales, así como en el habla juvenil (consúltese Casado Velarde, 1981, pp. 323-327).

La germanía se servía de sufijos corrientes y cultos. Innovó poco; *-aire*: *albaire*, huevo; *-iche*: *soniche*, silencio, callar; *-ife*: *artife*, pan.

La sufijación parasitaria está presente en estas habla, y tiene en ocasiones una finalidad críptica: *fumeque* (marg.) acción de fumar droga; *purili* (marg.), persona mayor; *abispedar* (de *abispar*), vigilar, mirar con cuidado; *andivelar* (caló jergal, s. XIX), andar; *arremanguiñar* (caló jergal), andar; *arremanguiñar*, arremangar.

La sufijación que aparece en el lenguaje popular es mucho más rica que la argótica, como puede apreciarse en el estudio de Manuel Seco (1970, pp. 177-118) sobre Arniches.

### 2.1.3. La prefijación y la parasíntesis

Los prefijos jergales son escasos e idénticos a los del lenguaje corriente (*a-*, *des-*, *en-*, *re-*): *reengancharse* (mil.), apuntarse a las sombras del rancho; *repeasca* (estudiantes), recuperación, examen especial al que pueden acogerse quienes han suspendido una asignatura. Las formas compuestas por la adición de un prefijo y un sufijo o parasintéticas son mucho más frecuentes que las constituidas por un prefijo solamente: *encochar* (taxistas), tomar pasaje; *engrifarse* (droga), ponerse bajo los efectos de la grifa; *enmuermado* (pasotas), aburrido, triste; *enrollante* (pasotas), cautivador, placentero; *empurar* (mil.), imponer una sanción; *entalegar* (marg.), encarcelar; *emporrarse* (droga), estar bajo los efectos del porro; *empebotarse* o *despebotarse* (pop.), desnudarse,



*desencochar* (taxistas), dejar pasaje; *descojonamiento* o *descojonación* (pop.), *confusión*, etc.

En germanía, los prefijos eran, como en el argot actual, poco empleados y corrientes (*a-*, *des-*, *es-*, *re-*, *archi-*). Solo se crean: *mina-*: *minaludia*, cobre; *maqui* o *marqui* –*deformador* y *críptico-*, *maquiartife*, pan (Alonso Hernández, 1979).

#### 2.1.4. La composición

Se distinguen cuatro tipos de composición: nominal, adjetival, adjetivo-nominal y verbo-nominal. La contracción está presente a menudo en ellas:

- Nombre + nombre: *hotel del estado* u *hotel rejas* (pop.) la cárcel; *corte de mangas* (pop.), gesto con el que se envía a paseo a alguien; *apaleador de sardinas* (germ.), galeote.
- Adjetivo + nombre o a la inversa: *salsablanca* (germ.), mostaza; *blancanieves* (pop.), coche de la policía; *empanada* o *diarrea mental* (pop.), confusión mental.
- Adjetivo + adjetivo: Parece darse exclusivamente en el lenguaje del fútbol: *blanquiazul*, del club de fútbol Español; *blanquiverde*, del club de fútbol Betis; *rojiblanco*, del Atlético de Madrid.
- Verbo + nombre: *empujaleches* (prostitución), cliente que prefiere ir siempre con la misma prostituta, o con la que acaba de ir uno de sus amigos; *guardaizas*, *guardadamas*, *guardacoimas* (germ.) criado de padre de mancebía; *comehostias* (pop.), beato; *comemiernas* (pop.), persona despreciable.

#### 2.1.5. Abreviaciones

La *aféresis* o supresión de la inicial es poco productiva en los argots que estudiamos: *tate* (droga), *hachís*, *de chocolate* (droga); *nano*, *a* (pop.), chiquillo, Ila, de enano, a. Su desuso ha llevado a decir a Sanmartín (1998) que apenas “tiene sentido” hablar de la funcionalidad comunicativa de estos mecanismos. Entre los casos recopilados por la autora, se encuentran además de *tate*, *yería*, *joyería*; *cal*, fiscal (hoy desconocida).

El *acortamiento de la final* o *apócope* está mejor representado, sobre todo en el ámbito de la droga: *anfeta*, *bustaca*; *coca*; *choco*; *dex*, dextedrina; *estupa*, *brigada especial de estupefacientes*; *hash*; *maría*; *morfa*. Igualmente hay numerosas ocurrencias en otras jergas, pero no interviene apenas en el léxico

marginal de los siglos XVI y XVII, según Alonso Hernández (1979, p. 241). Citaremos como ejemplos actuales: *cala* (mil.), *calabozo*; *cátedro* (estudiantes), *catedrático*; *crono* (deportistas), tiempo; *dico* (médicos), dicotomía, comisión; forasta (marg.), forastero; *furri* (mil.), furriel; *neo* (médicos), neoplasia, cáncer; *buga* (pasota) coche, de Bugatti; *gura* (germania), justicia, galeras, de *gurapas*; *estravo*, (germania), loco, de *estraviado*; gaza (germania), gazuza.

Podemos dividir los casos de apócope en dos grupos: los bisílabos, en su mayoría sustantivos, que conservan su categoría gramatical y su género, aunque puede variar la acentuación (Galera, 1986, p. 160); y los trisílabos, cuya vocal difiere de la base acortada (*estupa*). Galera (1986, p. 160), siguiendo a Casado Velarde (1989, p. 170), observa este fenómeno en el lenguaje juvenil, y cree que tiene como precedente “las jergas de la delincuencia de épocas pasadas y de nuestros días” (Galera, 1986, p. 171). Por ejemplo, *primo* (caló jergal), el que se deja engañar, de primerizo; *tralla* (caló jergal), cadena, de trahilla; *ca* (pop.), casa, en la expresión *en ca* (*de*); y en el lenguaje familiar: *corto*, *depre*, *dire*, *facha*, *díver*, etc. que no necesitan explicación. La abreviación en las jergas se registra en español antes que en otros países, pues este fenómeno no se data hasta finales del s. XVIII, como apunta Galera (1986, p. 156).

El lenguaje pasota conoce ciertas elipsis impropias, por las que se suprime un elemento sustituyéndolo por un pronombre personal: *hacérselo*, *montárselo* (*bien*, *mal*). Es un fenómeno corriente en el habla popular: *tenerlos por corbata*, *tenerlos cuadrados*, *desenfundarla*, *diñarla*, *dormirla*, *endiñarla*, *enfundarla*, *engancharla*, *espicharla*, *grillárselas*, *joderla*, etc.

#### 2.1.6. Reduplicaciones

Su presencia es casi inapreciable: *estar lili* (mil.), estar licenciado. En lenguaje popular, tenemos: *coco*, militante de Comisiones Obreras.

#### 2.1.7. Eufemismos

Álvarez (2005, p. 20) define así este fenómeno: “la sustitución de una palabra o frase cuya designación resulta indecorosa, irreverente, molesta o inoportuna por otra que se juzga más agradable”. Son muy abundantes en el lenguaje popular, sobre todo en interjecciones que expresan sorpresa o enfado: *jme caso en...!*; *jcojines!*, *jconcho!*, *jcoña!*, *jcoñe!*, *jcorcho!*, *giliflauras*, *gilipuerta*,

*jhosti!, jjo!, jjobar!, jjolín!, jjolines!, jjopé!*. En estos ejemplos se evitan términos relacionados con el sexo, la religión y las actividades fisiológicas.

Los vocablos que expresan conceptos tabú, como matar o morir, son sustituidos por otros en la jerga de la guerra: *liquidar, cepillar, despachar, hacer limpieza, mullar, palmar, quedarse a cero; estar presente, quedarse cara al sol; fiambre, presente*.

En germanía, encontramos *cantar*, denunciar; *salud y estrella*, iglesia; *bailar, robar; flor, engaño*, etc.

## **2.2. Transformaciones del significado**

### **2.2.1. Metáfora y sinécdoque**

Productivamente, la metáfora es la más importante. Aparece en su mayoría en sustantivos, le siguen “en orden numérico (...) las formas verbales y, por último, los adjetivos,” como hace notar Galera (1986, p. 164). La lista que sigue es una muestra más que evidente de lo que decimos:

- Droga: *aceite*, “hachís de consistencia viscosa y buena calidad”; *biblia*, librito de papel de fumar; *camello*, traficante de droga al por menor; *canuto*, porro; *chocolate*, hachís; *globo*, estado similar a la borrachera producida por la droga; *gloria*, marihuana; *goma*, hachís de buena calidad; *estéreo*, dos kilos de hachís, etc.
- Deporte: *sudar la camiseta*, poner un gran empeño un jugador durante el partido; *casa*, campo de juego propio; *caseta*, vestuario; *embotellar*, presionar, acosar al equipo contrario cercándolos en su área defensiva, etc.
- Marginados: *la buena*, la derecha; *canuto*, teléfono; *canguro*, furgón policial para la conducción de detenidos; *consorte*, compañero de robo, estafa; *cuero*, cartera; *chivata*, linterna, etc.
- Militar: *bisabuelo*, soldado al que le quedan menos de tres meses de mili; *bulto, conejo*, recluta.
- Pasotas: *comerse el coco*, preocuparse; *dar cuartel*, ayudar; *fuerte*, increíble, inaudito, fuera de serie.
- Prostitución: *cuadro*, número lésbico entre prostitutas; *embajador*, cliente aficionado al cunnilinguo.
- Varios: *salir en calzoncillos* (dominó), salir con la blanca doble; *cañón* (televisión), teleobjetivo; *destornillador* (bares), combinado de vodka y naranja; *doméstico, gregario*

(ciclismo) corredor encargado de ayudar al cabeza de equipo.

### 2.2.2. Sinonimia

El ámbito conceptual de estas jergas es muy reducido, como indican numerosos investigadores. La sinonimia es solo aparente en ocasiones, pues “a veces términos supuestamente sinónimos se refieren en realidad a variedades de un concepto con el que mantienen una relación de inclusión, hiponímica”. Como apunta Rodríguez González (1989, p. 144), que da como ejemplos los distintos tipos de LSD: *estrellita, gota, micropunto, pinkfloyd, secante, vulcano* o *volcán...*

Por otro lado, se dan casos en que cada grupo sociocultural emplea uno o más términos y rechaza otro u otros: “mientras los rockers del rollo madrileño prefieren la voz *pasma* para designar a la policía, los punks empleaban *maderos*, y los macarras *monos*; del mismo modo, para los rockers la cerveza es *biera* y el metro la *topera*, mientras para los punks son *birra* y *tubo*” (Rodríguez González, 1989, p. 74).

La derivación sinonímica aparece con frecuencia: la heroína es llamada *caballo* en el habla de los drogadictos, de ahí se pasa fácilmente a *jaco* y *burro* (droga). En el lenguaje popular, *cargarse* quiere decir matar y copular, pero en la jerga de los estudiantes significa suspender, así que algunos sinónimos populares de matar toman el mismo significado en el lenguaje estudiantil: *cepillarse, follarse, joderse, tirarse*.

En germanía la acumulación sinonímica se produce en un número limitado de términos que aluden a la prostitución, al robo, y al juego (Salillas, 1896, p. 136). Ciertas denominaciones corresponden a un tema común, en el caso de delatar al hecho de soplar: *soplo, soplón, aire, abanico, céfiro, ventalle, fuelle, bostezo, bufaire, viento, silbato*, etc. (Alonso Hernández, 1979).

Para Sanmartín (1998), en el argot se produce un proceso de “sobrelexificación”, una abundante sinonimia en diversos campos léxicos: verbos de percepción o huida, tipos de droga, denominaciones del dinero, la policía, la adjetivación (lo bueno/lo malo).

Una característica del lenguaje juvenil “es el desarrollo de muchos sinónimos que a veces funcionan a modo de eufemismos. Por ejemplo, para la palabra pene se emplea *cola, cipote, mango*,

minga, manguera, miembro, pistola, chorra, chope o conchimpán, entre otros.” (Herrera y otros, 2008, p. 14).

### 2.2.3. Homonimia

La sustitución de un término por otro de igual forma (Guiraud, 1985, p. 59) es abundante en las jergas: *cartones* (marg.), vales que sustituyen al dinero en la cárcel; *canao* (droga), porro; *ajo*, dosis de LSD; *canguro* (marg.), furgón policial. En germanía, *fardo*, ropa o botín de ladrones; ropa o bienes personales, que viene del castellano *fardel* y *fardaje*, bulto de ropa o equipaje (Alonso Hernández, 1979, p. 187). Los principales métodos de sustitución homonímica son la analogía, la influencia metonímica y sinecdótica, así como la intersección semántica (Alonso Hernández, 1979, p. 157).

### 2.2.4. Préstamos

La jerga de los maleantes es la que toma más elementos léxicos de otras lenguas, principalmente del caló. El lenguaje de la droga, como el del deporte, toma vocablos del inglés, y también del árabe, a diferencia de la jerga mencionada, y los usa con una función de especialización. El lenguaje pasota lo hace de forma humorística o en combinación con el español.

Los principales préstamos que hemos encontrado son:

#### *Del gitano:*

La mayoría de los gitanismos importados pertenecen al habla marginal y conservan el significado que tuvieron en caló: *acáis*, ojos; *bato/a*, padre/madre; *breje* (marg.), año de edad; *chungalí* (marg.), malo; *jebe* (marg.), ano; *jeró* (marg.), cara; *lacro*, adolescente, etc. Las partes del cuerpo y las relaciones de parentesco se encuentran bastante representadas aquí.

El caló jergal está plagado de ellos, pues es a finales del XVIII o principios del XIX cuando se produce esta adopción por parte de las hablas de malhechores: *estaribel*, cárcel; *bocata*, hambre; *churí*, puñal; *currelar*, trabajar, hurtar. Algunos términos están deformados: *rastrí*, de *rastra*, n. f. cadena, grillos, faja. Igual sucede con *chucho* (de *chichí*, cara, aspecto, o *chiché*, rostro), que es uno de los escasos vocablos que la germanía parece haber tomado del gitano.

### Del inglés:

A veces los préstamos consisten en fusiones con el español (*fliparse, chutarse*) o en traducciones (*ácido, hierba, viaje*), en otras ocasiones consisten en escrituras fonéticas (*beibi, flais*), o bien se conservan intacta la fonética y ortografía (*flash, money*).

Entre los jóvenes, la incorporación se produce por influencia del rock y del pop (Galera, 1986: 207). En el habla pasota están: *beibi*, chavala, novia; *por si las flais*, por si acaso; *monei* y *money*, dinero. Como indica Boháčková (2008: 28), “podemos encontrar calcos o traducciones del inglés: *estar enganchado* (to be hooked), etc., que añade: “En el mercado aparecen a partir de los años setenta las revistas musicales (Vibraciones, Rock De Luz, Ruta 66, etc.) que están llenas de anglicismos. Hay que mencionar también las revistas y cómics españoles que iban surgiendo a lo largo de los setenta inspirados de los modelos norteamericanos.”

En la jerga de la droga: *ácido*, LSD; *chutarse*, inyectarse heroína u otras drogas; *flash*, sensación intensa de bienestar; *fliparse*, drogarse; *flipe*, estado producido por la droga; *hierba*, marihuana; *orange*, variedad de LSD de color naranja; *joe, joi, yoe, yoi*, de *joint*, argot americano, cigarrillo de marihuana o de hachís; *trip*, dosis de LSD, efectos producidos por el LSD u otros alucinógenos; *tripear*, tomar LSD; *viaje*, alucinación producida por el LSD u otro alucinógeno. Casado Velarde y Loureda Lamas (2012, p. 57) dirán que:

En el lenguaje de las drogas no son frecuentes los anglicismos patentes o integrales (con la excepción de flipar y sus derivados flipada, flipante) sino los calcos léxicos y semánticos, sobre todo cuando aluden de manera críptica a los efectos de la droga (subidón es calco de to get high; bajón es calco de to get down; viaje es calco de trip; pasado es calco del inglés to be passed out) (Gómez Capuz, 2007).

### Del francés:

Son poco numerosos: *discoteque* (pas.); *faltaría plus* (pas.); *cassette* (droga), un kilo de hachís; *meublé* y *mueblé* (prost.), casa de citas. En germanía, *sage*, astuto; *belitre*, pícaro, etc. En el argot del hampa actual: *macró* (prost.), rufian, que viene del francés *maquereau*, con el mismo significado. De la jerga medieval de los malhechores: *dupa* (germ.), ignorante, bobo; *entrevar*, entender, etc.

### *De las lenguas orientales:*

En la jerga de la droga: *hachís*, *gena* (árabe *hinna*, polvo utilizado para teñir el cabello), producto que se utiliza para adulterar el hachís; *kif* y *kifi*; *arguila* y *narguila* (del persa *narguillet*, pipa alargada con un frasco de agua aromatizada), pipa de agua usada para fumar droga.

### *En germanía:*

*Cica*, bolsa; *almifor*, caballo; *almifora*, mula, etc., zapatos; *lima* (marg.), camisa.

### *Restos de la germanía:*

En su mayoría forman parte del argot marginal contemporáneo: *afanar* (marg.), robar; *blanco*, *ca* (marg.), sin antecedentes penales; *calcos* (pas.), zapatos; *lima* (marg.), camisa; *viuda* (caló jergal), horca; *piltra* (caló jergal), cama, etc.

### *Restos del caló jergal:*

De la jerga de los maleantes del s. XIX se han conservado algunos vocablos en argot marginal actual, y todos vienen en su mayoría del gitano: *baranda*, jefe, director; *burda*, puerta; butrón, boquete; *cangrí*, iglesia; *clisos*, ojos; *choro*, ladrón; *chota*, delator; *diquelar*, ver mirar, vigilar; *estaribel*, cárcel; *pasma*, policía, etc.

### *Cultismos:*

Abundan poco: *páter* (mil.), capellán. En germanía: *alba*, sábana; *finibusterrae*, horca, garrote, cadalso.

### *Del vasco:*

Las jergas de los oficios del noroeste de España adaptan términos de esta lengua con finalidad críptica. En el mansolea, argot de los zapateros de Pimiango (Asturias), encontramos: *alau*, cuatro; *chacurru*, perro; *torrear*, venir; *zorre*, piojo, etc.

### *Del catalán:*

Parecen escasos, por ejemplo: *boche* (germ.), verdugo, del catalán *botxi*. El argot de la delincuencia catalana de nuestros días contiene algunos préstamos del español: *apreto*, prostituta, de *apretar*; de la jerga marginal toma *picoletto*, guardia civil.

### *Del italiano:*

Son poco frecuentes en las jergas actuales: *gamba* (germ. y argot marginal), pierna; *estivo* (germ.), zapato; *bisoño* (germ.), nuevo; *chulo* (germ.), muchacho.

### *Arcaísmos:*

Pertenecen fundamentalmente a la germanía: *trena* (germ., argot delincuencia castellana y catalana), cárcel; *ganivete* (germ.), cama; *artife* (germ.), pan; *sorna* (germ.), noche, etc.

### *De otras lenguas especiales:*

Del léxico de la tauromaquia: *chiquero* (jerga del teatro de comienzos del XX), vestuario; *muleta*, (argot de la delincuencia de principios de siglo), gabán al brazo que usan los ladrones que roban con dos dedos (Besses: 1989).

### *De la lengua popular:*

Creemos que son menos numerosos que los que este lenguaje toma de las jergas. Pongamos por caso: *astilla* (arg. marg. catalán y castellano), parte del beneficio obtenido en un robo, que viene del castellano popular. *Sacar astilla*, obtener beneficios de un negocio; *cargarse*, *cepillarse*, *follarse*, *joderse*, *tirarse* (estudiantes), suspender.

En cambio, el habla pasota forma ya parte del lenguaje familiar o popular, así como de las jergas juveniles: *pasar*, *carroza*, *bocata*, *comerse el coco*, *estar al loro*.

El lenguaje juvenil se alimenta del léxico (Herrera y otros, 2008, p. 14):

procedente de otras jergas como las del mundo de la drogadicción: pavo, mono, pollo...; del gitano: churumbel, parné, molar, piltra...; del militar: fusil (novia del soldado), quinto...; del cheli: vasca, peña, tronco, to' dios...; del homosexual: bolliscouts (lesbianas que salen a ligar), maricómetro, hacer un finger...

Asimismo, los jóvenes acuden a los extranjerismos, es decir, al léxico de otras lenguas, especialmente del inglés: family, money, luk, glamur, supermanes, etc., y a creaciones a partir de sufijos de otros idiomas con terminaciones del tipo -ation, -ing, -eitor: communication, edredoning, nomineitor, etc.



Forman neologismos mediante la creación de adjetivos calificadores, sustantivos, locuciones de todo tipo, pero sobre todo de verbos: pallar ('el móvil que marca mal'), estar pallao ('estar para allá'), pajarse, pisonearse, echar la peta (la bronca), columpiarse, tirarse el folio, chinarse, quedar tuti, ansiarse; enunciados o frasecillas: la dieta del cucurucho: comer poco y follar mucho; formas híbridas: porfaplis, flipotear, person (como personaje y no como persona).

### 3. Conclusiones

Podemos afirmar que la neología argótica se basa, como la lengua corriente, en transformaciones del significante y del significado. La sufijación jergal actual no innova nada con respecto a la estándar, si exceptuamos *-ta*, del argot de la delincuencia, retomado por el habla juvenil. Los prefijos son escasos, pero la composición es más rica. Y las abreviaciones, poco productivas, como las reduplicaciones; pero los eufemismos son más numerosos. En cambio, la metáfora es muy importante, como la homonimia; sin embargo la sinonimia no es tan abundante como aparenta. Y los préstamos lingüísticos son abundantes.

### Referencias bibliográficas

- Alonso Hernández, J. L. (1979). Transformaciones del significado en la germanía. En *El lenguaje de los maleantes españoles de los siglos XVI y XVII: La germanía (Introducción al léxico del marginalismo)* (pp. 110-215). Salamanca: Ediciones de la Universidad.
- Azorín Fernández, D. (2001-2002). Entre la corrección y el pasotismo: cómo hablan las nuevas generaciones de estudiantes alicantinos. *Canelobre, Revista del Instituto alicantino de cultura "Juan Gil-Albert"*, 46,193-206.
- Bellón Cazabán, J. A. (1995). Creaciones léxicas en el lenguaje popular. En Luque Durán y Pamies Bertrán, *Segundas jornadas sobre el estudio y la enseñanza del léxico*. Universidad de Granada.
- Besses, L. (1905). *Diccionario de argot español o lenguaje jergal gitano, delincuente, profesional y popular*. Barcelona: Manuel Soler. Ed. facsimilar de la U. de Cádiz, 1989.
- Boháčková, E. (2008). *Creación léxica en el lenguaje juvenil*. Magisterská Diplomová Práce. Brno: Masarykova Univerzita, Filozofická Fakulta.
- Casado Velarde, M. (1981). Un sufijo de la lengua juvenil *-at*". *Thesaurus*, XXXVI, 323-327.
- Casado Velarde, M. (1985). *Tendencias en el léxico español actual*. Madrid: Coloquio.

- Casado Velarde, M. (2002). Aspectos morfológicos y semánticos del lenguaje juvenil. En F. Rodríguez (Coord.), *El lenguaje de los jóvenes* (pp. 57- 66). Madrid: Ariel.
- Casado Velarde, M. (2009). Metalenguaje de discurso y lengua. De metalenguaje de discurso unidades léxicas de la lengua: un procedimiento de creación léxica desatendido. *RSEL*, 2.
- Casado Velarde, M. (2010). Discurso y creación léxica: delocutivos y decitativos en español. *Revista de Investigación Lingüística*, 13, 65-85.
- Casado Velarde, M., & Loureda Lamas, O. (2012). *Procedimientos de creación léxica en el discurso actual de los jóvenes de España*. En L. Luque Toro, J. F. Medina Montero, & R. Luque (Eds.), *Léxico español actual III. Venecia: Università Ca' Foscari*.
- Clavería, C. (1967). El argot. En M. Alvar (Dir.), *Enciclopedia Lingüística Hispánica* (t. II, pp. 349-362). Madrid: CSIC.
- Daniel, P. (1986). Panorámica del argot español. En V. León, *Diccionario de argot español y lenguaje popular* (pp. 16-18). Madrid: Alianza.
- Galera Ramírez, C. (1986). *El léxico marginal (1975-1985)*. Estudio lingüístico, 2 tomos. Tesis doctoral. U. Complutense de Madrid, Facultad de Filología.
- Herrera, C., Manjavacas Ramírez, M., & Tejado, Y. (2008). Desde San Millán de la Cogolla. Seminario internacional «El lenguaje de los jóvenes», *Donde dice...*, Boletín de la Fundación de Español Urgente, 12. Madrid: Fundación del Español Urgente-Fundéu BBVA.
- Llamas Saíz, C. (2005). *Metáfora y creación léxica*. Pamplona: Eunsa.
- Macchi, Y. (1988). *Structures lexicales et structures mentales. Mécanismes de la néologie en argot espagnol contemporain*. Tesis doctoral, U. de París IV, Atelier de reproduction des thèses de Lille III.
- Marimón Llorca C., & Santamaría Pérez, M.<sup>a</sup> I. (2001). Procedimientos de creación léxica en el lenguaje juvenil universitario. *Estudios de Lingüística*, 15, 87-114.
- Regueiro Rodríguez, M. L. (2008). El léxico juvenil español actual desde la perspectiva diacrónica: arcaísmos y procedimientos lingüísticos de vieja data. En C. Company, & J. G. Moreno de Alba (Eds.), *Actas del VII Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española* (pp. 1485-1515). Madrid: Arco/Libros.
- Rodríguez González, F. (Ed. y otros) (1989). *Comunicación y lenguaje juvenil*. Madrid-Alicante: Fundamentos-Instituto de cultura "Juan-Gil Albert."
- Rodríguez González, F. (Coord.) (2002). *El lenguaje de los jóvenes*, Barcelona: Ariel.
- Roffé Gómez, A. (1993). Análisis de la creatividad léxica en los argots españoles. *X Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina*. (Veracruz).
- Salillas, R. (1896). Vocabulario de caló jergal. En *El delincuente español. El lenguaje* (pp. 311-335). Madrid: Librería de Victoriano Suárez.

Sanmartín Sáez, J. (1998). *Lenguaje y cultura marginal. El argot de la delincuencia*. Valencia: U. de València.

Sanmartín Sáez, J. (2004). *Diccionario de argot*. Madrid: Espasa.



# **SOBRE LA EDUCACIÓN PARA LOS DERECHOS DEL HOMBRE<sup>1</sup>**

Dr. Fernando José Sadio Ramos

Departamento de Educação. Politécnico de Coimbra, Escola Superior de  
Educação (Portugal)

Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A.

Unidade de Investigação L.I.F. (Universidade de Coimbra, Portugal)

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-7654-5638>

## **1. De la necesidad y urgencia de una cultura de respeto por los Derechos del Hombre**

En las páginas que siguen procedemos a la presentación de líneas fundamentales a partir de las cuales justificar la pertinencia de la inclusión de la Educación para los Derechos del Hombre en los *currícula* de instituciones educativas, cualquier que sea el nivel educativo y formativo en que se sitúen. Tal justificación encuentra su base fundamental en la urgencia con que los tiempos presentes interpelan a los ciudadanos para asumir su libertad fundamental y luchar por una sociedad decente en la cual la democracia y los Derechos del Hombre sean una realidad plena. La educación y la formación son de los medios más poderosos a través de los cuales la promoción de la conciencia de la dignidad y de la decencia humanas se puede efectuar, por lo que la inclusión curricular de las materias ligadas a los Derechos del Hombre y la Ciudadanía democrática es una cuestión decisiva en la defensa de esos valores y prácticas definidoras de una Europa plural, fiel a sus matrices culturales históricas. En tal contexto, la eliminación de espacios curriculares en los cuales la formación personal y social de los alumnos sea objeto temático de la intervención educativa es sintomática de un proyecto de la misma naturaleza de aquel al que la Declaración Universal de los Derechos del Hombre pretendió decir *¡nunca más!* No solo se trata de defender el mantenimiento y desarrollo de tales espacios curriculares (cualesquiera que sean: educación para la ciudadanía, formación cívica, filosofía para niños, filosofía, por ejemplo), como de reforzar su presencia en los más diversos niveles educativos, hasta la Educación Superior. Asume también particular relevancia en la defensa de este punto de vista toda la formación efectuada a nivel de poblaciones mayores, con las cuales ella se torna particularmente relevante en la medida en que permite el desarrollo de espacios curriculares que se presenten como foros de ciudadanía y de memoria en los que la reflexión y la

toma de posición crítica y participante se puedan promover y así coadyuvar la acción ciudadana y política. El proceso de continuidad, esencial para el ejercicio de la Memoria, encuentra en estas poblaciones sujetos particularmente relevantes, capaces de contribuir para un crescendo de conciencia por parte de los jóvenes con quien puede compartir experiencias educativas a nivel de la educación superior.

Con estos presupuestos, este artículo procede al desarrollo de una reflexión sobre el valor de los Derechos del Hombre y la necesidad de preservarlos como legado insustituible del siglo XX para el futuro ejerciendo nuestro *deber de memoria* (Levi, 1997). La *Declaración Universal de los Derechos del Hombre* viene siendo cada vez más objeto de golpes nefastos en el contexto de la crisis financiera, económica, política, social e ambiental, incitado por el capitalismo vigente/ dominante y de su Consenso de Washington y respectivo Decálogo, de 1989 (Williamson, 1990, 2004). Todavía, tenemos que hacer frente a esta tendencia amnésica<sup>2</sup> recordando el horror constituido por las violaciones de los Derechos del Hombre, la urgencia de la promoción de la Dignidad e inviolabilidad del Hombre en cuanto su núcleo antropológico (Pereira, 2003, p. 7), lo que implica que los Derechos en que ella se consubstancia constituyan el ingrediente esencial de una cultura y práctica cotidiana que los respete y los tenga en cuenta en todas sus dimensiones.

Como tal, con este artículo *correspondemos* al grito constituido por el panfleto de Stéphane Hessel<sup>3</sup> (Hessel, 2011) [proseguido por *Empeñaos!* (Hessel, 2011)], uno de los responsables por la *Declaración Universal de los Derechos del Hombre*, que llama a nuestra indignación ante las sistemáticas violaciones y los pisotones de que los Derechos y la Dignidad del Hombre vienen padeciendo a manos del capitalismo tecnocrático, que tomó el poder con la “crisis” financiera de 2008 y viene imponiendo inexorable y abiertamente su dictadura, de modo particularmente visible en los países Europeos, que se definían habitualmente por el respeto de esa Dignidad y respectivos Derechos. La competencia crítica y el sentido de la Libertad y Dignidad del Hombre son a cada minuto que pasa más requeridos como medio para no dejarnos esclavizar y no dejar pulverizar todo lo que se adquirió en términos de progreso moral de que los Derechos del Hombre son el símbolo y la realidad concreta y efectiva. El peligro es inmenso, pero nos compete hacer con que en él crezca lo

que salva, como quería Hölderlin, fértilmente referido por Heidegger (1984).

En un breve balance, antes de desarrollar el tema propuesto, y con la finalidad de situar el punto de vista que defenderemos a lo largo del texto, diríamos que la situación presente de los Derechos del Hombre se caracteriza por una *crisis*, particularmente aguda, en la cual la Libertad del Hombre es interpelada de un modo sobremanera ingente y responsable. Las conquistas efectuadas hasta hoy, están particularmente fragilizadas y bajo un ataque feroz por parte de fuerzas para las cuales los Derechos del Hombre son una incomodidad y una dificultad a barrer de la Sociedad Humana. Como tal, ser Persona y Ciudadano *hoy* nos torna eminentemente *responsables* por aquello en que la Sociedad y el Mundo contemporáneos se volvieron, en la medida en que nos encontramos delante de una dicotomía absoluta: o contribuimos para la creación de una sociedad que avance en la realización de los Derechos del Hombre, o permitimos la emergencia de una sociedad de la cual los mismos vengán a ser erradicados por completo y que los convierta en un capítulo transcurrido en un breve parpadeo histórico de la Libertad humana. No hay término medio en esta cuestión. Como mucho, o es mala fe cínica, o abyecta pusilanimidad. En ese sentido, estamos en pleno núcleo de la noción de *crisis*, en cuanto esta designa una situación compleja que se ofrece a la praxis humana que tiene que decidir, entre los diferentes factores de la misma y de acuerdo con lo que más digno y valioso se piense, qué líneas y qué rumbo tomar. Así, la crisis es siempre ambivalente, compitiendo a la praxis el desarrollo de sus potencialidades, siempre bajo la amenaza y el riesgo del fracaso (Pereira, 1984).

En este sentido, hablar de *Derechos del Hombre* implica hablar simultáneamente de los procesos de *concienciación* para el valor de la Dignidad del Hombre y mediante los cuales su contenido se vuelva integrante de la práctica personal y social cotidiana. De este modo, lo que se pretende de una sociedad *decente* es que el respeto por la intocabilidad del Hombre, así como por los Derechos en que la misma se va plasmando, hagan parte de la cultura cotidiana de esa misma sociedad. Esos procesos, diversísimos en cuanto a las posibilidades que la acción humana comporta, se ligan inevitable y eminentemente a la Formación y a la Educación, cualquiera que sea el contexto y el modo como las mismas transcurren, por lo que en este texto aquellas ocupan un lugar

destacado. Destacamos como punto importante que esta afirmación no implica que sean la Formación y la Educación en sí mismas las solas responsables por la reforma o la transformación de la sociedad [lo que no les exige de su responsabilidad en ello] (André, 2002; Pereira, 2003, pp. 31-32)]. Sin la consecuente intervención política y ciudadana, mediante la actuación de los agentes sociales integrantes de las diversas componentes estructurales de la sociedad, nada podrá ser alcanzado. Si –y eso es lo que pensamos– la Formación y la Educación son prácticas transformadoras de la sociedad<sup>4</sup>, lo son en el sentido en que las mismas despiertan en las Personas la conciencia del valor de su Dignidad y producen en ellas la voluntad de hacerla respetar, en sí y –sobre todo– en los otros, a comenzar por los más débiles y desprotegidos, pero también en lo que a otras culturas concierne y en el respectivo desarrollo de los Derechos del Hombre en sus contextos propios (Sen, 2003). Así, la Escuela es un símbolo contraído de la sociedad y tiene un papel fundamental, coadyuvante de la acción ciudadana y la política general.

Podríamos aducir numerosas razones justificativas del carácter imperioso del respeto por los Derechos del Hombre y de la necesidad e importancia de concienciar a las Personas para la importancia de que los mismos hagan parte integrante de lo cotidiano, del mismo modo que el aire que respiramos o el agua que bebemos. Y tal asume particular urgencia en Europa, en particular, dada su especial responsabilidad en el desarrollo de los Derechos del Hombre y en su identificación colectiva y política con los mismos (Cunha, 2001, pp. 172-173; Pietri, 2002). Decimos tal, porque el discurso oficial y cultural que impera en la Sociedad Humana actual continúa a asentar en la continuación de la reivindicación de ese respeto (Cunha, 2001, p. 172), sea a través de la invocación de la idea de Democracia, como de la de Estado de Derecho/ Imperio de la Ley (*Rule of Law*) y de la de Derechos y Libertades fundamentales, pudiendo generarnos una falsa tranquilidad relativa a la permanencia y hasta a la perennidad de esas conquistas de la Libertad a lo largo de siglos de Historia, Europea, en particular. En lo que nos concierne más de cerca, en cuanto miembros de la Unión Europea, el discurso y práctica del decálogo del Consenso de Washington por parte de la Comisión Europea, ha ido sistemáticamente en el sentido de anular el trazo identitario Europeo de respeto por la Convención Europea de los Derechos del Hombre, al par de la continua construcción de un Estado de cariz imperial,



centralista, antidemocrático e irrespetuoso de los Pueblos y Naciones que la constituyen (basta tener presente el proceso de aprobación del Tratado de Lisboa y el presente proceso de negociación del Tratado Transatlántico de Comercio e Inversión), aunque ideológicamente se continúe a hablar en Democracia y Estado de Derecho, como referimos anteriormente. Tal falsa conciencia puede ser tentadora, llevándonos a pensar que no es necesario avivar constantemente la llama que ilumina y vivifica los Derechos del Hombre. En el –pero cada vez menor– relativo respeto por los Derechos del Hombre al que se puede asistir en el continente Europeo no nos debe distraer del asalto cotidiano que los mismos sufren en los respectivos Estados, y que vuelven aquellos cada día apenas en una reminiscencia de una edad pretérita. Sobre todo, aquí en Europa, la tarea de luchar por la existencia de Derechos del Hombre y su respeto se impone con una urgencia muy especial por los motivos que acabamos de referir. Esto no invalida que la universalización de los Derechos del Hombre no deba ser afirmada en su aspiración; la referencia y potencialidades de la conciencia humana a los Derechos del Hombre, a la democracia, a la libertad, aliados a la recusa del separatismo cultural –y su virtual racismo diferencial e intolerancia– son afirmados vivamente por Amartya Sen (Sen, 2003, pp. 159-171; pp. 237-255), como podemos ver por las siguientes palabras:

(...) los diferentes pueblos de diferentes culturas tienen la capacidad de compartir muchos valores comunes y de ponerse de acuerdo sobre algunos propósitos conjuntos. La verdad, el valor preponderante de la libertad (...) tiene la característica de ser un presupuesto fuertemente universalista (Sen, 2003, p. 253).

De entre las muchas razones justificativas de la necesidad de concienciar y educar/ formar para la importancia de los Derechos del Hombre en nuestra vida individual y colectiva, referiremos estas<sup>5</sup>:

a) Las violaciones de la Dignidad del Hombre que han ocurrido a lo largo de la Historia y que tuvieron un momento particularmente destacado en la II Guerra Mundial y que, como se sabe, justificaron la proclamación de la *Declaración Universal de los Derechos del Hombre*, en 1948. Por muy distante que esa realidad parezca estar de los palcos de Europa, tal no corresponde propiamente a la verdad. El destino de la ex-Yugoslavia, por

ejemplo, está aún bien cerca nuestro y nos recuerda la necesidad del *deber de memoria*. En otras partes del mundo, idénticas violaciones en masa de los Derechos del Hombre son también práctica frecuente –Ruanda, Darfur, Tibet, para indicar genocidios de escala reseñable; China, Iraq, Siria, Zimbawe...– un sin número de ejemplos actuales podríamos colocar aquí.

b) Las actuales circunstancias de nuestro mundo, de las que destacaría las siguientes, refuerzan aún más la idea de la necesidad y urgencia de una concienciación profunda para el valor de la Dignidad del Hombre y respectivos Derechos:

i) la globalización económica capitalista, comandada por el nefasto Consenso de Washington y organizaciones encargadas de llevar para adelante (de las que destacamos el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial y la Organización Mundial de Comercio), con la consecuencia de la reducción de toda la mercancía y de la entrega de todos los servicios públicos y del Bien Común a la iniciativa privada, con la consecuente exclusión de los que no son poseedores del derecho a tener derechos; pensando, por ejemplo, en el caso portugués, podemos decir que el derecho a la Justicia, a la Seguridad, a la Salud y a la Educación ya dependen fuertemente de los bienes materiales del individuo en causa en virtud de la desinversión y descapitalización de las instituciones del Estado, así como de la imposición de tasas destinadas a excluir el acceso a esos derechos, en virtud de una política sistemática de sabotaje y saqueo de los servicios y de la riqueza públicos por parte de los últimos gobiernos, para lo que la intervención consistente en el *Programa de Assistência Financeira União Europeia/ FMI* está a contribuir definitivamente;

ii) el progreso tecnológico: existen posibilidades inauditas de intervención y modificación del mundo, aunque nos levantan la cuestión de saber hasta dónde se puede/ debe llegar (por ejemplo, la clonación humana) y de la exclusión de los desfavorecidos relativamente a sus beneficios; este último punto es particularmente relevante, pues el acceso a los beneficios del progreso tecnológico no se traduce en una más justa y efectiva repartición de los mismos por la Humanidad (recordemos aquí lo relativo a la congelación del líquido del cordón umbilical);

iii) las migraciones, cada vez más acentuadas, protagonizadas por refugiados políticos, económicos, demográficos o ambientales; varias órdenes de cuestiones se pueden colocar a propósito de este fenómeno, de las cuales destacaría el empobrecimiento de los

países de donde son originarias las poblaciones migrantes (sea porque, muchas veces, los emigrantes son las personas más cualificadas de los mismos, sea porque pierden población que les hace falta para su desarrollo), las cuestiones de integración en los países de acogida y la proliferación de la esclavitud que acompaña este fenómeno; en este factor, es de tener en cuenta el regreso en fuerza del fenómeno migratorio a países como Portugal, en números no calculables rigurosamente en virtud de la movilidad de ciudadanos en las fronteras de la Unión Europea, pero no por eso menos candente;

iv) los desafíos presentes colocados por la multiculturalidad y la cuestión de la relación entre las distintas comunidades y poblaciones que integran países con mayor desarrollo económico, pero en una profunda crisis que, entre muchas otras consecuencias, genera un renacimiento en fuerza de los racismos y posibilita el surgimiento de populismos de fuerte tenor totalitario, racista y xenófobo (Francia, Inglaterra, Italia,...);

v) el retroceso de los Derechos del Hombre debido a dos fenómenos:

- el terrorismo y la guerra al mismo [el ímpetu controlador y autoritario de los Estados es insano, como se puede ver en el reciente caso Edward Snowden (y en eso, infelizmente, Portugal está en la línea de frente, como podemos ver con la introducción del *cartão de cidadão* –que junta en una sola tarjeta todos los datos relativos a la identidad, fiscalidad, salud y seguridad social– y la no muy distante pretensión orwelliana, felizmente abortada entonces en sede parlamentaria, de introducir un dispositivo de seguimiento permanente de automóviles y consecuente control total de movimientos de los ciudadanos)];

- el capitalismo tecnocrático desenfrenado, que se apoderó de los Estados y Gobiernos, llevándolos a legislar en el sentido de servir a sus intereses lucrativos, lo que tiene como corolario inevitable la evacuación de los Derechos del Hombre –principalmente, y para comenzar, los Derechos Económicos, Sociales e Culturales–, pero que, en virtud de la interdependencia de aquellos, alcanza en consecuencia a los restantes, sobre todo, a los Derechos Civiles y Políticos;

c) de igual modo, las actuales cuestiones levantadas por la construcción de la Ciudadanía Europea tornan imperiosa la Educación para los Derechos del Hombre:

- i) el alargamiento europeo, con la necesidad de profundizar en la democracia en países salidos recientemente de largas dictaduras y que pasan –aún hoy– por dolorosos procesos de estructuración democrática, en los cuales la tentación de regreso al pasado es grande y la amenaza del antiguo colonizador Ruso continúa bien patente;
- ii) la inmigración y la integración de las 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> generaciones de descendientes de los inmigrantes originales, así como las cuestiones relacionadas con el comunitarismo –una otra forma de racismo, el racismo diferencial–, o el racismo de extrema-derecha y los proselitismos fanáticos de índole religiosa;
- iii) la exigencia de motivación y de profundizar de forma crítica la participación de los ciudadanos en los procesos sociales con que se preparan las democracias representativas;
- iv) la cuestión de la verdadera sede del poder de las democracias representativas estarse desplazando rápidamente para organizaciones económicas transnacionales (con particular destaque para la nefanda Organización Mundial de Comercio, para las compañías transnacionales, pero igualmente para ‘el pulpo’ constituido por telas de intereses privados o de regímenes totalitarios y cleptócratas, fenómenos que corrompen a los poderes y a las organizaciones integrantes de los Estados, en particular los Europeos), relegando así para segundo plano el papel del Estado nacional y del voto del pueblo como fuente de legitimidad; las peripecias en curso, ocurridas a propósito del “rescate” financiero de Portugal (pero no solo), muestran hasta la saciedad la actuación del potencial avatar de un nuevo principio del *Führer* (ahora, en versión femenina) en plena acción imperial y colonizadora;
- v) la integración laboral, social y política de la juventud, apartada de la posibilidad de participación social debido al continuo ataque a los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, de lo que sucede la precarización y la manipulación de los jóvenes que integran el mercado de trabajo;
- vi) el combate a las fuerzas responsables por la situación proto-dictatorial que se vive en países de la Unión Europea y la consecuente eliminación de Derechos, Libertades y Garantías fundamentales de que el reciente proceso de la llamada “Constitución” Europea –a través de todas sus incidencias, incluyendo la farsa del Tratado de Lisboa– es ejemplo de señalar; efectivamente, tanto la proto-dictadura burocrática con sede en Bruselas como el advenio de una reconstitución del *Reich* Alemán

bajo el pretexto económico y financiero, son hoy elementos que nos deben mantener alertas para la necesidad de luchar para conservar la Libertad de los pueblos.

La *Organización de las Naciones Unidas* reconoció la necesidad de concienciar para el valor de la Dignidad del Hombre al instituir la década de 1995-2004 como la *Década de las Naciones Unidas para la Educación para los Derechos del Hombre*. Pensamos que debería haberla prolongado, manteniendo esta preocupación continuamente en la agenda educativa y política. Otras celebraciones, como la del año de 2008 como *Año Europeo para el Diálogo Intercultural*, revelan un reconocimiento similar. En este sentido, se nos coloca constantemente la particular exigencia de efectuar un balance de la situación de los Derechos del Hombre y de decidir lo que hacer a seguir para proseguir la tarea de dar sentido a nuestra praxis colectiva de humanización y, en particular, a la praxis educativa (Postman, 1995). Indiscutible nos parece concluir que tenemos que continuar a actuar, en cada día, cada vez con más energía pus, no solo los progresos efectuados están lejos de lo que sería deseable y exigible, como los retrocesos habidos colocan en causa mucho de lo que entretanto se alcanzó. Recordamos una vez más, por su actualidad y pertinencia de sus efectos en la vida de todos los días de los ciudadanos, el ataque feroz y rabioso que el capitalismo tecnocrático salvaje viene haciendo a los Derechos Económicos, Sociales y Culturales y a los poderes legítimos de la democracia representativa, mayormente mediante el fenómeno (muy generalizado) de la corrupción (Pereira, 2003, p. 5; *passim*).

Para el *Consejo de Europa* es también fundamental la Educación para los Derechos del Hombre. Toda la actividad de esta organización internacional, de carácter europeo, se ha regido por la defensa de los Derechos del Hombre, en cuanto trazo esencial definidor de la identidad Europea. De ella, destacamos en particular la institución del *Programa de Educación para los Derechos del Hombre* integrado en el *Programa para la Juventud* de la *Dirección de Juventud y Deporte del Consejo de Europa*, lanzado en 2000, coincidiendo con la conmemoración del 50<sup>mo</sup> aniversario de la *Convención Europea de los Derechos del Hombre*. En lo que interesa al asunto de estas reflexiones, refiero con particular destaque la iniciativa de publicar *Compass. The Manual on Human Rights Education with Young People*, en 2002 (Brander et al., 2002) y su traducción en diversos países a lo largo de los años siguientes.

Es con base en la estrategia y trabajo de esa organización, así como en los fundamentos que se materializan en esa obra y actividades que ahí se proponen, que venimos desarrollando, desde 2002, en el *Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação* (Portugal), un *Projecto de Educação para a Cidadania e Direitos do Homem* (Ramos, 2006<sup>a</sup>, 2008, 2009), del que la más reciente componente envuelve una escuela de educación de personas mayores.

## **2. Nociones básicas relativas a los Derechos del Hombre**

Pasamos a presentar algunas nociones básicas relativas a los Derechos del Hombre, de modo a precisar su contenido y realidad<sup>6</sup>.

### **2.1. Dignidad del Hombre**

Los Derechos del Hombre aparecen como concretizaciones efectivas de algo que constituye su razón de ser: la *Dignidad del Hombre y su intocabilidad*. La idea fundamental que subyace a cualquier referencia a Derechos del Hombre es la de que el Hombre, por ser Hombre, está dotado de *Dignidad*. Esta se asume como siendo la fuente de todos los valores plasmados en los Códigos de Derechos del Hombre, la fuente inagotable de nuevas formas y creaciones de la Libertad en el decurso de la praxis constitutiva de una sociedad regida por aquellos y respetuosa de los mismos. *Tener Dignidad* significa que se trasciende la mera facticidad del ser-objeto integrante de la Naturaleza y se está dotado de Libertad para escoger su destino de acuerdo con lo que la misma Libertad determine (Mirandola, 2008, pp. 53-61). Transcendente a la facticidad, la Dignidad se expresa de muchas maneras y se concretiza de innumerables formas. En ese sentido, la Historia, la Cultura y la Civilización nos permiten ver de qué modo se va dando contenido concreto a esa Dignidad fundamental, que varía temporal y espacialmente, asumiendo siempre nuevas formas mediante la intervención de la praxis. Suponiendo que se va progresando –por muy poco que sea y por más retrocesos que se verifiquen– en la llegada de la Dignidad del Hombre, podremos ver en la Historia un crescendo de concretizaciones de esa fuente del valor del Hombre. Los Códigos específicos y concretos en que se plasma la Dignidad del Hombre, las culturas y respectivos valores informantes son, por eso, momentos en un proceso permanentemente *in fieri* de humanización del Hombre.

## **2.2. Naturalidad de los Derechos del Hombre**

La noción de “Derechos del Hombre” implica la afirmación de una exigencia que estoy autorizado a hacer precisamente por ser miembro de la especie humana, y que no necesita de cualquier referencia a una posible concesión por parte de terceros. En ese sentido, podemos decir que los Derechos del Hombre son *naturales*, esto es, hacen parte de la naturaleza o del ser del Hombre. Como tal, no dependen de atribución o beneficio de la parte de quien quiera que sea. Su naturalidad (en el sentido en que la definimos) no significa que estén dados automáticamente, de una vez por todas y que los Hombres estén conscientes de ellos. La alienación relativamente a la Dignidad que nos constituye es posible; ya la alienación no es aceptada en términos de Derechos del Hombre, como veremos brevemente. La misma naturalidad no implica, igualmente, que los Derechos del Hombre no sean históricos. Fue a través de la praxis humana que los mismos pasaron a existir en la realidad, constituyendo aquello a lo que, en términos kantianos, se llama el *Reino de la Libertad*. Del mismo modo que los Derechos del Hombre se constituyen históricamente por la intervención de la Libertad, pueden retroceder o ser anulados en su realidad efectiva si la conciencia del valor de la Dignidad del Hombre se perdiera o se redujera.

La naturalidad de los Derechos del Hombre significa que nadie puede otorgar el derecho a la dignidad y a la integridad física y psíquica de las víctimas de la violación de aquellos. Es evidente que el deber de respeto de esos derechos puede ser infringido por otro – sea él un individuo, el Estado o una corporación mercenaria–, pero esa violación no anula el hecho de que la condición humana implica, por sí misma, el derecho al respeto de esos derechos.

## **2.3. Características de los Derechos del Hombre**

De la naturalidad de los Derechos del Hombre, se deduce el hecho de que *todos* los Hombres, *por serlo*, tienen los *mismos* derechos. Reconocido esto, surgen las siguientes características esenciales de los Derechos del Hombre: la *imprescriptibilidad*, la *efectividad*, la *igualdad*, la *universalidad*, la *inalienabilidad* e *irrenunciabilidad* y la *interdependencia e indivisibilidad*.

Los Derechos del Hombre no dependen del curso del tiempo, por lo que no son prescriptibles; un crimen contra los Derechos del Hombre no puede, así, prescribir. Los poderes estatales deben celar por el cumplimiento de los Derechos del Hombre, si es necesario

mediante el recurso a la coerción, por lo que se consideran *efectivos* y los Estados son tenidos como responsables por su cumplimiento. *Todos* los Hombres son *iguales* en dignidad, por lo que los Derechos del Hombre son *universales*. Nadie puede ser destituido de ellos, ni puede abdicar de ellos, incluso que dé o su consentimiento, por lo que son absolutamente *inalienables* e *irrenunciables*. La *interdependencia* e *indivisibilidad* es otra de sus características fundamentales. Un Derecho del Hombre implica los otros de modo que no podemos retirar uno sin colisionar con los otros. El derecho a la vida no se puede ejercer plenamente sin libertad. El derecho a la libertad no es pleno sin educación y sin seguridad, por ejemplo. La pobreza no permite la participación política en la vida de la sociedad, el acceso a la justicia y así sucesivamente. De estos valores y derechos derivan otros, entre los que destacamos la no-discriminación, la tolerancia, la justicia, la responsabilidad.

Todos los Derechos del Hombre son, consecuentemente y como referimos anteriormente, una declinación del valor esencial de la Dignidad del Hombre. Asientan en una concepción antropológica y ontológica de raíz aristotélica y nominalista, que da la primacía al ser individual, esto es, a la Persona humana concreta, en cuanto verdadero sujeto de valores, derechos y fuente de los mismos. Solo es posible hablar en derechos de los Pueblos y de las Colectividades, por ejemplo, si se tuviera en cuenta que lo que realmente existe es la Persona humana individual y concreta, y que el término general con que se designa a cualquier colectivo humano tiene apenas el estatuto de un vocablo, de un instrumento de pensamiento lógico y, por consiguiente, está dotado de una existencia meramente ideal. Es importante señalar este punto pues, en nombre de la “Humanidad”, millones de personas han sido muertas y torturadas por los zelotas/ fariseos/ iluminados/ beatos y otras encarnaciones de la pretendida superioridad moral de que el Hombre tiende a padecer. Protejámonos de los celosos defensores de la “Humanidad” que, de tan ofuscados por su brillo inteligible, no consiguen reconocer en su Prójimo.

#### **2.4. Generaciones de Derechos del Hombre**

Los Derechos del Hombre se definieron históricamente de modo sucesivo, a lo largo de varias etapas marcadas por la predominancia de una cierta dimensión de los mismos. Al resultado de ese proceso, se convenció designarlo como *generaciones*. La presentación del proceso según una secuencia de Generaciones de



Derechos del Hombre tiene el peligro de, por un lado, poder hacernos perder de vista la interdependencia esencial de los Derechos del Hombre y, por otro, de hacernos olvidar su carácter de permanente conquista histórica y de realidad frágil y en riesgo constante. No en tanto, se tenemos estas advertencias en mente podemos, por una cuestión pedagógica, utilizar esa ordenación.

#### 2.4.1. 1ª Generación: Los Derechos de la Libertad – Derechos Civiles y Políticos

De este modo, podemos encontrar una 1ª Generación –los Derechos Civiles y Políticos–, que son esencialmente los *Derechos de la Libertad*. Tenemos, así y por ejemplo, la libertad de expresión y de asociación, el derecho a la vida, a un juicio justo, a la participación en la vida política de la sociedad.

Estos derechos se definieron sobre todo a lo largo de los siglos XVII y XVIII y en el origen de su conquista están sobre todo preocupaciones políticas que intentaban limitar el poder del Estado relativamente al individuo. Tienen, consecuentemente, como ideas centrales la defensa de la libertad personal y la protección del individuo de cara a la prepotencia del Estado. La actualidad portuguesa ha presentado un conjunto de hechos que muestran hasta la saciedad el carácter precario de las garantías de la Persona de cara al poder del Estado a propósito de procesos judiciales mediáticos, que se arrastran a lo largo de varios años, y cuán errados andan aquellos que hablan, en nombre de la seguridad, en “exceso” de garantías legales de protección de los derechos y libertades fundamentales.

#### 2.4.2. 2ª Generación: Los Derechos de la Igualdad – Derechos Económicos, Sociales y Culturales

Existe una 2ª Generación de Derechos del Hombre –la de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales–, los *Derechos de Igualdad*. A título de ejemplo, referimos los derechos al trabajo, a la salud, a la educación.

Es a lo largo de los siglos XIX y XX que estos derechos se conquistan. Tienen como principal preocupación la vida en sociedad, el trabajo y la satisfacción de las necesidades básicas de la vida. Las ideas de base son la igualdad y la garantía de acceso a los bienes esenciales (sociales, económicos, cosas, servicios y oportunidades).

### 2.4.3. 3ª Generación: Los Derechos de la Solidaridad – Derechos Colectivos

Podemos hablar de una 3ª Generación –la de los Derechos Colectivos (de las Sociedades y de los Pueblos)–, los *Derechos de Solidaridad*. Se llaman, también, *Derechos emergentes*, en la medida en que estamos en pleno proceso de su definición y promulgación. Podemos dar como ejemplos de ellos el derecho a la autodeterminación de los pueblos, al desarrollo sustentable, a la paz y al ambiente saludable. Fue reconocido recientemente, en 2010, un nuevo derecho al cual nos referiremos más adelante.

Estos derechos tienen una idea central, la de *solidaridad*. Efectivamente, en las presentes circunstancias del mundo, nadie puede pretender quedar inmune a cuestiones como las de la pobreza por el hecho de beneficiar de buenas condiciones de vida en su sociedad o de vivir en un condominio cerrado en una ciudad rodeada de favelas. Más pronto o más tarde, el carácter precario de ese bien estar puede volverse bien patente con los excluidos a llamarle a la puerta, para usar un lenguaje eufemístico. Todo repercute en todo, todo está estrechamente interrelacionado, globalizado y, en ese sentido, los problemas –donde quiera que se sitúen, por más distante que sea el local donde ocurran– son siempre asunto de todos y compartidos por todos, ya sea en sus consecuencias, ya sea en las soluciones a adoptar para los mismos.

Esta Generación de Derechos del Hombre tiene un carácter particularmente problemático. Por un lado, como su definición es una tarea en curso, esos Derechos se caracterizan por una indefinición más o menos acentuada, lo que nos permite ver cómo los Derechos del Hombre no nos fueron dados u otorgados por ningún benemérito o filántropo, sino afirmados por la acción y lucha de la libertad y de la crítica. Por otro lado, a propósito se coloca la cuestión de poder o no mantener la designación de *Derechos del Hombre* al ser atribuidos a entidades colectivas, cuando la esencia de estos es ser, primordialmente, derechos de la Persona individual y concreta.

Dos ejemplos pueden ilustrar la dificultad. No es inconcebible la posibilidad de, en nombre de la seguridad de una comunidad o de un pueblo, instituir una dictadura que prive a sus ciudadanos de los derechos y libertades fundamentales. Considérense los casos ocurridos históricamente o, en la actualidad, la embrionaria incubación del huevo de la serpiente en la actual Italia consular. Existe aún la cuestión de la *responsabilidad* –quien debe ser

responsabilizado por una violación de los Derechos del Hombre– y, a la luz de la doctrina que preside a estos, alguien individualmente tomado, y no pueblos o comunidades. Es Eichman quien responde por crímenes contra la Humanidad, no el pueblo Alemán, y así sucesivamente para cualquier ejemplo que queramos dar. ¿Quién deberá ser responsabilizado por el fenómeno del calentamiento global y sus consecuencias?

Todavía, algunos derechos colectivos ya fueran definidos, sobre todo el *Derecho a la Autodeterminación de los Pueblos* (en 1948, en la *Declaración Universal de los Derechos del Hombre*) y el *Derecho al Desarrollo*, declarado en 1986 por la Asamblea-General de la *Organización de las Naciones Unidas*. En curso, está la definición de derechos en áreas particularmente relevantes en nuestros días, como los que dicen en relación a las cuestiones colocadas por el desarrollo de las sociedades, por el progreso científico y por la biotecnología. El último episodio en este proceso tuvo lugar el día 26 de Julio de 2010, con el reconocimiento efectivo del más reciente Derecho del Hombre, el *Derecho al Agua Potable y al Saneamiento*, que se caracteriza como *un derecho del Hombre esencial para el pleno gozo de la vida y de todos los derechos del Hombre* (ONU, 2010), que ya fuera defendido anteriormente en documentos de organizaciones relevantes (por ejemplo, WHO, 2003).

Se habla también en una 4ª generación de derechos –los *Derechos de Calidad de Vida*, los cuales implican una *ciudadanía de calidad* (derecho al ocio y el acceso a bienes culturales, por ejemplo)–, pero estos derechos pueden ser considerados como estando ya incluidos en los derechos de 2ª generación y dependiendo de la realización del contenido puro y duro de estos.

### **3. La Educación para los Derechos del Hombre<sup>7</sup>**

Hablamos varias veces en la importancia de concienciar a las Personas sobre su Dignidad y respectivos derechos. El *Consejo de Europa*, al cual nos referimos anteriormente, entiende por *Educación para los Derechos del Hombre* los “programas y actividades educativas centrados en la promoción de la igualdad en la dignidad del Hombre, en conjunción con otros programas tales como los que promueven el aprendizaje intercultural, la participación y la capacitación de las minorías” (Brander et al., 2002, p. 17).

Esta definición da cuerpo a lo que se dice de la Educación en la *Declaración Universal de los Derechos del Hombre*: “La

Educación debe estar dirigida para el desarrollo integral de la persona humana y para el refuerzo del respeto por los derechos y libertades fundamentales. Debe promover la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones, grupos religiosos y raciales, y apoyar las actividades de las Naciones Unidas en el mantenimiento de la paz” (Art. 26º).

A partir de estos presupuestos fundamentales, podemos decir que la finalidad esencial de la *Educación para los Derechos del Hombre* será la de contribuir para alcanzar una cultura donde ellos sean parte integrante de la vivencia y de la acción de sus miembros, que los deben tomar como algo a ser preservado como condición primera y esencial para la promoción de la Dignidad del Hombre y de una vida que valga la pena vivir (v. Fontes, 2013). Tal cultura implica que el respeto por la Dignidad del Hombre debe ahorrar profundamente la práctica social e individual, ya sea en el sentido de la manutención de las conquistas entre tanto efectuadas, ya sea en el de la promoción de nuevas dimensiones de realización de esa Dignidad a través de la crítica a las situaciones de hecho y de la inserción de nuevos valores en la realidad.

La Educación es, por su propia naturaleza, un terreno particularmente relevante para este desiderato y tiene, así, un fuerte componente de ciudadanía política. Por el hecho de estar ligados a ella, estamos siempre a contribuir de una u otra forma para el respeto o –esperemos que no– des-respeto por los Derechos del Hombre.

Los contenidos fundamentales de la Educación para los Derechos del Hombre podrán ser, sin exclusión de otras propuestas y formulaciones, los siguientes:

- a) el conocimiento y la práctica de los Derechos del Hombre, del valor de la Dignidad del Hombre de los valores democráticos;
- b) la concienciación para la libertad constitutiva de la humanización del Hombre, para la identidad y la diferencia antropológica;
- c) el desarrollo de competencias interpersonales e intelectuales, así como también de competencias pragmáticas del lenguaje;
- d) la capacitación para una ciudadanía activa y participativa.

En esta práctica, al proceder localmente, en los grupos de cuya responsabilidad estamos incumbidos, introducimos mudanzas en la realidad que, por su concurso recíproco, acaban por tener implicaciones en la mudanza global.

Fundamental en este proceso, es la concienciación de los agentes para esos valores y para reconocer sus violaciones, bien como su capacitación para intervenir en la promoción de su respeto en las diversas circunstancias en que transcurra su acción e intervención en la sociedad.

#### **4. Para una Ciudadanía crítica y plural**

La promoción de la Educación para los Derechos del Hombre y para la Ciudadanía nos aparece así como una exigencia actual. Las sociedades plurales y diversas del siglo XXI tienen por la frente la ingente tarea de redefinir radicalmente el concepto de ciudadanía, así como las condiciones prácticas de su ejercicio, impulsando el desarrollo de una nueva praxis solidaria, adecuada a un ser-en-el-mundo global no-predatorio de los hombres, de la naturaleza y de la vida y que permita el surgimiento de una Ética de la Solidaridad Mundial basada en el ejercicio de una ciudadanía crítica e interventiva (Pereira, 2003, pp. 3-9, pp. 34-37). Si bien que sea asunto de toda la sociedad, cabe a la escuela una responsabilidad especial en el desarrollo de las nuevas generaciones de una conciencia ciudadana tolerante y abierta a la diferencia, como se exige para que sea posible la vida en el mundo actual y se pueda ofrecer un futuro digno a la Humanidad (Pereira, 1988, pp. 138-139; Ramos, 2008; Touraine, 1998).

Se nos atenemos a la noción original y tradicional de “ciudadanía”<sup>8</sup>, verificamos que su trazo esencial fue siempre el de la *exclusión*. El ciudadano se definió siempre por la demarcación de cara a los *otros* que deberían estar privados –y por fuerza de eso, generalmente colocados en una situación inferior– del estatuto de ciudadanía y respectivos derechos y obligaciones. Mujeres, extranjeros, esclavos, personas desprovistas de rendimientos definidos antaño como condición de voto, son ejemplos de este proceso constante de demarcaciones determinadas de modo social, económico e histórico.

La evolución de los tiempos nos muestra, a través de luchas emancipadoras y reivindicativas y de tragedias inenarrables, el acceso de los excluidos a derechos ya existentes o la creación de derechos nuevos. De este modo, se procesó (lentamente, es cierto), el alargamiento de los derechos de ciudadanía a todos los nacionales de un país o el reconocimiento de derechos de participación cívica en los asuntos nacionales a extranjeros, *v. g.* Se puede decir que es un movimiento ininterrumpido de *inclusión* cada

vez mayor de aquellos que, en un determinado momento, se encontraron excluidos de la participación en la cosa pública. Tenemos, entonces, como trazo dominante de una noción progresista de *ciudadanía* la *inclusividad*, con la consecuente subordinación de la vieja tradición exclusivista y discriminadora.

Este aspecto implica, simultáneamente y en sí mismo, que la *tolerancia* y el *respeto por la diferencia* entren también en la definición de la ciudadanía exigida por nuestro tiempo. Efectivamente, alargar la participación cívica a más y más personas pertenecientes a grupos socialmente demarcados impone como tarea el alargamiento de la definición de *ciudadano* de modo a incluir en su núcleo inicial aquello que, por esencia, le era adverso. Como implicación última de este proceso, tenemos una transformación dialéctica del concepto original que, al negarlo, lo lleva a superarse a sí mismo. Está en este caso lo que se define esencialmente como *intercultural*, que es otro trazo dominante de una noción plena de ciudadanía para el mundo de hoy. La cultura otra, diferente (“bárbara”, se decía en la Edad Antigua, como modo de expresar la extrañeza causada por la incomprensión de la legitimidad de la diferencia) puede surgir como una amenaza –y en situaciones de miedo y de inseguridad, tiende a aparecer como tal– a una identidad que se supone autosuficiente y autojustificada (Sibony, 1997). Pero esta situación extrema no corresponde efectivamente con la esencia del humano, que es de dilatar indefinidamente y ser una permanente relación al otro, mediante el cual es y se conoce, incluso en los casos patológicos de odio al otro. Este reconocimiento del carácter constitutivo que el otro tiene para la definición de una identidad, personal o colectiva, es esencial para la redefinición de la ciudadanía que se requiere en el tiempo presente (Pereira, 1986: 5-167). Ninguna cultura se basta a sí misma, ningún punto de vista es absolutamente válido, por lo que la capacidad de ver las cosas desde otro punto de vista y, aún más, de ver en qué medida el otro ya está en aquello que nosotros somos, es algo realmente decisivo para la convivencia en este mundo, cada vez más pequeño, entre todos los Hombres y pueblos.

En tercer lugar, la *multiplicidad* se introduce en el núcleo de esta ciudadanía desarrollada. La escala a que, y del modo como transcurren hoy los procesos de vida, el individuo tiene la posibilidad y/u obligación de actuar en varios niveles de pertenencia cívica, interactuantes unos sobre los otros. No pretendiendo agotar las posibilidades de establecer un cuadro exhaustivo de esos niveles,

podemos hablar de ciudadanía a nivel íntimo, local, nacional, supranacional y cosmopolita, por ejemplo. La esfera íntima está ya debajo de la alzada de la noción de ciudadanía, como se puede ver, v. g., en las alteraciones introducidas relativamente al modo de ver las situaciones de violencia doméstica o en los malos tratos infantiles y animales. Todos podemos ser ciudadanos que actúan en cuanto tal a nivel del ayuntamiento, de la región, del país, de la unidad integradora de países y, aún en embrión y por mucho más tiempo ciertamente, podemos venir a ser ciudadanos del mundo. En la realidad, ya lo somos en lo referente a los efectos que sufrimos, nos falta tomar la capacidad de iniciativa en las manos. Aplicado al caso del ciudadano portugués, más allá de la respectiva ciudadanía nacional, se tiene también una ciudadanía europea (aún en busca de una identidad que le corresponda y sea vivida como tal) y se perspectiva una ciudadanía lusófona (Henriques, 2000, pp. 41-42)<sup>9</sup>.

La noción de ciudadanía que venimos describiendo de este modo no es, no en tanto, una esencia definida de modo estático y permanente, sino algo *in fieri*, un proceso en constante desarrollo, en el cual las minorías, los excluidos, los injusticiados y todos los que, aunque no sean alcanzados personalmente por la discriminación, tienen asumido el papel principal en la reivindicación de derechos y en la lucha por la inclusión, tolerancia, no-discriminación y participación. Pero tal papel no les pertenece en exclusivo: es constitutivo de la ciudadanía plena de todos participar de él y tal debe ser el desiderato a alcanzar a través de la Educación para la Ciudadanía.

A estas características que una ciudadanía progresista debe presentar debe referirse, finalmente, algo ya consignado hace mucho, mas que es siempre necesario acentuar. Se trata de la afirmación de la realidad *individual* –preferimos decir *personal*, en la medida en que este término abarca tanto la individualidad, como la referencia constitutiva al otro (Pereira, 1986, pp. 5-167; Ramos, 2006b, pp. 87-97), pero aquí se impone aquella acentuación–, concreta, irreductible a cualquier noción genérica, del Hombre. No existe el “Hombre”, a no ser como concepto, término o palabra. Existen, eso sí, individuos concretos, de carne y hueso. No es un pueblo que sufre (es metáfora decirlo), mas esos mismos individuos concretos, de carne y hueso, a los cuales se aplica el vocablo colectivo. Y si algunos sufren, otros no, ya sea del lado de los agresores, ya sea del lado de los agredidos. De este modo, se cierra la puerta al estereotipo reductor y potencialmente discriminador para

con el otro, bien como a la manipulación de tenor esencialmente intolerante, demagógico y oportunista. Esta concepción antropológica es, por eso, *esencial* en la filosofía de los Derechos del Hombre (Rocha, 1985, pp. 84-86).

En resumen, tenemos que reconocer en el Hombre la capacidad y el deber de realizarse por medio de ese papel fundamental de *ser ciudadano*. Pero el ejercicio de este papel implica, hoy, que la *ciudadanía [democrática]* sea entendida como *personal, inclusiva, intercultural y múltiple* si pretendemos conducir un proceso educativo de las nuevas generaciones a buen término. La Educación para la Ciudadanía no queda por aquí, escuela o instituciones afines, pues al mismo tiempo en que transcurre la educación de los más jóvenes se da también la transformación de las generaciones de los mayores, en gran parte por influencia de ellos. Es un trazo bien característico de la segunda mitad del siglo XX, y no se ve que vaya a ser alterado en este en que estamos, el de la aceptación por parte de las generaciones más viejas de aquello que constituye el modo de vida y de ver el mundo de la generación más nueva. Esto mismo se aplica al hablar de la supuesta “decadencia” a propósito de los jóvenes y de la aún más pretendida superioridad del “tiempo” de los más viejos. Educando para la ciudadanía a los más jóvenes, educamos también a los más viejos que están en interacción con aquellos. Es este el sentido más profundo que podemos dar al concepto de *perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida* que el Consejo de Europa da a la Educación para la Ciudadana Democrática (Birzúa, 2000).

Este sentido juvenil de la Educación para la Ciudadanía Democrática está bien presente en todos los trabajos conducidos por el Consejo de Europa para responder a las necesidades del presente y del futuro que vamos construyendo. Es particularmente a los jóvenes, en contexto escolar/formal o no-escolar/informal y no-formal, que se dirige mucho de su esfuerzo para desarrollar una conciencia democrática, susceptible de favorecer la construcción de sociedades también ellas democráticas, en las cuales no sea posible acontecer aquello en que Europa se mostró particularmente “competente”, esto es, la guerra y la destrucción mutua, destacando las dos guerras mundiales y el desmembramiento de la ex-Yugoslavia<sup>10</sup>.



## 5. Para la universalización de valores

Es pertinente preguntar *qué valores* se podrán defender y “enseñar” en este proceso. Teniendo en cuenta la pluralidad de culturas en interacción, el contexto nihilista y neo-liberal de la sociedad globalizada de hoy y la destrucción acelerada de los valores y de las morales tradicionales, así como todas las reacciones más o menos fundamentalistas a que estos procesos dan origen, ¿será posible encontrar una base común de entendimiento acerca de valores que se deban promover, sin caer, ya sea en el riesgo del relativismo arbitrario, ya sea en la imposición de un código local a culturas diferentes o mismo a la Humanidad en su todo?

Para el Consejo de Europa y Estados a él pertenecientes, los Derechos del Hombre constituye esa base, susceptible de ser universalizada a todos los Hombres en orden a promover su igual *Dignidad*, valor fundamental y estructurador de los mismos.

¿Pero cómo responder a los que dicen que ellos son apenas productos occidentales, inaplicables a otras sociedades y culturas? Y, más pertinente aún para nosotros, ¿cómo efectuar la Educación para la Ciudadanía Democrática, presuponiendo ese núcleo de valores de que los Derechos del Hombre son la traducción concreta, en las condiciones actuales de nuestras sociedades hipercomplejas y diferenciadas?<sup>11</sup>

La superación del relativismo axiológico –potencialmente escéptico y finalmente apático e indiferente–, que aflora a propósito de esta temática puede hacerse aceptando y presuponiendo criterios que permitan acuerdos entre los diversos pueblos e intereses en juego. El pensamiento y la práctica contemporáneos consagraron esencialmente cuatro *criterios de universalización axiológica* que pueden sustentar la busca de ese acuerdo y concertación y excluir alternativas como el recurso a bombardeos ciegos y contraproducentes. En primer lugar, tenemos la afirmación del valor absoluto de la dignidad del Hombre/ Persona humana – *criterio antropológico* o *personalista*–, cuya promoción debe ser constantemente afirmada y proseguida. Después, el *criterio dialógico* o *comunicativo*, que presupone el diálogo y la comunicación entre los actores como condición necesaria para resolver divergencias de los inevitables puntos de vista acerca de los asuntos, lo cual se debe complementar con el recurso al *criterio argumentativo* o *racional*, que exige el recurso a la argumentación lógica, dialéctica y retórica para soportar el cambio de ideas y la

confrontación de perspectivas ocurrida en la comunicación y en lo diálogo. Por ejemplo, en lo que toca a los Derechos del Hombre, es posible encontrar en todas las culturas y a lo largo del proceso histórico contribuciones para su definición y prácticas autónomas susceptibles de los enriquecer considerablemente, superando la crítica que señala su posible etnocentrismo (Rocha, 1985, pp. 84-86). Finalmente, la urgencia y oportunidad de actuación pueden imponer la necesidad de tener que decidir, después de la aplicación de los criterios definidos anteriormente; interviene aquí el *criterio democrático*, que coloca la decisión en las manos de la mayoría de los que se pronuncian acerca del asunto<sup>12</sup>. Este criterio es el albo de muchas críticas, ciertamente acertadas, y presa de muchas formas menos deseables de manipulación de las masas, pero es aún insuperable por cualquier otro ya soñado o practicado, sobre todo si tenemos en cuenta todos los delirios originados en el ideal platónico del filósofo-rey y de que la historia nos ofrece numerosos ejemplos.

## 6. Conclusiones

Para terminar, nos gustaría señalar la importancia del ejercicio de una ciudadanía crítica, activa y participativa que diga “no” a las violaciones de los Derechos del Hombre que, de una forma inadmisibile, continúan a pautar nuestra época y que se empeñe corajosamente en promover su respeto en toda y cualquier circunstancia. Al colocar estas reflexiones sobre el signo de la Memoria y de la Indignación, respondemos a la llamada de Stéphane Hessel y al desafío de Theodor Adorno para que no se repita Auschwitz, señalando así la idea de Joan-Carles Mèlich de que *Los “Derechos Humanos” deben mantener viva la memoria del Holocausto* (Mèlich, 2000, p. 50). El carácter político –más que filosófico– de los Derechos del Hombre es, por eso, acentuado por Norberto Bobbio cuando refiere que “El problema fundamental en relación a los derechos del hombre, hoy, no es tanto el de *justificarlos*, sino el de *protegerlos*” (Bobbio, 1992, p. 24). Haciéndolo, correspondemos también a la necesidad actualizada del desarrollo de una *Ética de la Solidariedad Mundial* y a su imperativo de sobrevivencia que, más virada para la dimensión humana de la Ética, se atenga al enraizamiento ecológico del Hombre y al imperativo de no destrucción de otro Hombre, de la naturaleza y de la vida, salvando al Mundo de la muerte global (Pereira, 2003, p. 5, pp. 8-9, 36-37).

Así, podremos estar a la altura del privilegio único de nuestro tiempo. En efecto, las violaciones de los Derechos del Hombre que se verifican actualmente resultan particularmente ultrajantes precisamente porque nunca época alguna de la Historia de la Humanidad tuvo a su alcance las posibilidades que la nuestra tiene de transformar el mundo para mejor. Y, paradójicamente, ninguna habrá hecho tanto para desperdiciar la oportunidad de introducir un verdadero progreso en el mundo, a saber, el progreso en la Dignidad, en la Igualdad y en la Libertad. La superación de los problemas causados por la globalización tecnocrática (Pereira, 2003, p. 3, 34, 36) y por el capitalismo de rapiña (Pereira, 2003, p. 33) colocarían la cuestión del surgimiento de un nuevo ser-en-el-mundo humano, capaz de garantizar la supervivencia y el futuro, eliminando la angustia ecológica (Figueiredo, 1993) y salvando la naturaleza y la vida (Pereira, 2003; Thomas, 1994). Para el surgimiento de ese estar-en-el-mundo diferente, con actitud diversa delante del Otro –humano y natural–, se impondría la alteración de las “(...) relaciones sociales de separación, y así hacer de los hombres seres humanos (...). Los hombres solo degradan porque son degradados” (Thomas, 1994, p. 102) en primer lugar.

La peor servidumbre es aquella en que no se tiene conciencia de que se es siervo y no se consigue soñar con la idea de una *otra* realidad *posible* más allá de la que nos rodea. Tiene ya muchos siglos esta advertencia, tantos cuantos los del *Fédon* platónico (Platón, 1983, p. 83c). Trazo característico de los días de hoy es el hecho de que muchas y poderosas fuerzas concurren, bajo el pretexto de la inevitabilidad y del camino único, para retirarnos la capacidad de concebir *otros mundos posibles* más allá de aquel en que nos encontramos sumergidos, así como de producirlos mediante la praxis y la Libertad. A la Educación compete –como siempre competió y como ella siempre cumplió– mantener despierta esa no-adherencia del Hombre a lo inmediato y promover el desarrollo de la capacidad de, por la palabra interna y externa, por el diálogo y por la dialéctica, desvelar lo (aún) no-existente que es condición del futuro que podrá venir a existir a través de la praxis transformadora del ser. Esta es una responsabilidad nuestra, que no podemos aliviar y para la cual debemos estar preparados para responder delante de nuestros sucesores. De este modo, establecemos las sólidas fundaciones necesarias al lanzamiento del puente para las otras culturas y civilizaciones, presentes y por venir.

## Referencias bibliográficas

- André, J. M. (2000). Pluralidade de Crenças e Diferença de Culturas: dos fundamentos filosóficos do Ecumenismo aos princípios actuais de uma Educação Intercultural". En A. Borges et al. (Coords.), *Diálogo e Tempo. Ars interpretandi. Vol. II*. Porto: Fundação Eng. António de Almeida, 451-500, secções I e III. Publicado después en J. M. André (2005). *Diálogo Intercultural, Utopia e Mestiçagens em tempos de Globalização* (pp. 15-64). Coimbra: Ariadne Editora.
- André, J. M. (2002). Interculturalidade, Comunicação e Educação para a Diferença. En M. M. T. Ribeiro (Coord.), *Identidade Europeia e Multiculturalismo. Actas do Curso intensivo. 26 de fevereiro a 7 de março de 2002* (pp. 255-276). Coimbra: Quarteto.
- Andorno, R. (2003). Pessoa Substância ou Pessoa Consciência? Um Risco para os Direitos do Homem. En P. F. Cunha (Org.), *Direitos Humanos. Teorias e Práticas* (pp. 99-116). Coimbra: Almedina.
- Barloewen, C. v. (Org.) (2009). *O livro dos Saberes*. Lisboa: Edições 70.
- Birzée, C. (2000). *Project on "Education for Democratic Citizenship". Education for Democratic Citizenship: A Lifelong Learning Perspective*. Estrasburgo: Council for Cultural Co-Operation.
- Bobbio, N. (1992). *A Era dos Direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Brander, P. et al. (Eds.) (2002). *Compass. A Manual on Human Rights Education with Young People*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Buszello, H., & Misztal, M. (1999). *The Idea of Europe – Europe as an Idea. A Reader on the Question: What is Europe?* Cracóvia: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Cabrera, F. (2002). Qué educación para qué ciudadanía. En E. Soriano Ayala (Coord.), *Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación* (pp. 83-101). Madrid: Editorial La Muralla S. A.
- CNE – Conselho Nacional de Educação (2000). *Educação intercultural e cidadania*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Contogeorgis, G. (2002). Les fondements et les limites du multiculturalisme européen. En M. M. T. RIBEIRO (Coord.), *Identidade Europeia e Multiculturalismo. Actas do Curso intensivo. 26 de Fevereiro a 7 de Março de 2002* (pp. 49-72). Coimbra: Quarteto.
- Cunha, P. F. (2001). *O ponto de Arquimedes. Natureza Humana, Direito Natural, Direitos Humanos*. Coimbra: Almedina.
- Cunha, P. F. (Org.) (2003). *Direitos Humanos. Teorias e Práticas*. Coimbra: Almedina.
- Figueiredo, E. (1993). *Angústia ecológica e o futuro*. Lisboa: Gradiva.
- Fontes, J. (2013). *O Direito ao Quotidiano Estável. Uma Questão de Direitos Humanos*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Freire, P. (1974a). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1974b). *Educação como Prática da Liberdade*. 4ª edición. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Freire, P. (2003). *Pedagogia da Esperança. Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 11ª edição. Sao Paulo: Paz e Terra.
- Heidegger, M. (1984). La question de la technique. En M. HEIDEGGER, *Essais et conférences* (pp. 9-48). Paris: Gallimard.
- Henriques, M. C. (2000). Perspectivas conceptuais da educação para a cidadania. *Nação e Defesa*, 93, 35-52.
- Hessel, S. (2011a). *Indignai-vos!* 2ª edição. Carnaxide: Editora Objectiva.
- Hessel, S. (2011b). *Empenhai-vos!* Lisboa: Planeta.
- Levi, P. (1997). *O Dever de Memória*. Porto: Livraria Civilização.
- Marx, K., & Engels, F. (1981), *A Ideologia Alemã, I Capítulo, seguido das Teses sobre Feuerbach*. Lisboa: Edições Avante.
- Mélich, J.-C. (2000). A memória de Auschwitz. En A. D. de Carvalho (Org.), *A Educação e os limites dos Direitos Humanos. Ensaios de Filosofia da Educação* (pp. 47-53). Porto: Porto Editora.
- Mirandola, P. D. (2008). *Discurso sobre a Dignidade do Homem*. Lisboa: Edições 70.
- Monteiro, A. R. (2001). *Educação da Europa*. Porto: Campo das Letras.
- Nogueira, C., & Silva, I. (2001). *Cidadania. Construção de novas práticas em contexto educativo*. Porto: Edições Asa.
- ONU – Organización de las Naciones Unidas (2010). *El derecho al agua y el saneamiento*. Recuperado de <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/64/L.63/Rev.1>
- Pereira, M. B. (1984). Crise e Crítica. *Separata de Vértice, XLIII, 456/457*, 100-142.
- Pereira, M. B. (1986). Filosofia e Crise Actual de Sentido. En M. B. Pereira et al., *Tradição e Crise. I* (pp. 5-167). Coimbra, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Pereira, M. B. (1988). Idade Científico-Técnica e Filosofia da Responsabilidade. *Igreja e Missão, 138/141*, 118-139.
- Pereira, M. B. (1992). Modernidade, fundamentalismo e pós-modernidade. *Revista Filosófica de Coimbra, 1(2)*, 205-263.
- Pereira, M. B. (1993). Modernidade, Racismo e Ética pós-convencional. *Revista Filosófica de Coimbra, 2(3)*, 3-64.
- Pereira, M. B. (2003). Alteridade, Linguagem e Globalização. *Revista Filosófica de Coimbra, 12(23)*, 3-37.
- Perotti, A. (1997). *Apologia do intercultural*. Lisboa: SCOPREM.
- Pietri, N. (2002). Le rôle de la protection des droits de l'homme dans la construction de l'identité européenne. En M. M. T. Ribeiro (Coord.), *Identidade Europeia e Multiculturalismo. Actas do Curso intensivo. 26 de Fevereiro a 7 de Março de 2002* (pp. 89-106). Coimbra: Quarteto.
- Platão (1983). *Fédon*. Coimbra: INIC – Instituto Nacional de Investigação Científica/ Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos da Universidade de Coimbra.
- Postman, N. (1995). *O Fim da Educação. Redefinindo o valor da Escola*. Lisboa: Relógio d'Água.

- Ramos, F. S. (2006a). Human Rights and Citizenship Education. Foundations of a Project. En J. Calvo de Mora (Coord.), *Towards inclusion of citizenship culture in teacher education programmes* (pp. 139-150). Praga: Charles University Press.
- Ramos, F. S. (2006b). *Introdução à Ontologia Personalista de Maurice Nédoncelle*. Coimbra: Fernando Ramos (Editor).
- Ramos, F. S. (2008). Formação Ética e Deontológica de alunos do Ensino Superior. Um estudo de caso. En M.<sup>a</sup> A. Ortiz Molina (Coord.), *Música, Arte, Diálogo, Civilización* (pp. 341-369). Coimbra: Fernando Ramos (Editor).
- Ramos, F. S. (2009). Educação para a Cidadania e Direitos do Homem. En Ortiz Molina, M.<sup>a</sup> A. (Coord.), *Investigación en Educación y Derechos Humanos* (pp. 47-60). Coimbra: Fernando Ramos (Editor).
- Ramos, F. S. (2010). Lançando a Ponte: Os Direitos do Homem e o Dever de Memória. En F. S. RAMOS (Coord.), *Tendiendo Puentes hacia la Interculturalidad* (pp. 253-286). Granada: K&L Ediciones. Se puede encontrar también en edición efectuada en Portugal: Ramos, F. S. (Coord.). *Lançando Pontes para a Interculturalidade* (pp. 253-286). Coimbra: Fernando Ramos (Editor).
- Ramos, F. S. et al. (2006). Contrabando de almas e de outros mundos. Formação Europeia em 'Educação para os Direitos Humanos'. En M.<sup>a</sup> A. Ortiz Molina, & A. Ocaña Fernández (Coords.), *Cultura, Culturas. Estudios sobre Música y Educación Intercultural* (pp. 525-546). Granada: GEU.
- Ribeiro, M. M. T. (2002a). Multiculturalismo ou coabitação cultural? En M. M. T. Ribeiro (Coord.), *Identidade Europeia e Multiculturalismo. Actas do Curso intensivo. 26 de Fevereiro a 7 de Março de 2002* (pp. 277-295). Coimbra: Quarteto.
- Ribeiro, M. M. T. (Coord.) (2002b). *Identidade Europeia e Multiculturalismo. Actas do Curso intensivo. 26 de Fevereiro a 7 de Março de 2002*. Coimbra: Quarteto.
- Rocha, F. (1985). Educação para os Direitos Humanos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XIX, 81-108.
- Santos, B. de S. (1997). Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 48, 11-32.
- Sen, A. (2003). *O desenvolvimento como liberdade*. Lisboa: Gradiva.
- Sibony, D. (1997). *Le "racisme", une haine identitaire*. Paris: Christian Bourgois éditeur.
- Thomas, T. (1994). *A Ecologia do Absurdo*. Lisboa: Edições Dinossauro.
- Touraine, A. (1998). *Iguais e Diferentes. Poderemos viver juntos?* Lisboa: Instituto Piaget.
- Vicente, J. N., & Lourenço, J. V. (1993). *Do vivido ao pensado. Introdução à Filosofia, 10.º ano*. Porto: Porto Editora.
- Williamson, J. (1990). What Washington Means by Policy Reform. In J. Williamson (Ed.), *Latin American Adjustment: How Much Has Happened?* Washington, D. C.: Institute for International Economics.

Retrieved from  
<http://www.iie.com/publications/papers/paper.cfm?ResearchID=486>  
Williamson, J. (2004). *The Washington Consensus as Policy Prescription for Development*. Retrieved from  
<http://www.iie.com/publications/papers/williamson0204.pdf>  
WHO – World Health Organization (2003). *The Right to Water. Health and Ruman Rights Publication Series* (3). France: WHO.

---

<sup>1</sup> Traducción del portugués al español: María Angustias Ortiz Molina (Universidad de Granada, España)

Texto publicado en 2014 en la revista *Temas de Educación*, 20(2)

El texto presentado corresponde a una presentación reflexiva de la temática, razón por la que no se sigue la forma canónica IMRYD.

<sup>2</sup> La Memoria y el Testimonio son esenciales para la Libertad, como nos enseñan, entre otros, Primo Levi o Elie Wiesel. Su desprecio marca el proyecto tecnocrático de Hombre Nuevo, y hace parte de la organización capitalista del trabajo y de la sociedad. De ahí, la pertinencia de la expresión *United States of Amnesia*, de Carlos Fuentes y de las críticas de Erwin Chargaff a la “cultura” de los Estados Unidos (Barloewen, 2009, p. 109; pp. 65-67). La valorización educativa consecuente de las poblaciones mayores a nivel de educación superior asume entonces la mayor importancia en ese proceso de transmisión de testimonios y de conmemoración.

<sup>3</sup> *Correspondemos* en aquello que dice respecto a la indignación ante las violaciones de los Derechos del Hombre, no cuanto al objeto específico de la intencionalidad de esa indignación que el autor nos sugiere como siendo suyo, lo cual rechazamos.

<sup>4</sup> Opción básica en términos de Filosofía de la Educación y de valores educativos, con origen en la tesis marxista y engelsiana de la necesidad y urgencia por transformar el mundo (Marx & Engels, 1981, p. 106); en el campo de la Educación, se destaca el pensamiento filosófico-pedagógico y la práctica pedagógica de Paulo Freire. V. Freire (1974<sup>a</sup>, 1974b, 2003).

<sup>5</sup> Un profundo diagnóstico, siempre actual, del tiempo presente, en términos de sus amenazas y virtualidades prácticas, puede ser visto en Pereira (1992, 1993, 2003), para quien remitimos a seguir.

<sup>6</sup> En la presentación que ahora se inicia, seguimos de cerca el texto de *Compass* (Brander et al., 2002, pp. 283-295).

<sup>7</sup> Para lo que sigue, Brander et al., 2002, pp. 17-22; pp. 38-55, y Ramos et al., 2006.

<sup>8</sup> Se encuentra una buena visión de conjunto del concepto de *ciudadanía* en Nogueira; Silva (2001) y en Cabrera, 2002, pp. 83-101. Para las cuestiones de la ciudadanía y de la interculturalidad, se puede ver Pereira (2003), CNE (2000), Perotti (1997), Ribeiro (2002a), Contogeorgis (2002) y Ramos, Reis & Cunha (2006).

<sup>9</sup> No es muy feliz el término “lusófono”; la designación del ser-Portugués mediante el término “luso” es equívoca y reductora, anulando la diversidad, la pluralidad y la alteridad constituidas histórica y prácticamente.

<sup>10</sup> Para las cuestiones de la identidad europea, ver Buszello; Misztal (1999) y Ribeiro (2002b; 2002a) y Contogeorgis (2002).

<sup>11</sup> Para esta cuestión de la universalización (o no) de los Derechos del Hombre, en articulación con las cuestiones de la multiculturalidad y de la globalización, v., en un sentido no-universalizador, Santos (1997) y en uno universalizador Sen (2003) y Pereira (2003, p. 7). Para la fundamentación filosófica de la cuestión multicultural: André (2000, pp. 451-500).

<sup>12</sup> Se resumieron aquí grandes tendencias del pensamiento contemporáneo relativo a este asunto (Personalismo, Escuela de Frankfurt, P. Ricœur, H.-G. Gadamer, E.

---

Levinas, entre otros), recurriendo a la terminología propuesta por Vicente; Lourenço (1993). El valor universalizante de la democracia es reconocido por Sen (2003, pp. 159-171).



# MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR. LOS CICLOS DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Dr. Pedro Alfonso Conejo Rodríguez

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal.  
Facultad de Educación, Tecnología y Economía del Campus Universitario  
de Ceuta. Universidad de Granada (España)  
Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A.  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-8925-8232>

## 1. Introducción

Este artículo presenta parte de una investigación<sup>1</sup> centrada en la elaboración de propuestas de mejora de la convivencia, y planificando actuaciones que aseguren informaciones válidas en torno a su eficiencia. Aunque el verdadero valor procede de la coherencia de la cadena argumental y el marco final, debe constituir un fin principal, detectar la metodología que mejores respuestas dé a las dificultades que se plantean en la práctica diaria docente, así como los puntos positivos del sistema, con el fin de ampliar su aplicación y perfeccionarlos. La escuela es hoy, una organización que aprende y cambia, y es muy importante acertar con su misión, sus fines y objetivos (Villa, 2009).

Vivimos en una sociedad nueva, porque se han producido cambios en el tejido social, que afectan a las relaciones (Binaburo, Itúrbide y Muñoz-Maya, 2007). Gestionar con calidad es uno de los retos al que se enfrentan las organizaciones, con el compromiso entre dirección y personal para la mejora permanente, trabajar por procesos, y evaluación continua. El objetivo es establecer procesos de revisión en la organización y metodologías de instituciones educativas, y descubrir la incidencia de factores educativos, organizativos y procesales, en los miembros de una comunidad educativa que sufren problemas de convivencia, indagando como afectan al sistema.

El principal aspecto que conforma nuestra labor, supone que la autonomía escolar es pieza clave de la calidad de la enseñanza, pero tiene sentido si se potencia para el desarrollo de los centros docentes, no buscando solo su relación con el rendimiento del alumnado, pues existen deficiencias en la organización y en los procesos, que redundan en la falta de concreción de los criterios a la hora de actuar frente a un conflicto. Se trata de hallar la vinculación entre la mejora de la convivencia y la capacidad de autorregulación y participación del colectivo docente, resultando decisivo el

mecanismo por el que se articula sobre todo a través de la elaboración de los planes de convivencia.

Revisando la literatura científica, tenemos una respuesta global (prevención primaria), que aborda la convivencia asumiendo que va más allá de la resolución de problemas esporádicos, y una respuesta especializada (prevención secundaria y terciaria), que aunando la visión reglamentista y antropológica, consiste en programas que se vienen aplicando en centros educativos, destinados a hacer frente a aspectos del problema creando y experimentando figuras, recursos y actuaciones (alumnos ayudantes, aulas de convivencia, tutorías personalizadas, ...) que persiguen reducir la conflictividad desde un modelo que integre el marco normativo-punitivo con aspectos participativos y relacionales. Analizamos ambos modelos examinando relaciones, semejanzas y diferencias, extrayendo conclusiones abiertas a modificaciones, evaluando cada actuación en un proceso constante de reformulación, y ligando este estudio a la realidad educativa, así como al quehacer del profesorado y la dirección en sus intentos por cimentar una convivencia estable. Esta línea de trabajo ha tenido gran impacto a niveles de aula y de centro, por la cantidad de recursos y estrategias que aporta.

La investigación sobre escuelas eficaces y la innovación educativa también nos dio la pauta, pues partiendo de la identificación de objetivos y áreas de mejora, justificados los objetivos, diagnosticado y analizado el contexto en que se desarrollan los programas, seleccionadas fuentes de información que se van a utilizar, comprobada la calidad (validez, fiabilidad y exactitud) de la información, apoyados en hechos antes que en juicios subjetivos, se elaboran planes que posibilitan actuaciones coherentes con los condicionantes del instituto, trabajando en la elaboración de procedimientos que contribuyan a la mejora de la convivencia.

Se plantea evidenciar empíricamente el perfil de calidad de experiencias de progreso de las relaciones, sobre todo a través de la reflexión de los implicados sobre su propia práctica. El fin es indagar sobre el modelo participativo que se ha consolidado como premisa en el funcionamiento de los centros, fomentando la toma de decisiones por órganos colegiados que promueven guías o revisan el rumbo.

Nuestro estudio fija su atención en las variables internas, por ser en las que puede influir el centro con cierta facilidad y asegurar

la efectividad de su trabajo. Lo expresado informa sobre el margen de actuación que poseen los centros educativos, e indica que en todos existen formas de proceder que les permiten abordar la convivencia en las mejores condiciones, independientemente de su entorno o la procedencia social de su alumnado.

El proyecto se concreta en las siguientes líneas, que contemplan la simultaneidad de varias acciones en un centro de educación secundaria. Son presentadas de forma ordenada pero advirtiendo que en diferentes cursos académicos se fueron incorporando nuevas acciones, y se mantuvieron algunas iniciadas en años anteriores. Al finalizar evaluamos su impacto en la convivencia del centro:

- Mejora de las perspectivas académicas.
- Atención directa al conflicto.
- Intervención en el entorno.
- Mejora de la Formación del Profesorado.
- Proyecto de mejora de la Convivencia

## **2. Diagnóstico**

Al inicio de nuestra labor, se llevó a cabo un diagnóstico de la situación, a través de evaluaciones, cuestionarios, entrevistas y encuestas, incluyendo la opinión de los alumnos sobre aspectos que pueden informar la situación. El estudio de casos, así como el análisis de los partes disciplinarios y el proceso de tramitación de los expedientes sancionadores, sirvieron para identificar las variables, los indicadores que explicitan el clima de conflictividad, rediseñar y volver a planificar el resto de actuaciones.

Descubrimos que el nivel de conflictividad aumenta en el segundo trimestre, especialmente en febrero; es superior a partir de la cuarta hora lectiva, apareciendo la quinta hora como muy conflictiva; se localiza en los primeros cursos de la ESO, siendo un colectivo de alto riesgo los alumnos repetidores de primero o segundo que ya habían repetido un curso en primaria.

El principal problema son las conductas disruptivas, concretadas en falta de respeto y desinterés. Las conductas más frecuentes las constituyen el perturbar el normal desarrollo de actividades de clase, impedir o dificultar el estudio a sus compañeros, faltas de puntualidad y asistencia. El resto de comportamientos nos son considerados por el profesorado como frecuentes. Existe un bajo índice de injurias, agresiones y amenazas, siendo las menos frecuentes las actuaciones

perjudiciales para la salud e integridad, así como la suplantación de personalidad y la falsificación o sustracción de documentos académicos.

La iniciativa a la hora de iniciar el procedimiento disciplinario es de los profesores, y la reacción más frecuente ante una conducta antisocial es formular un parte disciplinario. Pocos profesores acumulan muchos partes, y un grupo reducido de alumnos los que los reciben, lo que se manifiesta en una elevada reincidencia. Las conductas en las que el profesorado preferentemente opta por imponer partes, son la agresión, seguida por los actos de indisciplina, injuria, amenaza u ofensas graves. Las que son en menor grado merecedoras de parte son las faltas de puntualidad, impedir el estudio a compañeros, y perturbación de actividades de clase.

Pero lo que más nos interesa, en relación al planteamiento del presente texto, es que existen deficiencias en la organización y en los procesos que redundan en la falta de concreción de los criterios a la hora de actuar frente a un conflicto. Y es que en los últimos años, el Consejo Escolar del Estado (2005, p. 401)<sup>2</sup>, venía recomendando a las administraciones educativas que establecieran un marco jurídico que mejorara la gobernabilidad de los centros, que destinaran todos los medios y recursos necesarios para fomentar la convivencia y que establecieran mecanismos que permitan una mayor implicación de las familias y los distintos sectores educativos.

Una vez realizado el acercamiento al problema y perfilados sus contornos, pasamos a profundizar, analizar y evaluar cada una de las líneas de actuación puestas en marcha para afrontarlo, a la búsqueda de la mejora de la convivencia en los centros educativos.

### **2.1. Mejora de las perspectivas académicas**

Se trata de dotar de elementos a alumnos que requieran apoyo diferente del ordinario, favoreciendo actitudes de aprendizaje y progreso en su desarrollo personal. Se concreta en un programa de acompañamiento escolar, evaluado mediante cuestionarios a monitores, tutores, padres y alumnos.

Se llevó a cabo un estudio exploratorio sobre condiciones de estudio, realizado a los alumnos participantes en el programa, que arrojó las siguientes conclusiones:

- Consideran buenas (35%) o muy buenas (50%) las condiciones ambientales en casa.
- Consideran muy buena (30%) o buena (40%) la planificación

del estudio.

- Los alumnos no consideran problemáticas las condiciones ambientales en casa ni la planificación del estudio, pero sí el uso adecuado de los materiales y la asimilación de los contenidos.

En cuanto a los cuestionarios y entrevistas de evaluación del programa, realizado a los distintos colectivos participantes (profesores, tutores, monitores, alumnos y padres):

- El programa es útil, necesario y mejora los resultados académicos.
- Ha habido buena disposición y buen ambiente de trabajo entre los asistentes.
- Es necesario más tiempo y más alumnos que puedan acceder.
- Ha habido mala asistencia y bajo rendimiento por parte de algunos alumnos.
- Es necesaria más implicación de los padres de alumnos.

De las primeras entrevistas se deduce que no cambia el ambiente a pesar de ser grupos reducidos, monitores más jóvenes y sin presión de las calificaciones; los alumnos conflictivos siguen teniendo mal comportamiento, aunque descienden los conflictos entre compañeros y los profesores están más relajados. Sin embargo, de las entrevistas finales se deduce que la cercanía mejora el trabajo, aunque baja la asistencia por las tardes, y siguen sin implicarse los padres. Se considera que el programa es útil y necesario, y el rendimiento mejora, pero muchos alumnos no salvan el curso por el gran desfase curricular.

## **2.2. Atención directa al conflicto**

Consiste en la prevención y actuación ante conflictos, ofertando acción tutorial y talleres durante el tiempo de sanción a alumnado reincidente, donde desarrollen sus habilidades sociales para mejorar la integración en la vida del centro, y evitar riesgos de abandono prematuro. Llevado a cabo durante cuatro cursos académicos, el segundo de funcionamiento se evaluó el programa, con los siguientes resultados:

- La mayoría de conflictos son por conductas disruptivas.
- La mayoría del alumnado usuario del programa es de 15 años, seguido por 13 y 14 años.

- La evaluación más conflictiva es la segunda.
- Se registraron un 44.8% de reincidencias.
- Positiva asistencia, conducta y trabajo a los talleres. En las tutorías existió buena disposición.

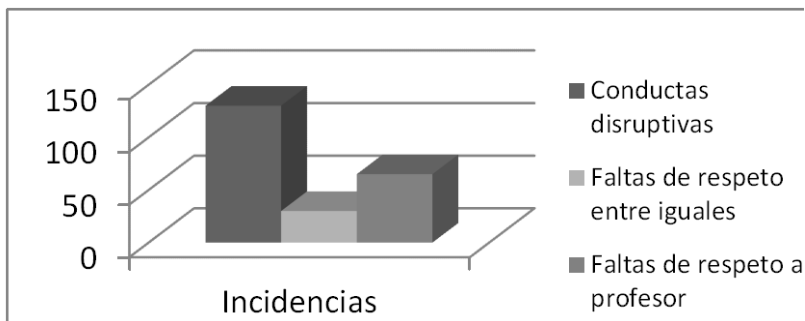


Figura 1. Incidencias en tutorías

El cuarto curso de funcionamiento se evaluó de nuevo el programa:

- La edad de los alumnos atendidos, mayoritariamente fue de trece años. Los alumnos varones triplicaban a las alumnas.
- El mes en el cual se registran más demandas es marzo (segunda evaluación).
- Los cursos más conflictivos fueron primero y segundo.
- Un 54.1% de las demandas fueron de alumnos reincidentes.

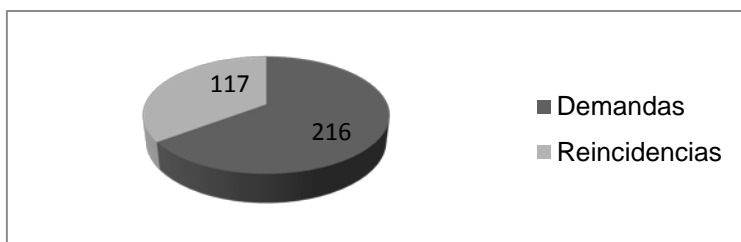


Figura 2. Demandas de alumnos al programa y número de reincidentes

Se llevaron a cabo entrevistas a los participantes en el programa de atención directa, extrayendo las siguientes

conclusiones:

- La disrupción está relacionada con el fracaso escolar.
- Es necesaria una respuesta global.
- Es necesario trabajar en educación socioemocional.
- La tutoría es elemento básico.
- Es necesaria más formación del profesorado en resolución de conflictos.
- Es fundamental la actitud familiar (carecen de modelo de convivencia y son permisivas).
- Es decisiva la influencia de los medios de comunicación y el grupo de iguales.
- Buena respuesta de padres a las medidas de actuación.
- Es fundamental la continuidad del programa.
- Es conveniente modificar el reglamento de régimen interior.

En definitiva, se entiende que la disrupción está relacionada con múltiples factores, y se debe trabajar desde diversos frentes (mejora de perspectivas académicas, educación socioemocional, tutoría, formación del profesorado, familias, sociedad, programas de atención directa, actualización normativa...).

Comparando los dos cursos analizados (segundo y cuarto de funcionamiento), se registra un aumento de las demandas y del índice de reincidencia, aunque desciende la asistencia a los talleres en horario de tarde. Es una conclusión evidente que la reacción al conflicto puede variar con la aplicación de los programas descritos, pero ello no afecta a la prevención ni reducen el número de partes disciplinarios.

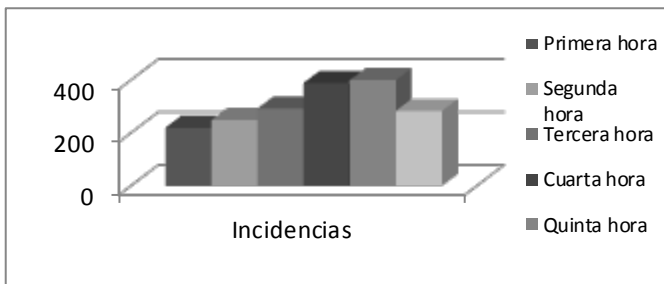


Figura 3. Incidencia de conflictos según hora lectiva

### **2.3. Intervención en el entorno**

Trata la mejora de la relación de los jóvenes con la institución escolar, con el mundo académico y con su entorno, que les permitan progresar en su desarrollo personal, mediante actividades extraescolares, talleres y cursos donde se fomenta la participación de alumnado y profesorado. Además del proceso de reflexión sobre las actividades extraescolares y complementarias por el profesorado participante, el valor consiste en comprobar si el alumno, en un ambiente vivificado, está en condiciones de mejorar su comportamiento.

Al total de profesores participantes se le realizó una encuesta, que nos permite extraer conclusiones sobre cuestiones relacionadas con las actividades extraescolares y su aportación para mejorar la convivencia. A la vista de los resultados podemos extraer que las actividades extraescolares favorecen la motivación, educación y convivencia de los alumnos/as, siendo el centro un espacio de interés además de un recurso para el alumnado en horarios no lectivos, al cual van a tener acceso siempre y cuando vaya acompañado de conducta positiva. Para ello debe de existir plena coordinación entre el profesorado del centro (tutores, especialistas, equipo directivo...) y suficiente información de las actividades para el alumnado, con una planificación adecuada de las mismas.

La totalidad no tiene duda que las actividades extraescolares son un elemento muy importante para la convivencia, y la mayoría opinó que bien planificadas deben fortalecer el rendimiento académico, y que no se realizan suficientes. En las actividades extraescolares hay variedad de género (alumnos-alumnas) y participación positiva del alumnado, incluidos los de cursos problemáticos.

Deben organizarse competiciones deportivas en los recreos. Sin embargo, hay división de opiniones sobre si los alumnos problemáticos deben participar en actividades extraescolares, a pesar de que no suelen hacerlo. Dependiendo de las conductas de los alumnos, éstos podrían participar en las actividades por diferentes vías de acceso y con un seguimiento, tanto por los tutores de convivencia como por los monitores de dichas actividades. Esquemáticamente se presenta en la figura 4.



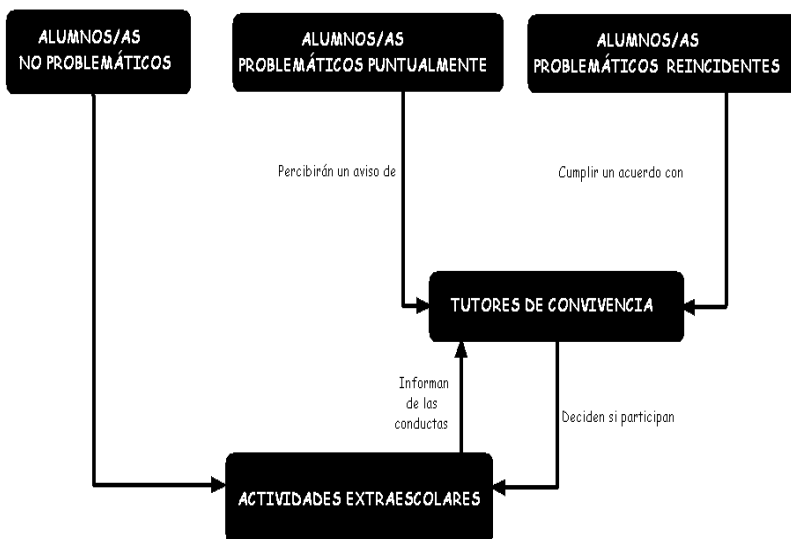


Figura 4. Intervenciones en el centro.

#### 2.4. Formación del profesorado

Organizados en grupos de trabajo, gran número de profesores del Claustro reflexionaron sobre medidas para mejorar la convivencia, recibieron formación específica en materia de resolución de conflictos, y elaboraron análisis y estudios sobre teorías de gestión de la convivencia.

En el seno de los grupos de trabajo del plan de formación en centros, el profesorado opina que falta interés y motivación en los alumnos, la compensatoria debería producirse en primaria, tiene buena consideración de los programas de iniciación profesional, y resalta la importancia de los padres.

Se estima que el tutor debe tener una formación más específica y completa, para ser centro de información de servicios, tener conocimientos para la detección de anomalías, aplicar dinámicas de grupo para favorecer la reducción de conflictos, desarrollar relaciones profesor-padres, conocer técnicas de resolución de conflictos, atender a la disrupción y hacer un seguimiento individual al alumnado.

Es necesario trabajar la coordinación entre profesores y el

intercambio de experiencias para acordar qué se entiende por disrupción, unificar criterios sobre actividades que fomenten la convivencia, y trabajar en la elaboración de las normas con los alumnos.

Se considera que es necesario analizar las medidas disciplinarias, siendo necesaria la adaptación y modificación del reglamento interior, con la participación de todos los sectores, concretando los aspectos que hagan del centro un lugar de convivencia, optimizando los recursos humanos y materiales en el marco de la legislación. Su riqueza está en su proceso de elaboración, concretando los deberes de la institución escolar con el alumnado y familias, tener pautas favorecedoras de ejercicios y deberes, potenciar la implicación y participación de alumnado y familias, indicar procesos, recursos y mecanismos para hacer operativos los elementos de la estructura, concretar la figura de reiteración y graduar las sanciones, e incluir el procedimiento de su propia modificación. Es importante la publicidad del reglamento y elaborar cartas de servicios, lograr la normalización y un adecuado espacio físico para expedientes.

El propio plan de formación en centros fue evaluado arrojando las siguientes conclusiones:

- El plan de formación en centros, tiene una alta consideración entre el profesorado. Surgen iniciativas y se reflexiona sobre ellas. Se ponen en marcha medidas consensuadas relacionadas con el trabajo en el aula y el tiempo fuera de ella, con el material e instalaciones, con la falta de respeto, y la unificación de criterios.
- Mayoritariamente destacan que el plan ha mejorado la relación y perspectivas entre profesores y alumnos, y la integración de los profesores en el centro. Un gran porcentaje realizaban simultáneamente otras actividades formativas.
- La mayoría estima que el plan ha mejorado las habilidades para la resolución de conflictos, y que ha supuesto una mejora en su desarrollo personal y profesional. Más discrepancias encuentran en el impacto del plan en el profesorado no participante, y en si consideran necesario seguir recibiendo formación específica.

## **2.5. Proyecto de mejora de la convivencia**

Tras el análisis de la información recogida, se diseña y desarrolla un proyecto de mejora de la convivencia, que inicia

programas tan significativos como las tutorías de convivencia o el aula de mejora, incidiendo en la organización del centro a la hora de afrontar los conflictos.

El plan tiene su justificación en favorecer propuestas educativas innovadoras, que ayuden a conseguir la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en el ejercicio de la tolerancia y la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, a desarrollar la motivación del alumnado por el aprendizaje, y a mejorar la cohesión y las relaciones internas del grupo, teniendo en cuenta que las habilidades sociales implican a las destrezas en las relaciones con los demás, y las competencias sociales de las personas nacen de las interacciones con otros, de la participación activa de los diferentes contextos, y significan relaciones sociales.

En la figura 5 se muestran estos vínculos de forma descriptiva.

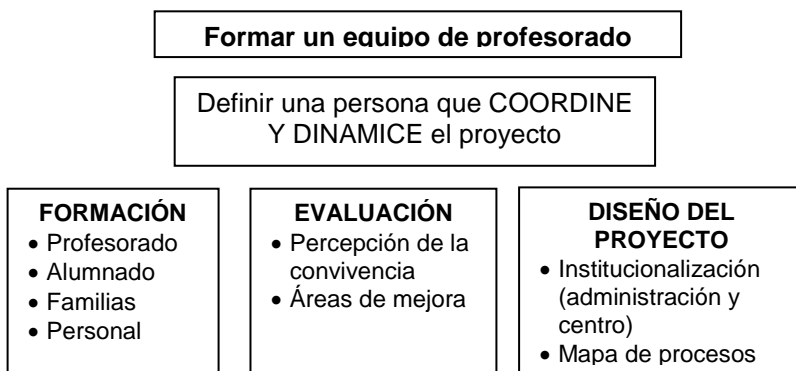


Figura 5. Mejora de la convivencia.

Contempla actuaciones novedosas como las tutorías de convivencia, espacio destinado a reflexión personal, escucha activa, diálogo, prevención y fortalecimiento de las relaciones interpersonales, estuvieron alumnos expulsados de cada grupo aula, con uno o varios profesores de guardia y un profesor de apoyo, trabajando refuerzo específico en grupo aula, sesiones de habilidades sociales y resolución de conflictos.

En el aula de mejora de convivencia se tratan alumnos que presentan conductas contrarias a las normas, a través del tutor de convivencia en el período lectivo en el que haya surgido el conflicto.

Asimismo, acogió a alumnos que fueron sancionados con la suspensión de asistencia al centro o al grupo aula, por período inferior a cinco días. Se pretende concienciar al educando que dichas sanciones no implican la no asistencia al centro, al objeto de preservar su derecho a la educación y no romper la vinculación socioeducativa, trabajando materias instrumentales, habilidades sociales y resolución de conflictos, y seguimiento de posibles casos de absentismo. Viene a sustituir a las actividades de prestación de servicios en beneficio a la comunidad, que los alumnos realizaban como medida alternativa a la expulsión del centro, permitiendo que estos continúen formándose en las materias instrumentales correspondientes.

De la evaluación de ambas actuaciones, se desprende que los meses de febrero y mayo se presentan como los más conflictivos, en el segundo trimestre aumenta la conflictividad, y se registra mayor derivación de alumnos en la quinta hora, seguida de la cuarta y la sexta. De la misma forma, al aumentar el número de expedientes en el segundo trimestre, se produce en igual medida un descenso en la asistencia al aula de mejora de convivencia. Primero de ESO sigue siendo el curso más conflictivo, pero aumenta la conflictividad en segundo curso, que supera a tercero.

Se exponen gráficamente, los tipos de actuación propuestos ante un conflicto en el centro.

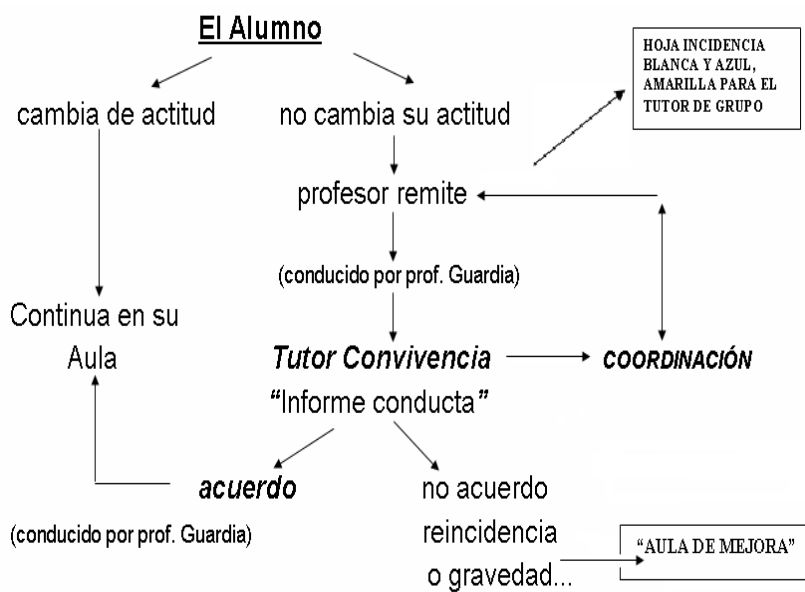


Figura 6. Gestión conflicto leve.

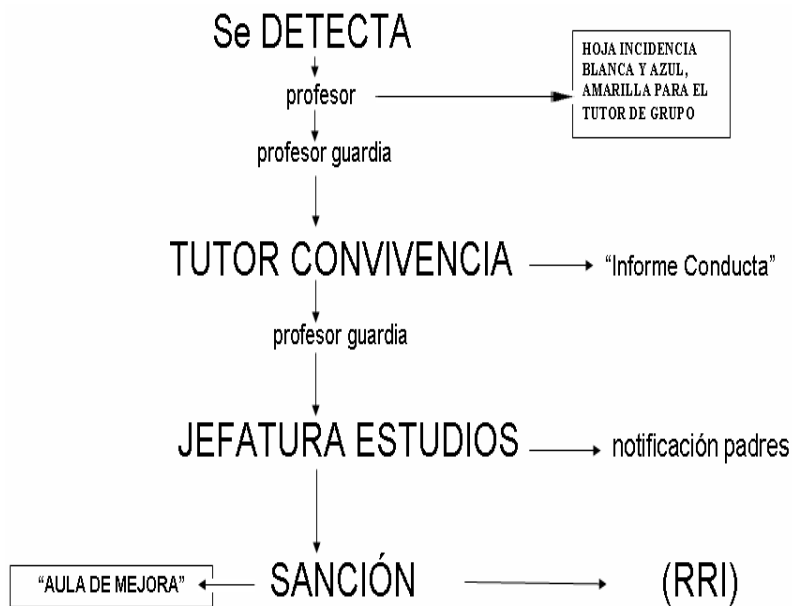
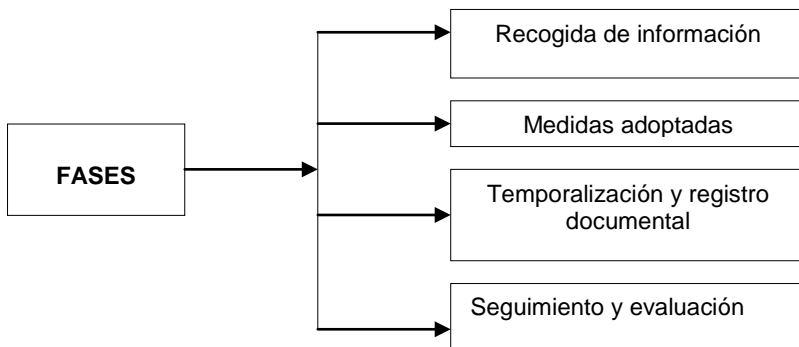


Figura 7. Gestión conflicto grave/muy grave.

El seguimiento del plan de convivencia, debe propiciar su revisión durante todo el curso por la comisión de convivencia, elaborando un informe trimestral con las actuaciones realizadas, su valoración y las propuestas para el periodo siguiente. El Consejo escolar participa de la evaluación del plan, pues analiza los informes que elabora la comisión de convivencia. Las conclusiones del estudio deben enviarse al área de inspección educativa.



*Figura 8.* Fases propuestas.

### **3. Incidencia de las acciones llevadas a cabo**

El primer curso de implantación del programa de acompañamiento escolar y el programa de atención directa al conflicto, se mantuvo estable (ligero aumento) el número de partes con el curso anterior, con una ligera reducción del número de expulsiones y expedientes, siendo el tipo conflicto más habitual la disrupción (54%), agresiones verbales o físicas (25%), asistencia (14%) y vandalismo (7%). Se incrementa la conflictividad en octubre y noviembre, aunque desciende algo en el segundo trimestre. Los cursos más conflictivos pasan a ser primero y segundo de ESO, y hay un elevado número de reincidentes (67.96%), siendo muchos más varones que mujeres. En cuando a la hora lectiva se registra mayor conflictividad a partir de la cuarta, siendo la quinta la peor.

El citado curso realizamos una entrevista sobre convivencia, a diversos colectivos de la comunidad escolar. El equipo directivo opina que la disciplina ha ido mejorando, siendo los principales motivos de disrupción la falta de respeto y desinterés. Quieren reducir los partes y limitarlos a faltas graves, debiendo concienciar a los alumnos de las expulsiones y las prestaciones sociales que conllevan. Es necesaria la implicación de todo el profesorado y familias, y el papel del equipo directivo es tratar adecuadamente al alumno, recordar las normas de disciplina y convivencia, y mediar en conflictos. Para el profesorado la disciplina está mal, siendo los principales problemas la falta de respeto, incumplimiento de normas, falta de habilidades sociales y autoestima. Las medidas disciplinarias no son eficaces y deben empezar en casa, debiendo

obligar a los padres a cooperar. Es necesario lograr un tratamiento diferenciado a cada caso y realizar tareas al ser expulsados, explicar con claridad las normas y velar por su cumplimiento. Para el personal no docente la disciplina está mal, siendo el principal problema la falta de respeto. Las medidas no son eficaces, pero ellos no son adecuados para tomar medidas, pues su papel es poner orden en entrada y salida, o mediar en discusiones y peleas.

Los distintos colectivos de la comunidad educativa plantean críticas sobre el resto y no se consideran responsables. Los equipos directivos critican el abuso de los docentes de los partes, así como la concienciación de alumnado y familias. El profesorado cita como causas la falta de habilidades sociales del alumnado y la implicación de los equipos directivos, cree que se descarga en ellos y reconocen que no tienen suficiente preparación en esta temática. El personal de programas de atención al conflicto considera que la disrupción está relacionada con múltiples factores. El personal no docente plantea críticas a la autoridad de profesores, y a la desigualdad ante situaciones parejas. Los alumnos creen en la necesidad de las normas, las conocen, son claras y están destinadas para prevenir, pero no son justas, no se aplican de forma similar, no se respetan, y ellos no han participado en su elaboración. Los padres son un colectivo heterogeneo con opiniones diversas.

El segundo curso de funcionamiento del programa de acompañamiento escolar y el programa de atención directa al conflicto, y primero de implantación del plan de formación en centros, se produjo una reducción significativa del número de partes (23%), sobre todo en el 2º trimestre durante la fase de desarrollo del plan de formación. Los programas de acompañamiento escolar, las medidas de atención directa al conflicto, combinadas con un plan de formación del profesorado, producen una mejora sustancial de la convivencia en las aulas, rebajando los niveles de conflictividad, sobre todo de conductas disruptivas preferentemente en los cursos de tercero de ESO. Sin embargo no tuvo la misma incidencia en el resto del centro (pasillos o recreo), ni en los conflictos de alumnos entre sí.

En el tercer curso de funcionamiento del programa de acompañamiento escolar y del programa de atención directa al conflicto, y segundo del plan de formación en centros, el descenso en el número de partes apuntado en el curso anterior se confirma en este, aunque no prosigue la tendencia tan acusada sino más gradual. Han descendido los partes por disrupción, pero aumentan



los conflictos entre compañeros. Siguen siendo pocos alumnos, preferentemente de primero y segundo de ESO, los que provocan la conflictividad del centro, manifestándose una elevada reincidencia. El descenso más significativo se produce en las evaluaciones donde se trabaja en el plan de formación en centros.

Comparando las entrevistas realizadas antes de la puesta en marcha de la formación del profesorado en gestión del conflicto con las realizadas dos cursos después, los miembros del equipo directivo consideran que la disciplina mejora, concretando las conductas conflictivas en falta de respeto y desinterés, y reducen sus críticas a los docentes ampliando la responsabilidad sobre la mejora de la convivencia al alumnado y familias, aunque ellos no se consideran responsables directos de la atención al conflicto; el profesorado sigue pensando que la convivencia está mal, concretando bastante las conductas conflictivas y sus causas, derivando sus críticas a las familias; por su lado, el personal no docente sigue opinando que faltan medidas y las consideran ineficaces, redundando en lo expresado en que las medidas fueron eficaces en el aula, pero no en pasillos, concluyendo que los colectivos que no participaron en el plan de formación no sintieron la eficacia de las medidas.

#### **4. Conclusiones**

Debemos señalar que no pretendimos establecer generalizaciones causales, sino tener una comprensión crítica del objeto de estudio. Y aunque no es admisible convertir en problema cualquier caso práctico, la realidad es fuente inagotable de indicios, que nos pone sobre la pista de cuestiones que luego se revelan como problemáticas. Lo cierto es que resulta indiscutible que el curso en el que se implanta el plan de convivencia, y tuvieron su continuidad como cuarto curso de funcionamiento el programa de acompañamiento escolar y el programa de atención directa al conflicto, teniendo en cuenta que no se llevó a cabo el plan de formación en centros, la conflictividad vuelve a los niveles anteriores a la implantación de formación del profesorado.

Comprobamos que el mayor descenso del número de partes disciplinarios, y por tanto el principal indicador de la conflictividad en el centro, se da si se combinan las medidas de atención al conflicto con el plan de formación del profesorado, que lleve a una mayor información y reflexión de este colectivo sobre la prevención y actuación ante el problema. Es decir, es fundamental contar con el

profesorado a la hora de diseñar cualquier estrategia de mejora de la convivencia. Por tanto, se confirma como medida esencial para el éxito de cualquier plan de convivencia, la formación e información del profesorado, siendo una base capital, sobre la que construir cualquier programa de mejora de la convivencia.

Sobre todo del plan de formación en centros, surgieron multitud de propuestas del profesorado: propone concretar los aspectos que hagan del centro un lugar de convivencia, optimizando recursos humanos y materiales en el marco de la legislación. Es necesario el intercambio de experiencias para acordar qué se entiende por disrupción, analizar las medidas disciplinarias, trabajar la coordinación entre profesores, y en la elaboración de las normas con los alumnos lograr un tratamiento diferenciado para caso, explicar con claridad las normas, velar por su cumplimiento, y realizar tareas al ser expulsados. También adaptar y modificar el reglamento de régimen interior con la participación de todos los sectores, pues su riqueza está en el propio proceso de elaboración, debiendo concretar los deberes de la institución escolar con el alumnado y familias así como potenciar la implicación y participación de estos, tener pautas favorecedoras de ejercicios y deberes, indicar procesos específicos, recursos y mecanismos, fijar reglas, normas y procedimientos para hacer operativos los elementos de la estructura, concretar la figura de la reiteración y graduar las sanciones, e incluir el procedimiento de modificación del propio reglamento, siendo importante su publicidad, elaborar cartas de servicios, normalizar los expedientes, y conseguir un adecuado espacio físico para estos. En relación a las medidas preventivas, se tratan las tutorías, y en cuanto a la atención a la diversidad, opina que el alumno debe venir diagnosticado, y que la compensatoria debería producirse en primaria, teniendo buena consideración de los programas de iniciación profesional

En relación con los programas de atención directa a alumnos conflictivos, los talleres de habilidades y refuerzo cuentan con una positiva asistencia, conducta y trabajo, pero aproximadamente la mitad de los usuarios reinciden. Los alumnos no consideran que tengan problemas en cuanto a las condiciones ambientales en casa ni en la planificación del estudio, pero sí en utilizar bien los materiales y asimilar los contenidos. Los programas de mejora de perspectivas académicas son útiles y necesarios, hay en ellos buena disposición y ambiente de trabajo, pero es necesario más tiempo y alumnos que puedan acceder. Al comienzo no cambia el ambiente a

pesar de ser grupos reducidos, monitores más jóvenes y sin la presión de las calificaciones, pues los alumnos conflictivos siguen teniendo mal comportamiento, aunque descienden los conflictos entre compañeros y los profesores están más relajados. Conforme avanza el programa en el tiempo, la cercanía hace que se trabaje mejor, aunque baja la asistencia y siguen sin implicarse los padres.

En cuanto a las actividades extraescolares, la totalidad del profesorado no tiene duda de que son un elemento importante para mejorar el ambiente de convivencia, y la mayoría opinó que las actividades bien planificadas y gratificantes deben fortalecer el rendimiento académico, aunque consideran que no sirven para reducir los conflictos disciplinarios. Se detecta participación positiva del alumnado y variedad de género. La mayoría de profesores piensan que no se realizan suficientes actividades extraescolares, afirmando que deben organizarse competiciones deportivas en recreos, aunque hay disparidad de opiniones sobre la participación de alumnos y cursos problemáticos, decantándose la mayoría porque los alumnos podrán participar en las actividades dependiendo de su conducta.

En relación a las tutorías y aulas de convivencia, el profesorado considera positiva su puesta en marcha como espacio destinado a la escucha personal, diálogo y resolución de conflictos con alumnos expulsados de clase, pero tiene dudas sobre su eficacia para mejorar la convivencia en el centro.

Los planes de formación del profesorado tienen una alta consideración en el colectivo docente. La mayoría solo encontraban aspectos positivos en el proyecto, con poca o ninguna dificultad para su desarrollo, considerando que la participación en el mismo supuso una gran mejora en su desarrollo profesional y personal, valorando en alto grado la puesta en común de experiencias y la eficacia, organización, comunicación y desarrollo de actividades, además del intercambio de información surgen muchas iniciativas, se estudia y reflexiona sobre ellas, se consensuan medidas... Solo se encuentra dividida la opinión en el grado de impacto en el resto del profesorado no participante.

Las medidas de mejora de la convivencia más extendidas son las destinadas a mejorar las perspectivas académicas, y en un plano inferior las aulas de convivencia como espacio donde alumnos expulsados realizan trabajos planificados, la acción tutorial, y la agilización de trámites de los expedientes. Las menos utilizadas serían los programas de intervención por parte de expertos externos

al centro, los grupos de trabajo entre alumnos donde se reflexione sobre problemas de convivencia, las medidas de desarrollo de capacidades, la mediación entre iguales, y la dinamización de recreos.

Las consideradas más eficaces por el profesorado son la existencia de acuerdo para unificación de criterios disciplinarios, y las que favorecen el desarrollo de capacidades en alumnos con talento especial. Aunque en menor medida, la agilización de expedientes sancionadores, así como la adaptación, publicidad y cumplimiento efectivo del reglamento de régimen sancionador. Entre las consideradas menos eficaces estarían los programas de intervención por técnicos en la materia externos al centro y los grupos de trabajo de alumnos donde se reflexione sobre problemas de convivencia, y también las actividades extraescolares que fomenten el conocimiento mutuo del alumnado y profesorado, el aula de convivencia, y la mediación escolar entre iguales.

Concluimos de los datos contrastados, que los programas que pretenden la mejora de las perspectivas académicas de un grupo de alumnos, las actuaciones de prevención mediante la tutoría, las actividades de atención directa, los talleres de habilidades para alumnos expulsados, y la dinamización de los canales de comunicación con las familias, no provocan de forma automática una mejora en la convivencia en las aulas. Su principal consecuencia se refleja en la reacción del centro ante la conflictividad. Pero alguna de estas medidas combinadas con un plan de formación del profesorado, si producen una mejora sustancial de la convivencia en las aulas, rebajando los niveles de conflictividad sobre todo de conductas disruptivas.

Las medidas y propuestas son las que consideramos aplicables dentro de la autonomía de los centros. Muchas deficiencias detectadas pueden abordarse desde modificaciones legislativas; sin ir mas lejos la normativa actual que rige los derechos y deberes del alumnado en el ambito de gestión del ministerio, necesita una revisión profunda; incluso algunas propuestas pueden superarse adecuando la normativa a la realidad, acabando con presupuestos obsoletos; pero apelamos a utilizar también en su justa medida el ambito de autonomía escolar, adaptando la normativa interna y estableciendo protocolos de actuación efectivos.

### **Referencias bibliográficas**

Binaburo, J. A., Itúrbide, A., & Muñoz-Maya, B. (2007). *Educar desde el conflicto*. Madrid: CEAC.

- Cabezudo Rodas, J. (2008). *El juez en el colegio*. Badajoz: Ed. @becedario.
- Consejo Escolar del Estado (2005). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2003-2004*. Madrid: Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Consejo Escolar del Estado (2008). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2006-2007*. Madrid: Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Consejo Escolar del Estado (2009). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2007-2008. Propuestas de Mejora*. Madrid: Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Consejo Escolar del Estado (2010). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2008-2009. Propuestas de Mejora*. Madrid: Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en las esferas de la enseñanza. París, 14 de diciembre de 1960.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 8/2013 de Mejora de la Calidad Educativa.
- Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el reglamento orgánico de los institutos de educación secundaria.
- Tribunal Constitucional (1983). Sentencia 77/1983, de 3 de octubre. Recuperado de <http://vlex.com/vid/potestad-sancionadora-administracion-176571>
- UNESCO (1960). Conferencia General de la UNESCO 14-12-1960.
- Villa, A. (2009). *Autonomía institucional de los centros educativos: Presupuestos, organización y estrategias*. Bilbao: Universidad de Deusto.

---

<sup>1</sup> Tesis doctoral *Disciplina y convivencia en centros de Secundaria. El procedimiento sancionador en los IES de Ceuta*. Universidad de Granada. Facultad de Educación y Humanidades. Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

<sup>2</sup> Entre las múltiples recomendaciones que el Consejo Escolar del Estado ha venido realizando a través de los Informes sobre el estado y situación del sistema educativo y las correspondientes propuestas de mejora cabe señalar las siguientes:

- Se hacen imprescindibles mejoras (legislativas, curriculares, organizativas, de formación del profesorado) y también, propuestas de colaboración familia-escuela para situaciones que requieran de esa colaboración y propuestas en el ámbito comunitario (asistenciales, orientación, vigilancia) (2008, p. 134).
- Asimismo, se hace un llamamiento al Ministerio de Educación y a la Conferencia Sectorial de Educación, para el desarrollo de un nuevo marco de derechos, deberes y garantías de los y las estudiantes y el establecimiento de unos criterios comunes en el tratamiento de la convivencia escolar (2009, p. 181).
- Se insta al Ministerio de Educación a que promulgue un Real Decreto que actualice el de 1995 sobre derechos y deberes del alumnado, que se adapte al actual sistema educativo y sea un marco común para todo el alumnado. Además se propone la revisión de las normativas sobre convivencia y el impacto de las buenas prácticas (2010, p. 22).



# COEFICIENTE EMOCIONAL EN NIÑOS Y NIÑAS DE 4° Y 5° DE BÁSICA PRIMARIA EN BOYACÁ, COLOMBIA

Dr. Rafael Enrique Buitrago Bonilla  
Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Pedagógica y  
Tecnológica de Colombia (Colombia)  
Grupo de Investigación HUM-742 *D.E.Di.C.A.*  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-7553-6473>

Dra. Lucía Herrera Torres  
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de  
Educación y Humanidades del Campus Universitario de Melilla. Universidad  
de Granada (España)  
Grupo de Investigación HUM-742 *D.E.Di.C.A.*  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5860-1357>

## 1. Introducción

Las emociones son fundamentales dado que posibilitan la utilización de experiencias y recuerdos en nuevas situaciones, lo que implica, además, su uso en la lógica, el razonamiento, la cognición social, la toma de decisiones y la individualidad (Linden, 2010). Sumado a esto, todas las regiones cerebrales que intervienen en las emociones también lo hacen en ciertos procesos cognitivos, poniendo de manifiesto la interrelación entre los circuitos neuronales que intervienen en la emoción y la cognición (Fernández-Abascal, 2010). Esta evidencia, encontrada por la moderna neurociencia, se articula con el planteamiento budista de la no separación de la emoción y el pensamiento (Davidson y Irwin, 1999). Lo cierto es que ninguna antecede a la otra de manera permanente, es decir, la emoción puede suscitar el pensamiento, surgir al mismo tiempo o sucederlo (Ekman, 2003; Fernández-Berrocal y Extremera, 2002).

Ahora bien, en muchas ocasiones, se les pide a los niños que controlen sus emociones, aspecto que en un buen número de casos implica negarlas, generando ceguera emocional. Por tal motivo, se requiere que el niño reconozca sus emociones y actué consciente de ellas, para alcanzar un proceso reflexivo, conducente a una libertad responsable (Maturana y Bloch, 1996). Los niños que son conscientes de sus emociones y tienen una buena capacidad de planificación presentan menos riesgos de sufrir trastornos de ansiedad y agresividad al ingresar a la escuela. De manera contraria, aquellos que han sufrido maltrato con anterioridad, por el

proceso de percepción selectiva, mantienen una actitud defensiva y reaccionan con mucha facilidad (Greenberg, 2003).

La maduración de las estructuras y mecanismos neuronales determinan el desarrollo de las emociones (Dunn, 2003). Así, las emociones primarias, como la sorpresa, el miedo, el asco, la alegría, la tristeza y la ira (Ekman, 1999), aparecen durante los primeros seis meses de vida. Posteriormente, surgen la culpa, la vergüenza, el orgullo, los celos, la arrogancia y el bochorno, entre otras, que son emociones secundarias, también conocidas como sociales, morales o autoconscientes. Sin embargo, para la aparición de estas emociones es necesario que se haya generado la identidad personal, se esté dando el proceso de apropiación de algunas normas sociales y, finalmente, se tenga la capacidad de contrastar la interioridad a la luz de dichas normas (Fernandez-Abascal, 2010). Las emociones secundarias emergen generalmente alrededor de los dos años y medio o tres años de edad (Dunn, 2003).

El aprendizaje infantil empieza con una acción física concreta, para luego tornarse más conceptual (Greenberg, 2003). Ciertamente es que, a pesar de que la educación sentimental se estructura durante toda la vida, son los primeros años (ver tabla 1) los que sirven de cimiento para el posterior desarrollo (Del Barrio, 2005).

Tabla 1

*Resumen de la evolución emocional infantil (Del Barrio, 2005, p. 82)*

<b>EDAD</b>	<b>EXPERIENCIA, RECONOCIMIENTO</b>
0-12 meses	Experiencia de emociones básicas
6-12 meses	Reconocimiento de la expresión de emociones básicas en el cuidador
18 meses-2 años	Experiencia de emociones secundarias
2-3 años	Etiquetado verbal de emociones básicas
2-4 años	Reconocimiento del estado de ánimo propio
4-5 años	Reconocimiento de elicitadores de las emociones básicas propias
6-7 años	Reconocimiento discriminante de las emociones propias y ajenas
7 años	Conocimiento de las emociones propias y ajenas totalmente establecido



El periodo comprendido entre los tres y nueve años es fundamental, debido a que durante él se aprende a designar las emociones, posibilitando, las conexiones neuronales entre la amígdala o el hipocampo con el lóbulo frontal. Durante esta etapa, es muy fácil enseñar habilidades emocionales a los niños; contrario a ello, en la edad adulta, es mucho más difícil modificar los circuitos neuronales (Greenberg, 2003).

En los niños se presentan dos características fundamentales: por un lado, la disposición para comprender y expresar los sentimientos y, por otro, la capacidad de hacerlo. Es decir, si bien es cierto que la capacidad para hablar de las emociones está integrada en el cerebro, el hecho de utilizarla está mediada en gran medida por la cultura y, especialmente, por la interacción con los padres, adultos y pares (Shapiro, 2008).

Para lograr un adecuado desarrollo emocional, se requiere articular cuatro aspectos que, además, deben en lo posible tener un crecimiento paralelo (Palou, 2008):

- El entorno social, que posibilita sentimiento de valoración, comprensión y respeto.
- El diálogo interno, que genera la autorregulación.
- La proximidad/distancia, que permite el crecimiento autónomo.
- La sensibilidad estética, que facilita la creación de significados y reflejos.

La alfabetización emocional, que se refiere a poner en palabras las emociones más automáticas, es una labor que recae preponderantemente en los padres, y requiere del ejercicio de la expresión, reflexión y discusión de las emociones. Es por ello, que las personas que han crecido en entornos carentes de interacciones que permitan la expresión de sentimientos y el lenguaje no verbal, presentan dificultad para identificar emociones e intenciones, debido a la dificultad que experimentan para poner en práctica un proceso de reflexión sobre sí mismos (Dayton, 2009). En consecuencia, las experiencias familiares vividas en la niñez son fundamentales para el desarrollo de las personas (Herrera et al., 2010). Pero, para que se generen experiencias óptimas, se requiere de vínculos que articulen la claridad, la atención, la libertad, la confianza y la dedicación (Maganto y Maganto, 2010).

Es fundamental que los padres aprendan a educar hijos emocionalmente sanos, ya que es en el hogar en donde los niños

aprenden la mayoría de las cuestiones relevantes acertadas o equivocadas sobre las emociones (Dalai-Lama y Ekman, 2009). Debido a ello, cuando los padres identifican en sus hijos emociones como la ira y la tristeza y les ayudan a enfrentarlas, la conducta del niño se torna más positiva, puesto que desarrolla una mejor capacidad de regulación fisiológica de sus emociones. Por el contrario, cuando los padres ignoran dichas emociones, se enfadan o las castigan, los niños terminan desconectándose de ellas y afectándose psicológica y fisiológicamente, dado que las emociones no desaparecen (Greenberg, 2003).

Cuando las emociones no se controlan, no se logran expresar o son inadecuadas para la situación específica, se genera una disfunción. En el caso de los niños, los desajustes emocionales se reflejan en reacciones inadecuadas e interpretaciones erradas de las emociones de los demás (Del Barrio, 2005). En este mismo sentido, los hijos de madres tristes, apáticas o deprimidas suelen tener un deficiente desarrollo emocional, que se refleja en conductas ansiosas, agresivas y depresivas. Estos niños muestran una pauta inusual de activación cerebral y una baja activación del lóbulo frontal izquierdo. Como consecuencia, las relaciones suscitadas en la infancia son determinantes para el futuro emocional y social del adulto (Greenberg, 2003).

La aparición de una emoción desencadena cambios involuntarios en la voz, el rostro, el cuerpo, los pensamientos y las acciones, pero estas respuestas, en gran medida, son consecuencia de los procesos de aprendizaje y desarrollo de cada persona (Ekman, 2003). Por lo tanto, se genera un impacto muy poderoso en los niños cuando están expuestos a ambientes amorosos y compasivos, tanto en el hogar como en la escuela, que enfatizan en la coherencia entre el discurso y la acción (Dalai-Lama, 2003).

Las emociones más relevantes en los niños son: la ira, que es punto de partida hacia la agresión; la tristeza, que se relaciona con la construcción del autoconcepto; el amor-alegría, que desarrolla una conducta constructiva y de confianza; finalmente, el miedo, que incluye dos estímulos innatos, que no están mediados, por consiguiente, por el aprendizaje, esto es, el ruido violento y la falta de suspensión. Estos dos estímulos, al interactuar con el aprendizaje, dan origen a los demás tipos de miedo (Del Barrio, 2005).

La edad, por lo tanto, es determinante en el desarrollo y comprensión de las emociones. A medida que el niño crece,

adquiere mayor consciencia de sus experiencias emocionales. Entre los 3 y 10 años de edad, se presenta una alta correlación entre la edad y el factor cognitivo no verbal respecto a la comprensión de las emociones. Posteriormente, se aumenta la capacidad reflexiva consciente de la comprensión emocional, que permite generar diferentes sentimientos de manera simultánea o sucesiva. En definitiva, la cognición incide directa e directamente en la emoción, por lo que el aumento del pensamiento analítico potencia los aspectos más complejos de la representación y el entendimiento emocional (Albanese, De Stasio, Di Chiacchio, Fiorilli y Pons, 2010).

Para Greenberg (2003), el momento más importante es aquel durante el cual se está atrapado en la emoción, porque es cuando mejor se puede aprender a gestionarla. Desde la perspectiva de la investigación del desarrollo infantil, la inmunidad que se puede generar con el desarrollo de la gestión de las emociones se denomina factores protectores. Por lo tanto, es muy importante que cuando los niños se encuentran alterados, cuenten con un espacio en el que puedan tranquilizarse y pensar en posibles alternativas de acción.

Por otro lado es importante resaltar la importancia que ha tenido la Psicología Positiva (PP) en el desarrollo del concepto de Inteligencia Emocional (IE), y la interacción que se ha dado entre las dos, debido a que cuentan con una serie de relaciones y posibilidades que, sin lugar a dudas, fortalecen el progreso de los dos conceptos. Desde la perspectiva de la IE, esta ha aportado al desarrollo de ciertos constructos de la PP (Salovey, Mayer y Caruso, 2002). Por su parte, los crecientes estudios y hallazgos de la PP establecen diversas alternativas al desarrollo emocional ya que son el bienestar subjetivo y la felicidad aspectos centrales de su estudio (Moreno y Gálvez, 2010; Perandones, Herrera y Lledó, 2013). Por esta razón, se orienta a la disminución de los problemas psicosociales a partir de resultados positivos, fundamentados en la óptima funcionalidad humana (Seligman, 1999). Adicionalmente, la PP ha mostrado un impacto importante en el bienestar emocional de niños y jóvenes (Huebner y Gilman, 2003).

Existen diversos puntos de articulación entre los planteamientos de la PP (Park, Peterson y Seligman, 2004; Seligman y Csikszentmihalyi, 2000) y el desarrollo social y emocional (Bar-On y Parker, 2000; Brackett y Salovey, 2006; Mayer y Salovey, 2009; Zins y Elias, 2006), entre los que destacan la autorregulación, la prosocialidad, la autonomía, la adaptabilidad, la

facilidad de pensamiento, la resolución de problemas y el estado de ánimo, entre otros, y de manera global, el bienestar personal y la estabilidad psicológica de las personas (Bear, 2009, 2010).

Finalmente, es importante enfatizar en la importancia de la presencia del desarrollo emocional en los currícula de las escuelas (Buitrago y Herrera, 2013), así como del reconocimiento de su importancia por parte de los sistemas educativos, teniendo en cuenta el vínculo que se ha establecido entre la IE y el rendimiento académico (Dalai-Lama, 2003; Shahzada, Ghazi, Khan, Khan y Shah, 2011). Sumado a esto, la IE también incide en el éxito profesional y cotidiano, al aportar la estabilidad mental (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002).

Por lo tanto, el presente estudio pretende Identificar el coeficiente emocional de los alumnos de cuarto y quinto grado de Básica Primaria, en el departamento de Boyacá (Colombia), así como sus puntuaciones en el contexto intrapersonal, interpersonal, de adaptabilidad, manejo del estrés, estado general de ánimo e impresión positiva, en cuanto a la edad y el género.

## **2. Método**

### **2.1. Participantes**

Este estudio se llevó a cabo en el departamento de Boyacá, el cual es uno de los 32 departamentos de la República de Colombia. El departamento de Boyacá está integrado por 12 provincias que agrupan a los 123 municipios que integran al departamento. Las provincias en las que se llevó a cabo la investigación fueron Centro, Tundama y Sugamuxi. La muestra inicial fue de 1876 estudiantes de los grados cuarto y quinto de Básica Primaria, de los cuales, luego de la eliminación de los casos no válidos, aplicando el índice de inconsistencia del EQ-i: YV, se obtuvo la muestra final, la cual estuvo integrada por 1451 estudiantes: 727 niñas (50.1%) y 724 niños (49.9%), con una edad media de 10.38 años,  $DT = 1.12$ . Los participantes pertenecientes al grado cuarto fueron,  $n = 638$  (44%), y al grado quinto,  $n = 813$  (56%). A su vez, los niños que pertenecían al contexto rural fueron  $n = 690$  (47.6%), y al ámbito urbano  $n = 761$  (52.4%). Desde la perspectiva de las provincias: Centro,  $n = 478$  (32.9%), Tundama,  $n = 483$  (33.3%), y Sugamuxi,  $n = 490$  (33.8%).

La distribución de la muestra, en función de su ubicación y del género, fue de 344 niñas de las zonas rurales (49.85%) y 346 niños (50.15%). Por su parte, las zonas urbanas incluyeron 383 niñas (50.32%) y 378 niños (49.68%). La proporción de estudiantes de las

zonas rurales y urbanas en cada una de las tres provincias fue casi la misma. Así, en la provincia de Centro, el 49.6% vivía en un área rural ( $n = 237$ ) y el 50.4% a un área urbana ( $n = 241$ ); en la provincia Tundama 45.8% vivía en una zona rural ( $n = 221$ ) y el 54.2% en una ubicación urbana ( $n = 262$ ); y en la provincia Sugamuxi, el 47.3% vivía en una zona rural ( $n = 232$ ) y el 52.7% en una ubicación urbana ( $n = 258$ ).

## **2.2. Instrumento**

El *Emotional Quotient Inventory: Youth Version* (EQi-YV: BarOn y Parker, 2000), es una medida de autoinforme diseñado para medir el coeficiente emocional en niños y jóvenes. Está integrado por 60 ítems y evalúa cinco escalas o dominios diferentes: *intrapersonal*, con 6 ítems; *interpersonal*, 12 ítems; *manejo del estrés*, 12 ítems; *adaptabilidad*, 10 ítems; y el *estado general de ánimo*, 14 ítems. Las cuatro primeras escalas integran y generan el *EQ total*, siendo el estado de ánimo general de un facilitador del mismo. Finalmente, también cuenta con una *escala de impresión positiva*, 6 ítems, la cual permite evidenciar los casos en que se puede presentar una exagerada percepción positiva por parte de los participantes. En este sentido, casos con puntajes estándar por encima de 130 se invalidan. También cuenta con un *índice de inconsistencia*, el cual implica que los casos que llegan a un valor igual o superior a 10 se invalidan, dado que reflejando un alto número de respuestas aleatorias.

El EQ-i: YV está diseñado para el uso con niños y adolescentes entre 7 y 18 años de edad. Las respuestas al cuestionario se hacen con una escala *Likert* en donde: 1 = No es verdad en mi caso (Nunca, Rara vez); 2 = Un poco cierto en mi caso (Algunas veces); 3 = Es verdad en mi caso (Frecuentemente); 4 = Muy cierto en mi caso (Muy frecuentemente). La evaluación del instrumento se realiza por separado para hombres y mujeres clasificados en cuatro intervalos de edad cada uno: 7 a 9, 10 a 12, 13 a 14 y 16 a 18. Además de estimar el nivel de la IE, se genera un perfil emocional y social. En este sentido, Mayer et al. (2000) consideran este modelo como un modelo mixto, que integra: dimensiones sociales, emocionales, cognitivas y de personalidad.

El EQ-i: YV, cuenta con validez y fiabilidad (Bar-On y Parker, 2000), sumado a esto, además de la muestra normativa, ha sido confirmado en diferentes poblaciones como Hungría (Kun et al., 2012) y España (Ferrándiz, Hernández, Bermejo, Ferrando y Sáinz,

2012). La validez de constructo se ha confirmado para este estudio. También se llevó a cabo un análisis factorial en donde se obtuvo el índice de *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO), con un valor de .724, y el test de *sphericity* de *Bartlett*,  $\chi^2 = 35.932$ ,  $p = .000$ . Se utilizó un análisis factorial exploratorio con rotación *Varimax*, explicando el 45.629% de la varianza total y obteniendo para la distribución de factores: estado general de ánimo (11.960%), manejo del estrés (9.624%), adaptabilidad (9.018%), interpersonal (8.802%), e intrapersonal (6.225%). La fiabilidad global de la prueba obtuvo un *alfa* de *Cronbach* de .802. El índice de consistencia interna para cada dimensión fue el siguiente: intrapersonal ( $\alpha = .634$ ), interpersonal ( $\alpha = .751$ ), manejo del estrés ( $\alpha = .786$ ), adaptabilidad ( $\alpha = .727$ ), y estado general de ánimo ( $\alpha = .813$ ).

### **2.3. Procedimiento**

#### **2.3.1. De recogida de información**

Para realizar este estudio, fue necesario obtener la aprobación y aval del Secretario de Educación de Boyacá y los tres municipios certificados del departamento, Tunja, Duitama y Sogamoso. La aplicación del cuestionario se llevó a cabo en las aulas de clase de los niños. Debido al difícil acceso por el mal estado de las carreteras o vías de muchas de las escuelas rurales, las cuales en un porcentaje importante no cuenta con transporte público, se utilizó una motocicleta para acceder a estas instituciones.

#### **2.3.2. De análisis estadístico de datos**

Una vez que se recogieron los datos, se eliminaron los casos no válidos, es decir, aquellos que obtenían un valor igual o superior a 10 en el índice de inconsistencia del EQ-i: YV,  $n = 425$ . Por otra parte, no hubo casos con una puntuación en la dimensión de impresión positiva igual a 130, *mínimo* = 63, *máximo* = 118,  $M = 90.69$ ,  $DT = 11.46$ .

Para el análisis de los datos se utilizó la ayuda del programa de análisis estadístico SPSS para Windows (versión 19.0), haciendo uso de estadísticos descriptivos (media y desviación típica) y la prueba estadística de análisis de la varianza.

### 3. Resultados

Desde la perspectiva de las puntuaciones estándar del BarOn EQ-i: YV. La tabla 2 presenta el valor medio del estudiantado en cada una de las escalas que integran el coeficiente emocional.

Tabla 2

*Puntuaciones estándar en cada una de las escalas del BarOn EQ-i: YV*

EQi: YV	Mínimo	Máximo	Media	DT
E. Intrapersonal	65.00	130.00	98.73	13.23
E. Interpersonal	56.00	123.00	91.20	13.81
E. Manejo del estrés	56.00	130.00	96.33	12.18
E. Adaptabilidad	56.00	130.00	99.22	14.20
EQ total	56.00	130.00	96.15	11.83
E. Estado general de ánimo	56.00	198.00	103.74	11.64
E. Impresión positiva	63.00	118.00	90.69	11.46

Los estadísticos descriptivos del análisis de varianza en el que la variable dependiente era cada una de las escalas del BarOn EQ-i: YV y la variable independiente el rango de edad se pueden consultar en la tabla 3.

Tabla 3

*Estadísticos descriptivos para cada rango de edad en las escalas del BarOn EQ-i: YV*

EQi: YV	Rango edad	Media	DT
E. Intrapersonal	8-10 años	98.23	13.62
	11-16 años	99.47	12.62
	Total	98.73	13.23
E. Interpersonal	8-10 años	91.67	13.58
	11-16 años	90.48	14.13
	Total	91.20	13.81
E. Manejo del estrés	8-10 años	96.84	12.29
	11-16 años	95.56	11.99
	Total	96.33	12.18
E. Adaptabilidad	8-10 años	99.77	14.23
	11-16 años	98.39	14.13
	Total	99.22	14.20
EQ total	8-10 años	96.50	11.98

	11-16 años	95.64	11.60
	Total	96.15	11.83
E. Estado general de ánimo	8-10 años	104.15	11.51
	11-16 años	103.13	11.80
	Total	103.74	11.63
E. Impresión positiva	8-10 años	106.06	14.76
	11-16 años	107.65	13.97
	Total	106.70	14.46

En la tabla 4 se presentan los resultados del análisis de varianza de las escalas del BarOn EQ:i YV en función del rango de edad. Se encontró que existían diferencias significativas en la escala de *manejo del estrés* ( $F_{(1,1449)} = 3.889$ ,  $p = .049$ ,  $Eta^2 = .003$ ) y la escala de *impresión positiva* ( $F_{(1,1449)} = 4.236$ ,  $p = .040$ ,  $Eta^2 = .003$ ).

Tabla 4

*Análisis de varianza de las escalas del BarOn EQ-i: YV en función del rango de edad*

EQi: YV	F	p	Eta <sup>2</sup>
E. Intrapersonal	3.660	.080	.002
E. Interpersonal	2.595	.107	.002
E. Manejo del estrés	3.889	.049*	.003
E. Adaptabilidad	3.285	.070	.002
EQ Total	1.863	.173	.001
E. Estado general de ánimo	2.719	.099	.002
E. Impresión positiva	4.236	.040*	.003

\* $p < .05$

Las comparaciones post-hoc, a través del estadístico *Bonferroni*, mostraron diferencias significativas en la escala *manejo del estrés* en los rangos de edad de 8-10 años y 11-16 años ( $t = 1.285$ ,  $p < .05$ ) y la escala de *impresión positiva* en los rangos de edad de 11-16 años y 8-10 años ( $t = 1.591$ ,  $p < .05$ ).

Por su parte, los estadísticos descriptivos relativos al género en función de las escalas del BarOn EQ-i: YV se presentan en la tabla 5.

Tabla 5

*Estadísticos descriptivos del género en función de las escalas del BarOn EQ-i: YV*



<b>EQi: YV</b>	<b>Género</b>	<b>Media</b>	<b>DT</b>
E. Intrapersonal	Femenino	98.01	13.63
	Masculino	99.45	12.79
	Total	98.73	13.23
E. Interpersonal	Femenino	91.91	13.90
	Masculino	90.48	13.69
	Total	91.20	13.81
E. Manejo del estrés	Femenino	96.78	12.14
	Masculino	95.87	12.22
	Total	96.33	12.18
E. Adaptabilidad	Femenino	98.47	14.86
	Masculino	99.97	13.48
	Total	99.22	14.20
EQ total	Femenino	96.13	12.11
	Masculino	96.18	11.56
	Total	96.15	11.83
E. Estado general de ánimo	Femenino	104.18	11.98
	Masculino	103.30	11.27
	Total	103.74	11.64
E. Impresión positiva	Femenino	105.41	15.03
	Masculino	107.99	13.76
	Total	106.70	14.46

En la tabla 6 se recogen los resultados del análisis de varianza de las escalas del BarOn EQ:i YV en función del género. Se encontró que existían diferencias en la escala *intrapersonal* ( $F_{(1,1449)} = 4.292$ ,  $p = .038$ ,  $Eta^2 = .003$ ), *interpersonal* ( $F_{(1,1449)} = 3.866$ ,  $p = .049$ ,  $Eta^2 = .003$ ), *adaptabilidad* ( $F_{(1,1449)} = 4.043$ ,  $p = .045$ ,  $Eta^2 = .003$ ) y la escala de *impresión positiva* ( $F_{(1,1449)} = 11.568$ ,  $p = .001$ ,  $Eta^2 = .008$ ).

Tabla 6

*Análisis de varianza de las escalas del BarOn EQ-i: YV en función del género*

<b>EQi: YV</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Eta<sup>2</sup></b>
E. Intrapersonal	4.292	.038*	.003
E. Interpersonal	3.866	.049*	.003
E. Manejo del estrés	2.036	.154	.001
E. Adaptabilidad	4.043	.045*	.003
EQ Total	.007	.934	.000

E. Estado general de ánimo	2.065	.151	.001
E. Impresión positiva	11.568	.001**	.008

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$

Las comparaciones post-hoc, a través de la prueba de *Bonferroni*, revelaron que el género femenino obtenía puntuaciones más altas que el masculino en la escala *interpersonal* ( $t = 1.424$ ,  $p < .05$ ). Sin embargo, los chicos superaron a las chicas en las siguientes escalas: *intrapersonal* ( $t = 1.438$ ,  $p < .05$ ), *adaptabilidad* ( $t = 1.498$ ,  $p < .05$ ), e *impresión positiva* ( $t = 2.574$ ,  $p < .01$ ).

#### 4. Discusión

En términos generales, el nivel de coeficiente social y emocional de la mayoría de los niños de cuarto y quinto grado de Educación Básica Primaria en las provincias de Centro, Tundama y Sugamuxi en el departamento de Boyacá (Colombia) es adecuado. No obstante, se evidencia un porcentaje importante de niños que se encuentran con un bajo coeficiente emocional, aspecto que posibilita un horizonte de alternativas encaminadas al desarrollo y fortalecimiento de la IE en el departamento y el país desde la escuela. Atendiendo a las diferentes escalas evaluadas que determinan el coeficiente emocional, la *adaptabilidad* obtuvo las mejores puntuaciones, mientras que el ámbito *interpersonal* registró las puntuaciones más bajas.

Respecto a los rangos de edad establecidos, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la escala de *manejo del estrés*, siendo mejor en los niños de 8 a 10 años de edad, e *impresión positiva*, con niveles superiores en el rango de 11-16 años. En esta dirección, tal y como señala McGaugh (2010), se identifica una estrecha relación entre las emociones, la memoria y el estrés. En el caso de la memoria, dado que las experiencias con altos niveles emocionales se fijan de mejor manera en la memoria, sin importar si son positivas o negativas. Para el segundo factor, porque las emociones generan la producción de adrenalina y cortisol, hormonas asociadas al estrés. De tal manera que cada emoción implica cierto nivel de estrés, así como una especial y variada incidencia en los procesos de la memoria.

Respecto al género, los resultados mostraron niveles más altos en la escala *interpersonal* para el género femenino, evidenciando diferencias significativas frente al masculino, en concordancia con diferentes estudios (Brackett, Mayer y Warner, 2004; Brody, 1997; Ciarrochi, Chan y Bajgar, 2001; Day y Carroll,

2004; Engle y Nehrt, 2011; Grossman y Wood, 1993; Mandell y Pherwani, 2003; Petrides, Sangareau, Furnham y Fredericks; Van Rooy, Alonso y Viswesvaran, 2005), los cuales señalan que las mujeres obtienen puntuaciones más altas en IE. Sumado a esto, algunas investigaciones plantean que estas diferencias de género pueden estar asociadas a las zonas del cerebro que en cada uno de ellos intervienen en el procesamiento emocional (Brizendine, 2010; Gur, Gunning-Dixon, Bilker y Gur, 2002; Schulte-Ruther, Markowitsch, Fink y Piefke, 2008). Sin embargo, en contraposición a estos planteamientos, algunos autores manifiestan no haber encontrado diferencias estadísticamente significativas en la inteligencia emocional desde la variable género (Austin, Evans, Goldwater y Potter, 2005; Nikolaou Tsaousis, 2002; Whitman, Van Rooy, Viswesvaran y Kraus, 2009), aspecto que estaría en concordancia con los valores obtenidos en la escala de *EQ total* para el presente estudio. Finalmente, en los chicos se hallaron mejores puntuaciones y diferencias significativas frente a las chicas en las escalas de *adaptabilidad*, *intrapersonal* e *impresión positiva*, obteniendo en el caso del tercer factor la misma tendencia señalada en el estudio de Petrides y Furnham (2000).

Todos estos hallazgos ponen de manifiesto la necesidad de desarrollar investigaciones que permitan la toma de decisiones y la implantación de políticas encaminadas a la mejora de la calidad educativa, la pertinencia del sistema (Stelmach, 2011), la integralidad de la formación escolar, así como del desarrollo humano de los niños, jóvenes y maestros (Darling-Hammond y Friedlaender, 2008; Greenberg, 2003; Lantieri, 2010; Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008; Palomera, Gil-Olarte y Brackett, 2006; Perandones, Herrera y Lledó, 2014; Petrides et al., 2006). No obstante, se ha de llevar a cabo partiendo de las necesidades contextuales y específicas tanto en el contexto del país como de las diferentes regiones, departamentos, municipios, zonas y sectores.

Ahora bien, la mejora del sistema requiere la vinculación de elementos como la inteligencia emocional, la inteligencia social, y el aprendizaje social y emocional (Ekman, 2003; Fernández-Berrocal y Extremera, 2002; Greenberg, 2004; Greenberg et al., 2003; Herrera y Buitrago, 2014; Shahzada et al., 2011), ya que a pesar de haber encontrado en el presente estudio un coeficiente emocional adecuado para la mayor parte de los niños y jóvenes participantes en el estudio, es fundamental brindar habilidades intrapersonales e interpersonales a los estudiantes que fortalezcan su desarrollo

integral y amplíen las posibilidades de un desarrollo humano exitoso y sostenible. En esta misma dirección, si bien es cierto que en la actualidad se dispone de importantes avances en el ámbito de la inteligencia emocional, respaldados por una gran cantidad de investigaciones y estudios llevados a cabo en diferentes regiones y países (Ferrándiz et al., 2012; Kun et al., 2012), en el departamento de Boyacá la rigidez del sistema educativo, y quizá la falta de propuestas académicas al respecto, hacen que el departamento se encuentre rezagado y desaproveche los beneficios del estudio, programas y aportaciones al desarrollo social, educativo y humano que las emociones brindan.

### Referencias bibliográficas

- Austin, E., Evans, P., Goldwater, R., & Potter, V. (2005). A Preliminary Study of Emotional Intelligence, Empathy, and Exam Performance in First Year Medical Students. *Personality and Individual Differences*, 38, 1395-1405. doi: 10.1016/j.paid.2005.04.014
- Albanese, O., De Stasio, S., Di Chiacchio, C., Fiorilli, C., & Pons, F. (2010). Emotion Comprehension: The Impact of Nonverbal Intelligence. *The Journal of Genetic Psychology*, 171(2), 101-115. doi: 10.1080/00221320903548084
- Bar-On, R., & Parker, J. (2000). *BarOn Emotional Quotient Inventory: Youth Version (BarOn EQi:YV), Technical Manual*. Toronto: Multi-Health Systems Inc.
- Bear, G. G. (2009). The positive in positive models of discipline. In R. Gilman, E. S. Huebner, & M. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 305-321). New York: Routledge/Taylor & Francis.
- Bear, G. G. (2010). *School discipline and self-discipline: A practical guide to promoting prosocial student behavior*. New York: Guilford.
- Brackett, M., Mayer, J., & Warner, R. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behavior. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387-1402. doi: 10.1016/S0191-8869(03)00236-8
- Brackett, M., & Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Psicothema*, 18(Suppl.), 34-41.
- Brody, N. (1997). Intelligence, Schooling, and Society. *American Psychologist*, 5(2), 1046-1050. doi: 10.1037/0003-066X.52.10.1046
- Brizendine, L. (2010). *The male brain*. New York: Broadway Books.
- Buitrago, R. E., & Herrera, L. (2013). Matricular las emociones en la escuela, una necesidad educativa y social. *Praxis & Saber*, 4(8), 87-108.
- Ciarrochi, J., Chan, A., & Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31(7), 1105-1119. doi: 10.1016/S0191-8869(00)00207-5
- Dalai-Lama (2003). ¿Qué son las emociones destructivas? La anatomía de las aflicciones mentales. En D. Goleman (Ed.), *Emociones*

- Destructivas, cómo entenderlas y superarlas* (pp. 55-70). Barcelona: Editorial Kairós.
- Dalai-Lama, & Ekman, P. (2009). *Sabiduría Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Darling-Hammond, L., & Friedlaender, D. (2008). Creating Excellent and Equitable Schools. *Educational Leadership, Reshaping High Schools*, 65(8), 14-21.
- Davidson, R. J., & Irwin, W. (1999). The functional neuroanatomy of emotion and affective style. *Trends in Cognitive Sciences*, 3(1), 11-21. doi: 10.1016/S1364-6613(98)01265-0
- Day, A., & Carroll, S. (2004). Using Ability-Based Measure of Emotional Intelligence to Predict Individual Performance and Group Citizenship Behaviors. *Personality and Individual Differences*, 36, 1443-1458. doi: 10.1016/S0191-8869(03)00240-X
- Dayton, T. (2009). *Equilibrio emocional. Cómo alcanzar la sobriedad emocional en la vida*. Buenos Aires: Kier.
- Del Barrio, M. V. (2005). *Emociones infantiles*. Madrid: Pirámide.
- Dunn, J. (2003). Emotional development in early childhood: A social relationship perspective. En R. J. Davidson, K. R. Scherer, & H. H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of Affective Sciences* (pp. 131-134). Oxford: Oxford University Press.
- Ekman, P. (1999). Basic Emotions. En T. Dalgleish, & M. Power (Eds.), *Handbook of Cognition and Emotion* (pp. 45-60). Sussex, U.K.: John Wiley & Sons, Ltd.
- Ekman, P. (2003). La universalidad de las emociones. En D. Goleman (Ed.), *Emociones Destructivas, cómo entenderlas y superarlas* (pp. 71-93). Barcelona: Editorial Kairós.
- Engle, R. L., & Nehrt, C. (2011). Conceptual Ability, Emotional Intelligence and Relationship Management: A Multinational Study. *Journal of Management Policy and Practice*, 12(4), 58-72.
- Fernández-Abascal, E. G. (2010). Procesamiento emocional. En E. G. Fernández-Abascal, B. García, M<sup>a</sup>. P. Jiménez, M<sup>a</sup>. D. Martín, & F. J. Domínguez (Eds.), *Psicología de la emoción* (pp. 75-121). Madrid: UNED-Editorial universitaria Ramón Areces.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2002). La Inteligencia Emocional como una habilidad esencial en la Escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/326Berrocal.pdf>
- Ferrándiz, C., Hernández, D., Bermejo, R., Ferrando, M., & Sáinz, M. (2012). Social and Emotional Intelligence in Childhood and Adolescence: Spanish Validation of a Measurement Instrument. *Journal of Psychodidactics*, 17(2), 309-338. doi: 0.1387/Rev.Psicodidact.2814
- Greenberg, M. T. (2003). La educación del corazón. En D. Goleman (Ed.), *Emociones Destructivas, cómo entenderlas y superarlas* (pp. 146-158). Barcelona: Editorial Kairós.

- Greenberg, M. T. (2004). Current and Future Challenges in School-Based prevention: The Researcher Perspective. *Prevention Science*, 5(1), 5-13. doi: 10.1023/B:PREV.0000013976.84939.55
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social and emotional learning. *American Psychologist*, 58, 466-474. doi: 10.1037/0003-066X.58.6-7.466
- Grossman, M., & Wood, W. (1993). Sex Differences in Intensity in Emotional Expression: A Social Role Interpretation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 1010-1122. doi: 10.1037/0022-3514.65.5.1010
- Gur, R., Gunning-Dixon, F., Bilker, W. B., & Gur, R. E. (2002). Sex differences in temporo-limbic and frontal brain volumes of healthy adults. *Cerebral Cortex*, 12(9), 998-1003. doi: 10.1093/cercor/12.9.998
- Herrera, L., & Buitrago, R. E. (2014). Emociones, inteligencia emocional, educación y profesorado. En L. Herrera (Coord.), *Retos y desafíos actuales de la Educación Superior desde la perspectiva del profesorado universitario* (pp. 179-203). Madrid: Síntesis.
- Herrera, L., Mesa, M. C., Ortiz, M. M., Rojas, G., Seijo, D., & Alemany, I. (2010). Una aproximación al desarrollo evolutivo infantil: nivel de conocimiento y demanda de información sobre el mismo. *Revista de Educación*, 352, 219-244.
- Huebner, E. S., & Gilman, R. (2003). Toward a focus on positive psychology in school psychology. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 99-102. DOI: 10.1521/scpq.18.2.99.21862
- Kun, B., Urbán, R., Paksi, B., Csóbor, L. V., Oláh, A., & Demetrovics, Z. (2012). Psychometric characteristics of the Emotional Quotient Inventory, Youth Version, Short Form, in Hungarian high school students. *Psychological Assessment*, 24(2), 518-523. doi: 10.1037/a0026013
- Lantieri, L. (2010). Las emociones van a la escuela. *National Geographic, edición especial*, 66-73.
- Maganto, C., & Maganto, J. M. (2010). *Cómo potenciar las emociones positivas y afrontar las negativas*. Madrid: Pirámide.
- Mandell, B., & Pherwani, S. (2003). Relationship between Emotional Intelligence and Transformational Leadership Style: A Gender Comparison. *Journal of Business and Psychology*, 17(3), 387-404. doi: 10.1023/A:1022816409059
- Maturana, H., & Bloch, S. (1996). *Biología del Emocionar y Alba Emothing*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Mayer, J. D., & Salovey P. (2009). ¿Qué es inteligencia emocional? En J. M. Mestre, & P. Fernández-Berrocal (Coords.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 25-45). Madrid: Ediciones Pirámide.

- McGaugh, J. (2010). El estrés y la memoria. *National Geographic, edición especial*, 30-33.
- Nikolaou, I., & Tsaousis, I. (2002). Emotional Intelligence in the Workplace: Exploring its Effects on Occupational Stress and Organizational Commitment. *International Journal of Organizational Analysis*, 10(4), 327-342. DOI: 10.1108/eb028956
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., & Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista electrónica de investigación Psicoeducativa*, 15(6), 437-454. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?276>
- Palomera, R., Gil-Olarte, P., & Brackett, M. A. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341, 687-703.
- Palou, S. (2008). *Sentir y Crecer. El crecimiento emocional en la infancia*. Barcelona: Graó.
- Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(5), 603-619. doi: 10.1521/jscp.23.5.603.50748
- Perandones, T. M., Herrera, L., & Lledó, A. (2013). Felicidad subjetiva y autoeficacia docente en profesorado de República Dominicana y España. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(3), 287-298.
- Perandones, T. M., Herrera, L., & Lledó, A. (2014). Fortalezas y virtudes personales del profesorado y su relación con la eficacia docente. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD Revista de Psicología*, 1(7), 141-150.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence. *Sex Roles*, 42, 449-461. doi: 10.1023/A:1007006523133
- Petrides, K. V., Sangareau, Y., Furnham, A., & Frederickson, N. (2006). Trait Emotional Intelligence and Children's Peer Relations at School. *Social Development*, 15(3), 537-547. doi: 10.1111/j.1467-9507.2006.00355.x
- Salovey, P., Mayer, J. D., & Caruso, D. (2002). The positive psychology of emotional intelligence. In C. R. Zinder, & S. J. López (Eds.), *The handbook of positive psychology* (pp. 159-171). New York: Oxford University Press.
- Schulte-Ruther, M., Markowitsch, H. J., Fink, G. R., & Piefke, M. (2008). Mirror neuron and theory of mind mechanisms involved in face-to-face interactions: A functional magnetic resonance imaging approach to empathy. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 19(8), 1354-1372. DOI: 10.1162/jocn.2007.19.8.1354
- Seligman, M. E. P. (1999). The president's address. *American Psychologist*, 54, 559-562.

- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1) 5-14. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.5
- Shahzada, G., Ghazi, S. R., Khan, A., Khan, H. N., & Shah, M. T. (2011). The relationship of emotional intelligence with the students' academic achievement. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 3(1), 994-1001.
- Shapiro, L. (2008). *La inteligencia emocional de los niños. Una guía para padres y maestros*. Barcelona: Zeta.
- Stelmach, B. L. (2011). A Synthesis of International Rural Education Issues and Responses. *The Rural Educator*, 32(2), 32-42.
- Van Rooy, D.L, Alonso, A., & Viswesvaran, C. (2005). Group Differences in Emotional Intelligence Scores: Theoretical and Practical Implications. *Personality and Individual Differences*, 38, 689-700. doi: 10.1016/j.paid.2004.05.023
- Whitman, D. S., Van Rooy, D. L., Viswesvaran, C., & Kraus, E. (2009). Testing the Second-Order Factor Structure and Measurement Equivalence of the Wong and Law Emotional Intelligence Scale across Gender and Ethnicity. *Educational and Psychological Measurement*, 69(6), 1059-1074. doi: 10.1177/0013164409344498
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2006). *Social and emotional learning*. In G. G. Bear, & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 1-13). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.



# COMPORTAMIENTOS DISRUPTIVOS: ESTUDIO DE LA AUTOPERCEPCIÓN DE LOS MENORES

Dra. Laila Mohamed Mohand

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Educación y Humanidades del Campus Universitario de Melilla.

Universidad de Granada (España)

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-7769-3779>

## 1. Introducción

No hay más que ver la televisión y la prensa para darse cuenta de que, en los últimos años, en nuestro país, se ha producido un aumento considerable de las conductas antisociales en diferentes contextos sociales. Desde el ámbito familiar están tomando protagonismo en las noticias diarias casos de abuso y maltrato protagonizados, en un porcentaje relativamente alto de forma directa o indirecta, por menores. Pero el ámbito escolar es, sin duda, el más representativo de esta problemática. En este contexto, refiriéndonos al centro educativo en general y al aula en particular, nos bastaría conversar con el profesorado para confirmar un aumento de comportamientos desviados. Autores, como Kazdin y Buela-Casal (1994), han elaborado una lista de comportamientos inadaptados cuya frecuencia en el ámbito educativo es considerable e importante, tales como: agresiones verbales y físicas, alborotos, absentismo escolar, mentiras, robos, chantajes, presiones del grupo de iguales, todo esto se une con una falta de respeto hacia los compañeros y los profesores.

Recientes estudios (Bravo y Herrera, 2011; García, 2011; Herrera y Bravo, 2012) muestran la necesidad de detectar lo más temprano que sea posible los problemas de convivencia en el aula así como los déficits de los alumnos, para poder intervenir de manera precoz y facilitar el trabajo de profesores y educadores en el proceso de enseñanza- aprendizaje. La bibliografía científica pone de manifiesto la importancia que adquieren los comportamientos antisociales en el ámbito escolar tanto en la explicación como en la prevención de la conducta delictiva (De la Rubia y Morales, 2012).

Una definición general de lo que se entiende bajo el término de *conductas antisociales* puede referirse a un conjunto de normas o leyes establecidas que se infringen. Señalar que, en algunos casos,

la presencia de enfermedades psicopatológicas favorece la aparición de conductas agresivas en niños y adolescentes, y en otros casos las explican. Por tanto, en determinadas circunstancias los trastornos psicopatológicos sirven como facilitadores de la conducta antisocial. Los principales trastornos psicopatológicos en relación con la aparición de conductas violentas en los menores son (Díaz, 2001): los trastornos por déficit de atención y comportamiento perturbador (por déficit de atención con hiperactividad, trastorno disocial, trastorno negativista desafiante) y, clasificado dentro de los trastornos de control de impulsos, destaca el trastorno explosivo intermitente (APA, 2001).

El comportamiento inadaptado se ha intentado explicar señalando una serie de factores de riesgo, a los que el ser humano puede estar expuesto en un determinado porcentaje a lo largo de la vida. En este sentido, son muy numerosos los informes que tratan de definir exhaustivamente los factores de riesgo que influyen en la manifestación de comportamientos antisociales (Arce, Fariña y Vázquez, 2003; Muñoz, 2004).

Gómez, Rodríguez, Herrero y Cuesta (2005) relacionan un listado de factores de riesgo diferenciando entre factores de tipo dinámico y factores estáticos. Entre los primeros, factores dinámicos, señalan los siguientes bloques y variables (p. 160):

- a) *Consumo de drogas*. Tipo de sustancias. Frecuencia de consumo de cada una de ellas.
- b) *Amistades*. Relación con amigos antisociales. Contacto con un grupo de amigos antisociales mayores que el menor. Relación con adultos antisociales. Aislamiento social.
- c) *Ámbito escolar*. Fracaso/abandono escolar. Rendimiento académico deficiente. Actitud de rechazo mutuo entre la escuela y el menor. Comportamientos disruptivos en el aula. Deficiencias en el aprendizaje.
- d) *Relaciones familiares*. Desempleo de los miembros activos. Agresividad entre los miembros. Fugas del hogar. Comunicación distorsionada o distanciamiento.
- e) *Prácticas educativas en la familia*. Técnicas disciplinarias inconsistentes. Escasa supervisión educativa. Recompensa de comportamientos antisociales. Se ignoran las conductas prosociales. Rechazo, frialdad y hostilidad de los padres hacia el hijo. Convivencia infeliz entre los padres. Escasa definición de roles. Desconocimiento de las necesidades de la infancia.

f) *Entorno social actual de la familia.* Vivir en un barrio marginal. Deficiente infraestructura social. Escaso apoyo social (cierto aislamiento). Sucesos estresantes de especial gravedad.

g) *Características personales.* Aparentemente sin sentimiento de culpa. Emociones inadecuadas a la situación. Fácilmente excitable o agresivo u hostil. Independiente y dominante sobre los demás. Provocador y con menosprecio hacia los demás. Buscador de sensaciones y de riesgo (con conductas sexualmente precoces). No admite la responsabilidad de sus acciones. Crueldad. Escaso autocontrol. Dificultades para demostrar las gratificaciones. Parece no considerar las consecuencias de sus actos. Baja empatía y dificultades para adoptar la perspectiva o el punto de vista de los demás. Pensamiento concreto y rígido. Locus de control externo. Falta de motivación generalizada. Falta de habilidades sociales. Distorsiones cognitivas familiares (mentiras, secretos, traiciones, coartadas).

h) *Malestar personal.* Inestabilidad emocional, labilidad, cambios de humor notables. Manifiesta quejas e insatisfacción personal. Resentimiento social.

i) *Conflicto interpersonal.* Utilización de un lenguaje especialmente marginal en su relación con los adultos. Aislamiento comunicativo.

Dentro de los factores estáticos, los autores señalan (Gómez et al., 2005, p. 161):

a) *Género masculino.*

b) *Cultura de referencia.* Pertenencia a un grupo étnico desfavorecido.

c) *Historia socioeconómica de la familia.* Pertenecer a un nivel socioeconómico bajo. Desempleo/subempleo. Indigencia. Vivir en un barrio marginal. Frecuentes cambios de domicilio.

d) *Historia familiar.* Historia delictiva. Hogar roto. Consumo de sustancias tóxicas. Malos tratos, abandono. Enfermedad mental de los padres.

e) *Historial diagnóstico del menor.* Trastorno disocial. Hiperactividad. Desorden de atención. Conductas antisociales frecuentes. Inicio precoz de consumo de sustancias tóxicas

(antes de los 14 años) como alcohol, tabaco, u otras. Conducta delictiva.

f) *Estructura familiar*. Familia numerosa. Hacinamiento. Familia monoparental. No desvinculación intergeneracional (convivencia de más de un núcleo familiar).

g) *Historia delictiva juvenil*. Edad de inicio antes de los 11 años. Delitos con violencia e intimidación. Frecuencia alta de delitos. Delitos en grupo. Procesamiento anterior en el sistema de justicia juvenil. Versatilidad delictiva.

h) *Funcionamiento intelectual*. Baja inteligencia manipulativa y verbal.

Por su parte, Garrido (2005) también ofrece una clasificación de factores de riesgo, estableciendo un continuo en el que quedaría recogido todo el repertorio de variables relacionadas con el comportamiento antisocial. De esta manera, unos serían factores de riesgo próximos (por ejemplo: los estilos de crianza de los padres o los amigos antisociales) y, otros, factores de riesgo lejanos (por ejemplo, la pobreza o las familias desestructuradas). Las conductas antisociales son resultado de la mediación entre ambos tipos de factores. De esta manera, si no existen factores de riesgo próximos, es muy probable que los de naturaleza distante no incidan sobre la delincuencia. Por tanto, la correlación entre los factores de riesgo y la delincuencia futura, en realidad es baja, incrementándose cuando hay una acumulación de factores.

Otros autores (Caprara, 1984; Egido, Gómez y Saburido, 1999) diferencian los factores de riesgo en función de si se refieren a características inherentes al propio sujeto o bien ajenas al mismo, distinguiendo entre:

a) Factores de tipo intrapersonal, que se refieren a una serie de características con las que nacemos o que vamos adquiriendo durante el proceso de formación de nuestra personalidad, como pueden ser temperamento y carácter, es decir, son aquellos factores que nacen y se desarrollan dentro del individuo.

b) Factores de tipo interpersonales, que tienen su origen y evolución como consecuencia de la relación del individuo con el medio en el que se desenvuelve, englobando al medio sociofamiliar (estilos de crianza, entorno familiar) y al contexto sociocultural (amigos, barrios).

Existe una serie de factores de riesgo asociados al nacimiento y que posteriormente favorecen el inicio y desarrollo de las conductas antisociales desde la infancia hasta la adolescencia, para evitar este efecto nuestra labor debe abordar la detección de los factores de riesgo tanto personales (inteligencia verbal, temperamento, síntomas psicopatológicos...) como familiares o sociales.

Entre los factores individuales en relación con la conducta antisocial podemos destacar el temperamento, la impulsividad y los problemas de atención. De ellos, sobresale el temperamento como factor caracterizado por las diferencias individuales en reactividad y autorregulación. Caspi (2000) y Rothbart (1989) demostraron en el *Duredin Longitudinal Study* que los sujetos menores de tres años que eran excesivamente inquietos, impulsivos y con problemas de atención, tenían más posibilidad de cometer actos delictivos entre los 18 y 21 años. Eisenberg, Fabes, Guthrie y Reiser (2000) señalan que rasgos como el temperamento, la impulsividad y el autocontrol se relacionan de modo directo con el desarrollo de la conciencia y la conducta antisocial. Por todo ello, se podrían utilizar indicadores como la autorregulación cognitiva y emocional como predictores en la conducta prosocial en la etapa adolescente. En este sentido, se puede establecer como indicador de conducta antisocial la inestabilidad emocional.

Por tanto, un factor común de los estudios en este campo es la impulsividad en la infancia como detonante de posteriores comportamientos antisociales en la adolescencia. Así, Benítez y Justicia (2006) encontraron relación directa entre los menores con un cuadro clínico de hiperactividad o conflictos de oposición y riesgo de cometer actos delictivos.

Asimismo, indicadores de baja inteligencia verbal, rendimiento académico, falta de habilidades para la resolución de problemas, dan lugar a problemas en el desarrollo de habilidades sociales lo cual produce un porcentaje alto de desarrollar comportamientos violentos (Eron y Huesman, 1993).

En este sentido, Widonl (1994) señala que los menores que han sido víctimas de abusos físicos y/o psicológicos son propensos a presentar síntomas psicopatológicos y cuando son adolescentes presentan comportamientos violentos. Además estos menores presentan una serie de comportamientos que se dan de modo general y que explican en cierta medida esas conductas antisociales como son: insensibilidad hacia el dolor, ante situaciones

problemáticas, conductas impulsivas a disociativas, daña la autoestima y las habilidades cognitivas, cambios en la estructura familiar, o aislamiento.

Respecto a este tema, tampoco se debe obviar la incidencia que pudieran tener las tecnologías de la información. Cada día más, los medios de comunicación presentan imágenes y casos de la conducta antisocial como el modo normal y cotidiano de vivir, lo cual ha provocado en los últimos años una generalización más masificada de dicha sintomatología y de conductas antisociales en diferentes contextos (sociales, educativos, familiares). La exposición frecuente a actos violentos a través de estos medios (telefonía móvil, periódicos, Internet, películas, videojuegos) está fuertemente asociada a sufrir o desarrollar actos violentos de la misma índole. En un estudio realizado por la empresa Mediascope (1996), se encuentra que sólo el 5% de los actos violentos que tienen lugar en los programas infantiles muestran las consecuencias negativas de dicho comportamiento. Se han querido determinar las causas de estos comportamientos según los profesores (Calvo, 2002) obteniendo la siguiente proporción: un 44% causas personales (personalidad, temperamento, síntomas psicopatológicos...), un 32% causas familiares, un 10% causas sociales, un 9% causas escolares, y un 5% causas de la administración educativa (normativa inadecuada).

Sondeando explicaciones para comprender el aumento de comportamientos antisociales en menores, se pueden enumerar algunos como la incorporación de la mujer al mundo laboral, conllevando la falta en el seno familiar de los padres, produciendo mayor responsabilidad de la educación en la escuela y posiblemente en el resto de familiares. Otro argumento puede referirse a los valores y mensajes de los medios de transmisión en general, los cuales originan una gran preocupación.

Existe un porcentaje importante de trabajos que apoyan la idea de que las diferencias individuales en el autocontrol y la regulación emocional tienen consecuencias positivas en la conducta prosocial y por consiguiente en el desenvolvimiento social adecuado de la persona.

Por otro lado, también se ha estudiado la relación entre el autoconcepto, la presencia de patologías psicológicas y los problemas de conducta. De esta manera existe evidencia de que se mantiene una relación de causa-efecto del autoconcepto-autoestima con los síntomas psicopatológicos y con problemas de conducta.

Autores como Watson (1998) señalan la baja autoestima como predictora de trastornos de personalidad y de síntomas psicopatológicos, tomando como referencia las escalas psicopatológicas del *SCL-90-R* así como los problemas de conducta. Otros estudios relacionan las diferentes variables como predictoras del bajo nivel de autoconcepto en adolescentes como son: problemas psicósomáticos, con alta tendencia obsesivo-compulsivos, baja sensibilidad interpersonal, depresión, ideación del suicidio, ansiedad, idealización paranoide, neuroticismo, psicoticismo, problemas académicos, conductas antisociales, conductas de retraimiento social e inadaptación social (García-Bacete y Musito, 1993, González, Tourón e Iriarte, 1994).

La detección de los factores de riesgo es una tarea ardua y complicada manteniendo limitaciones importantes. Por un lado, porque depende de dos componentes igualmente complejos como son: la conducta humana que engloba los aspectos biológicos, psicológicos y sociológicos, y la gran heterogeneidad de comportamientos antisociales. Por tanto, hay que reconocer la complejidad de definir un listado cerrado de factores de riesgo, aunque sí hay que tender a la exhaustividad. Por otro lado, existen limitaciones metodológicas. Son escasas las investigaciones que tienen carácter longitudinal. Este hecho dificulta la labor de definir estas variables y observar su evolución a lo largo del tiempo. Por tanto, para determinar los factores de riesgo que tienen una ponderación más importante en relación con los comportamientos antisociales, normalmente se recurre a estudios de tipo correlacional y transversal.

Con relación a la intervención, se debe actuar lo más exhaustivamente posible, sin perder de vista ninguno de los factores detectados dado que, en cada caso de forma particular tendrán mayor incidencia unos u otros factores. Por tanto, no existe un porcentaje de incidencia establecido para cada uno de los factores de riesgo que indique, con certeza, la aparición de comportamientos antisociales. En relación a este tema, y tal como se ha recogido, la existencia de uno de los factores de riesgo no es suficiente para el posterior desarrollo de comportamientos antisociales en el menor, sería necesaria la presencia de varios. Además, los factores de riesgo no actúan de forma independiente sino que están interrelacionados entre sí (Buela-Casal y Kazdin, 1994). De esta manera, la acumulación de factores de riesgo tiene efectos, cuanto

menos, multiplicativos respecto a la manifestación de los comportamientos desviados.

La conducta antisocial de los menores supone un tema de actualidad y preocupación en diferentes ámbitos de nuestra sociedad. Sin embargo, dicha temática adquiere mayor impacto con la publicación del Informe del Defensor del Pueblo en el año 2000, sobre la violencia escolar en Educación Secundaria Obligatoria, desde instancias gubernamentales se inician el planteamiento de acciones con el objetivo de mejorar la convivencia escolar y disminuir la violencia. Una de las primeras acciones realizadas bajo el amparo de la administración, en este caso municipal, ha sido la propuesta de Jares para el ayuntamiento de Vigo, desarrollando el programa "*Aprender a convivir*" durante los años 2000 a 2003 (Jares, 2002, 2006).

Desde el contexto escolar, el estudio que se presenta estudia la relación entre los síntomas psicopatológicos y la conducta antisocial en alumnos de educación primaria y secundaria en una población intercultural.

## **2. Método**

### **2.1. Participantes**

La investigación que se describe se ha llevado a cabo con menores de la ciudad autónoma de Melilla. Se trata de una ciudad española que se sitúa geográficamente al noreste del continente africano, frente a las costas de Almería, Granada y Málaga. Su superficie es de 12 km<sup>2</sup> aproximadamente. En esta ciudad se puede apreciar la convivencia de cuatro comunidades o grupos culturales: europea, amazigh, hebrea e hindú.

Contamos con 441 alumnos con edades comprendidas entre 10 y 14 años. De ellos, 200 (45.4%) pertenecen a educación primaria y 241 (54.6%) a educación secundaria. Según el género, tenemos 235 participantes varones, que representan el 53.3% y 206 mujeres, siendo el 46.7%.

### **2.2. Instrumentos**

Hemos utilizado los siguientes instrumentos psicométricos con toda la muestra:

*Cuestionario de conductas antisociales y delictivas/AD* (Seisdedos, 2000). Tiene por objeto medir la conducta antisocial (v. gr., fumar cuando no se tiene permiso para ello; hacer novillos;



ensuciar el mobiliario urbano) y la delictiva (i.e., robar, amenazas a personas), diferenciándose la primera de la segunda en que en la última los comportamientos evaluados están fuera de la ley, mientras los antisociales son aquellos que no son actos ilegales sino lo que se conoce como gamberrismo. Sometida a contraste la fiabilidad (dos mitades), se verificó que el cuestionario es consistente internamente tanto en el proceso de construcción de la escala (.86 corrección *Spearman-Brown*) como en nuestro estudio (.80). Asimismo, se informa de validez de constructo (análisis factoriales), discriminante (discriminó entre adolescentes con problemas de conducta y normales) y criterial (p.e., el consumo de bebidas o drogas se relaciona con la conducta antisocial y delictiva).

*Escalas de evaluación del trastorno de déficit de atención con hiperactividad/EDAH* (Farré i Riba y Narbona, 2000). Esta prueba permite evaluar los rasgos principales del trastorno por déficit de atención con hiperactividad en sus principales características: hiperactividad, impulsividad, trastorno de conducta, dificultades de aprendizaje y déficit de atención. Esta evaluación se realiza a través de la información presentada por el profesor.

Además, con los alumnos de educación primaria se ha aplicado:

*Cuestionario de autoevaluación ansiedad estado/rasgo en niños/STAIC* (Spielberger, 1998). Se trata de una prueba destinada a medir específicamente el factor de la ansiedad ofreciendo dos evaluaciones de la misma: la ansiedad como estado transitorio (fruto de una situación frustrante o problemática) y la ansiedad como rasgo permanente en la dinámica personal del sujeto.

*Escala de ansiedad manifiesta en niños/CMAS-R* (Reynolds y Richmond, 1997). Se trata de un instrumento diseñado para valorar el nivel y la naturaleza de la ansiedad en niños, proporcionando información clínica de la misma. Se obtienen puntuaciones en cuatro subescalas, además de la puntuación en la ansiedad total: a) ansiedad fisiológica (se trata de un índice de la expresión del niño hacia las manifestaciones físicas de la ansiedad. Una calificación alta en esta subescala sugiere que el menor tiene cierta clase de respuestas fisiológicas que típicamente se experimentan durante la ansiedad); b) inquietud/hipersensibilidad (una puntuación alta en

esta subescala puede sugerir a un niño que internaliza gran parte de la ansiedad experimentada y, por tanto, puede agobiarse al tratar de liberar esta ansiedad); c) preocupaciones sociales/concentración (esta subescala expresa preocupación acerca de la autocomparación con otras personas o expresa cierta dificultad en la concentración. Los niños que obtienen una alta calificación pueden sentir una alta ansiedad por no ser capaces de vivir de acuerdo con las expectativas de otros individuos significativos en sus vidas. Cualquier tipo de ansiedad puede interferir para concentrarse en tareas académicas. Además, cuenta con una subescala de mentira en un intento de ser un indicio de un autoinforme impreciso o idealizado.

A los estudiantes de educación secundaria se les administró el siguiente instrumento de recogida de información:

*Cuestionario de 90 síntomas/SCL-90-R* (Derogatis, 2002). Aprecia un total de nueve dimensiones sintomáticas de psicopatología (somatización, sensibilidad interpersonal, obsesión-compulsión, depresión, hostilidad, psicoticismo e ideas paranoides) además de tres índices globales de malestar.

### **2.3. Procedimiento**

#### 2.3.1. De recogida de información

En diferentes centros educativos de primaria y secundaria de la Ciudad Autónoma de Melilla hemos procedido a aplicar la batería de cuestionarios referenciada. Los cuestionarios fueron aplicados en clases completas y elegidas al azar. Los alumnos contestaban voluntariamente.

#### 2.3.2. De análisis estadístico

Con el objetivo de analizar la relación entre comportamientos antisociales y delictivos, y la presencia de patología, por una parte, se utilizaron los resultados del cuestionario AD, con sus puntuaciones en “delincuencia” y en conducta “antisocial”. Se parte de que los sujetos participantes en este estudio no manifestaban altas puntuaciones en ninguna de las dos dimensiones. Por ende, se dicotomizaron dichas variables obteniendo dos grupos de sujetos, los que manifiestan alto comportamiento antisocial y delictivo (los que arrojan puntuaciones por encima de la media de su grupo) y los que obtienen puntuaciones por debajo de la media.

Para ello, se utilizaron las medidas de psicopatologías para determinar si hay diferencias significativas en comportamiento antisocial y delictivo en función de la presencia de patología.

### 3. Resultados

#### 3.1. Presencia de comportamientos antisociales y SCL-90-R

No encontramos diferencias significativas en la presencia de psicopatologías en función de la presencia de comportamientos antisociales (ver tabla 1).

Tabla 1  
*Comparación SCL-90-R en función de la presencia de comportamientos antisociales*

Variable	MC	F	p	Mbajo	DTbajo	Malto	DTalto
Somatización	.04	.09	.76	.66	.81	.72	.56
Obsesivo-compulsivo	.77	1.40	.24	.98	.80	1.22	.68
Susceptibilidad	.42	.89	.34	.69	.59	.87	.76
Depresión	.17	.39	.53	.72	.61	.84	.71
Ansiedad	.65	1.28	.26	.58	.65	.80	.76
Hostilidad	.86	1.26	.26	.62	.86	.87	.79
Ansiedad fóbica	.29	.58	.44	.51	.54	.66	.82
Ideación paranoide	.00	.02	.88	.75	.60	.78	.65
Psicoticismo	.63	1.33	.25	.59	.62	.81	.73
Sufrimiento psíquico (GSI)	.00	.31	.57	.14	.15	.16	.12
Síntomas presentes (PST)	.03	1.44	.23	.23	.15	.28	.14
Intensidad sintomática media (PSDI)	737.33	1.29	.26	41.28	25.60	48.63	22.35

g/ (1,53)

Por su parte, podemos observar diferencias significativas en la presencia de comportamientos psicopatológicos y la presencia de conductas delictivas. Esto es, los sujetos que manifiestan puntuaciones más elevadas en comportamientos delictivos, presentan de forma significativa puntuaciones más elevadas en somatización, conductas obsesivo-compulsivas, susceptibilidad, depresión, ansiedad y ansiedad fóbica, ideación paranoide, y psicoticismo (ver tabla 2).

Tabla 2  
*Comparación SCL-90-R en función de la presencia de comportamientos delictivos*

Variable	MC	F	p	Mbajo	DTbajo	Malto	DTalto
Somatización	1.15	4.86	.03	.40	.40	.83	.54
Obsesivo-compulsivo	2.61	5.46	.02	.82	.72	1.47	.66
Susceptibilidad	3.81	8.17	.00	.47	.54	1.26	.77
Depresión	2.27	5.80	.02	.54	.45	1.15	.73
Ansiedad	2.25	5.37	.03	.50	.50	1.11	.73
Hostilidad	1.00	1.66	.21	.74	.66	1.14	.85
Ansiedad fóbica	4.27	6.44	.01	.24	.31	1.07	1.04
Ideación paranoide	3.58	14.63	.00	.34	.30	1.10	.59
Psicoticismo	2.96	5.63	.02	.48	.42	1.17	.89
Sufrimiento psíquico (GSI)	.18	18.76	.00	.07	.06	.25	.11
Síntomas presentes (PST)	.32	19.92	.00	.16	.08	.39	.14
Intensidad sintomática media (PSDI)	2148.4	3.81	.06	38.18	27.62	56.85	20.25

gl (1,53)

### 3.2. Presencia de comportamientos antisociales y CMAS-R

En cuanto a la presencia de síntomas de ansiedad fisiológica encontramos que, ni en comportamientos antisociales (tabla 3) ni delictivos (tabla 4) hay diferentes significativas.

Tabla 3

*Comparación CMAS-R en función de la presencia de comportamientos antisociales*

Variable	MC	F	p	Mbajo	DTbajo	Malto	DTalto
Ansiedad total	8.48	.24	.62	10.80	7.45	9.93	5.29
Ansiedad fisiológica	9.96	1.57	.21	4.00	3.04	3.06	2.33
Inquietud/Hipersensibilidad	.00	.00	.98	5.20	3.21	5.21	2.73
Preocupaciones sociales/concentración	1.84	.59	.44	1.53	1.99	1.93	1.68
Mentira	1.38	.32	.57	5.20	2.17	4.85	2.03

gl (1,60)

Tabla 4

*Comparación CMAS-R en función de la presencia de comportamientos delictivos*

Variable	MC	F	p	Mbajo	DTbajo	Malto	DTalto
Ansiedad total	48.21	1.48	.23	12.11	7.42	9.36	4.88
Ansiedad fisiológica	25.54	4.02	.05	5.00	3.50	3.00	2.02
Inquietud/ Hipersensibilidad	.02	.00	.95	4.55	2.78	4.50	2.65
Preocupaciones sociales/Concentración	3.05	.83	.37	2.55	2.74	1.86	1.48
Mentira	.44	.08	.77	4.55	2.69	4.81	2.10

gl (1,60)

### 3.3. Presencia de comportamientos antisociales y STAIC

En relación con el STAIC, no se aprecian diferencias significativas ni en la presencia de comportamientos antisociales (tabla 5) ni delictivos (tabla 6).

Tabla 5

*Comparación STAIC en función de la presencia de comportamientos antisociales*

Variable	MC	F	p	Mbajo	DTbajo	Malto	DTalto
Estado	17.34	.36	.55	30.87	6.18	32.09	7.17
Rasgo	5.54	.09	.75	33.81	8.79	34.50	6.97

gl (1, 58)

Tabla 6

*Comparación STAIC en función de la presencia de comportamientos delictivos*

Variable	MC	F	p	Mbajo	DTbajo	Malto	DTalto
Estado	62.49	1.49	.23	30.22	6.11	33.42	6.61
Rasgo	.88	.01	.89	35.22	7.49	34.84	6.95

gl (1, 58)

### 3.4. Presencia de comportamientos antisociales y EDAH

Finalmente, observamos diferencias significativas entre las conductas medidas a través del EDAH y el cuestionario AD. Así, en la tabla 7 se puede comprobar que los sujetos que manifiestan puntuaciones más elevadas en comportamientos antisociales, presentan significativamente más problemas de déficit de atención y de hiperactividad y déficit de atención.

Tabla 7

*Comparación EDAH en función de la presencia de comportamientos antisociales*

Variable	MC	F	p	Mbajo	DTbajo	Malto	DTalto
----------	----	---	---	-------	--------	-------	--------

Hiperactividad	37.78	2.35	.12	4.50	3.75	5.82	4.11
Déficit de atención	107.37	5.61	.02	5.93	4.09	8.16	4.49
Trastorno de conducta	153.76	2.47	.11	8.15	7.42	10.82	8.07
Hiperactividad-déficit de atención	262.65	3.69	.05	11.87	9.05	15.35	8.12
Total	802.71	3.23	.07	20.03	15.40	26.11	15.91

*gl* (1,52)

Por su parte, no se observan diferencias significativas en la presencia de comportamientos delictivos en función del EDAH.

Tabla 8

*Comparación EDAH en función de la presencia de comportamientos delictivos*

Variable	MC	F	p	Mbajo	DTbajo	Malto	DTalto
Hiperactividad	.78	.05	.82	6.75	4.19	6.50	3.68
Déficit de atención	.34	.01	.89	8.90	5.32	8.73	4.00
Trastorno de Conducta	10.13	.18	.66	11.25	7.32	12.14	7.39
Hiperactividad-déficit de atención	.01	.00	.98	17.55	9.33	17.58	8.73
Total	2.13	.00	.92	28.50	17.72	28.91	13.88

*gl* (1,52)

#### 4. Conclusiones

Tomados en su conjunto, los resultados encontrados en este estudio van en la misma dirección de los hallados por otros autores. Así, se observan diferencias significativas en la presencia de comportamientos psicopatológicos y la presencia de conductas delictivas, aunque no en la presencia de conductas antisociales. Esto es, los sujetos que manifiestan puntuaciones más elevadas en comportamientos delictivos, presentan de forma significativa puntuaciones más elevadas concretamente en las escalas de somatización, conductas obsesivo-compulsivas, susceptibilidad, depresión, ansiedad y ansiedad fóbica, ideación paranoide, y psicoticismo (evaluadas a través del *CSL-90-R*). Este resultado se encuentra en la línea de lo hallado por otros autores como García-Bacete y Musitu (1993) o por González, Tourón e Iriarte (1994). Por otra parte, también encontramos diferencias significativas entre las

conductas medidas a través del *EDAH* (esencialmente en la escala déficit de atención y la escala hiperactividad y déficit de atención) y la manifestación de comportamientos antisociales. En este sentido hemos encontrado otros autores que destacaban la impulsividad y los problemas de atención como variables de índole personal que se relacionan con el comportamiento antisocial (Benítez y Justicia, 2006; Caspi, 2000; Eisenberg, Fabes, Guthrie y Reiser, 2000; Rothbart, 1989). Parece, por tanto, que la relación en nuestra muestra, entre conducta antisocial y psicopatología existe. Habría que estudiar el sentido de tal relación, es decir determinar la causalidad entre ambas variables.

Analizando las conductas antisociales a nivel nacional nos damos cuenta que en el ámbito escolar recae la parte más representativa de estos menores, el profesorado ya resalta este aumento de comportamientos desviados, produciendo una gran preocupación en la sociedad ante este elevado índice, la sociedad en general reclama soluciones judiciales y legislativas.

Para finalizar, defendemos la pertinencia de los programas de entrenamiento multimodales (esto es, cognitivo-conductuales) en competencia social (Arce, Seijo, Fariña y Mohamed, 2010; Díaz-Aguado, 1999; Garrido y López, 1995; Mohamed, 2004, 2008) y teniendo en cuenta numerosas variables (i.e.: la educación parental, el aprendizaje de habilidades sociales, el manejo de la ira o enfado, solución de conflictos, educación en la escuela sobre la violencia, iniciativas de autoridad, liderazgo y mediación con los iguales, organización de la comunidad y campañas de los medios de comunicación, etc.) que pueden estar incidiendo en la prevención primaria de los comportamientos antisociales en los menores.

### **Referencias bibliográficas**

- APA (2001). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Texto revisado*. Barcelona: Masson.
- Arce, R., Fariña, F., & Vázquez, M. J. (2003). Contrastando los factores de riesgo y protectores del comportamiento inadaptado en menores: implicaciones para la prevención. En CIDE, *Premios Nacionales de Investigación Educativa 2004* (pp. 19-59). Madrid: Ministerio de educación y Ciencia.
- Arce, R., Seijo, D., Fariña, F., & Mohamed, L. (2010). Comportamiento antisocial en menores: riesgo social y trayectoria natural de desarrollo. *Revista Mexicana de Psicología*, 27(2), 127-142.
- Benítez, J. L., & Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista de investigación educativa*, 9/4(2).

- Bravo, I., & Herrera, L. (2011). Convivencia escolar en Educación primaria. Las habilidades Sociales del alumnado como variable moduladora. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 1, 173-212.
- Calvo, A. R. (2002). Interpretación y valoración de los problemas de convivencia en los centros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(5).
- Caprara, G. V. (1984). Aggressive content and related referents in Rorschach responses of children ages 6-10. *Aggressive Behaviour*, 10, 213-220.
- Caspi, A. (2000). A. Caspi, The child is father of the man: Personality continuities from childhood to adulthood, *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 158-172.
- De la Rubia, J. M., & Morales, H. O. (2012). Risk and protective factors of dissocial behavior in a probability sample. *Spanish Journal of Psychology*, 2(15), 736-747.
- Defensor del Pueblo (2000). *Violencia escolar: el maltrato de iguales en la ESO*. Madrid: Oficina del Defensor del Pueblo.
- Derogatis, L. (2002). *Cuestionario de 90 síntomas*. SCL-90-R. Madrid: TEA.
- Díaz, J. (2001). La violencia escolar: diagnóstico y prevención. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 1(1), 57-79.
- Díaz-Aguado, M. J. (1999). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Juventud.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: their role in predicting quality of social functioning. *Journal Personality and Social Psychology*, 78(1), 136-157.
- Eron, L. D., & Huesmann, R. (1993). The stability of aggressive behaviour even into the third generation. In M. Lewis, & S. Miller (Eds.), *Handbook of developmental psychopathology* (pp. 147-156). NY: Plenum.
- Farré i Riva, A., & Carbona, J. (2000). *Escalas para la evaluación del trastorno por déficit de atención con hiperactividad*. EDAH. Madrid: TEA.
- García, P. (2011). Análisis de la convivencia escolar en aulas de educación primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(3), 1- 12.
- García-Bacete, F. J., & Musitu, G. (1993). Rendimiento académico y autoconcepto en el ciclo superior de EGB. *Revista de Psicología de la Educación*, 4(11), 73-87.
- Garrido, V. (2005). *¿Qué es la psicología criminológica?* Madrid: Biblioteca Nueva.
- Garrido, V., & López, M. J. (1995). *La prevención de la delincuencia: el enfoque de la competencia social*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Gómez, E. D., Egido, A., & Saburido, J. L. (1999). *Agresividade na aula*. Santiago de Compostela, Coruña: Ediciones Lea.



- Gómez, P., Rodríguez, F. J., Herrero, F. J., & Cuesta, M. (2005). Descripción de los factores de riesgo y protección en una muestra de jóvenes en grupos de Garantía Social. En F. Fariña, R. Arce, & M. Novo (Eds.), *Psicología Jurídica del menor y la Familia. Colección Psicología y Ley Nº 2* (pp. 145-162). Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- González, M. C., Tourón, I., & Iriarte, C. (1994). Autoconcepto, motivación y rendimiento escolar. *Revista de Psicología de la Educación, 14*, 25-44.
- Herrera, L., & Bravo, I. (2012). Predictive value of social skills in living together at primary school. Analysis in a cultural diversity context. *Journal of New Approaches in Educational Research, 1*(1), 13-21. doi: doi:10.7821/naer.1.1.13-21.
- Jares, X. (2002). Aprender a convivir. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 44*, 79-92.
- Jares, X. (2006). *Pedagogía de la Convivencia*. Barcelona: Graó.
- Mediascope (1996). *National television violence study. Executive summary, 1994-1995*. Los Angeles: Author.
- Mohamed, L. (2004). *Intervención socio-cognitiva con menores en educación secundaria: entrenamiento en desarrollo de valores*. Trabajo de investigación tutelada no publicado: Universidad de Granada.
- Mohamed, L. (2008). *Estudio de campo del comportamiento inadaptado en menores: riesgo social y evolución natural*. Tesis doctoral no publicada: Universidad de Granada.
- Reynolds, C., & Richmond, B. (1997). *Escala de ansiedad manifiesta en niños revisada. CMAS-R*. Méjico: El Manual moderno.
- Rothbart, M. K. (1989). Temperament in Childhood: A Framework. In G. Kohnstamm, J. Bates, & M. K. Rothbart (Eds.), *Temperament in childhood*. Chichester. England: Wiley.
- Seisdedos, N. (2000). *Cuestionario A/D*. Madrid: TEA.
- Spielberger, C.D. (1998). *STAIC. Cuestionario de Autoevaluación Ansiedad Estado/Rasgo en niños*. Madrid: TEA.
- Watson, D. C. (1998). The relationship of self-esteem, locus de control, and dimential models to personality disorders. *Journal of Social Behavior and Personality, 13*(3), 399-420.
- Windom, C. S. (1994). Childhood victimization and adolescent problem behaviors. In R. Ketterlinus, & M. Lamb (Eds.), *Adolescent problem behaviors* (pp. 127-164). Hillsdale, NJ: Erlbaum.



# PERFILES AFECTIVO Y SOCIO-RELACIONAL DE UNA MUESTRA DE NIÑOS DE LA CALLE DE CEUTA, ESPAÑA

Dr. Sergio Cepero Espinosa

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Educación y Humanidades del Campus Universitario de Melilla. Universidad de Granada (España)

Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A.  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-3092-2087>

Dr. Francisco Herrera Clavero

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Educación, Tecnología y Economía del Campus Universitario de Ceuta. Universidad de Granada (España)

## 1. Introducción

La educación, entendida en su sentido más amplio, abarca todas las etapas del desarrollo del ser humano; así como todos los ámbitos de relación en los que este interacciona con sus semejantes. No obstante, encuentra su máxima expresión cuando se convierte en una “lámpara” a los pies de aquellos que andan en la más completa oscuridad intelectual. Es entonces, cuando mucho más allá de la mera preparación de las personas para su incorporación al mundo laboral, la educación actúa cual “bálsamo” que puede sanar a las personas de las heridas de la pobreza y, además, es capaz de estimular el desarrollo de toda una nación.

De entre todos los colectivos que necesitan el auxilio de la educación, sobresale el comúnmente llamado “infancia en riesgo”. Aquellos seres humanos (en su mayoría niños y adolescentes) que por sus condiciones de vida (alta movilidad, difícil acceso e involucración temprana en conductas de riesgo y abusos) son víctimas, no solo del más elevado absentismo escolar, sino de un futuro sin esperanza en un mundo tan injustamente “globalizado”.

La infancia en riesgo puede considerarse bajo la imagen de un gran “iceberg” en el que sobresale, como punta, el fenómeno (o mejor dicho, “desgracia de la humanidad”) de los niños y niñas que viven en las calles, tanto de los países en desarrollo como desarrollados.

Aunque la investigación sobre los niños de la calle posee cierta tradición científico-literaria en países en desarrollo, como Brasil, y más recientemente en países desarrollados, como es el

caso de los niños y jóvenes sin hogar de los Estados Unidos, es muy poco lo que se sabe sobre ellos en España (ya que por Ley, se supone que ningún niño puede estar desescolarizado). Sin embargo, los fuertes movimientos migratorios de los últimos años en nuestro país, que afectan en mayor medida a ciudades fronterizas e insulares (por ejemplo Ceuta, Melilla, Fuerteventura, Tenerife, etc.), pero también a las grandes capitales (Madrid, Barcelona), ponen de relieve la gran necesidad de conocer primero sus circunstancias vitales, para poder intervenir después de forma eficaz con estas personas.

En países como Brasil y Estados Unidos, los gobiernos y organizaciones están trabajando duro para desarrollar nuevos programas e intervenciones que se adapten a las características específicas de un grupo de población caracterizado por su difícil acceso y localización. En el Norte de África (especialmente en ciudades como Ceuta y Melilla –España–, y Tánger –Marruecos–), las vidas de los niños de la calle están todavía más desprotegidas si cabe, pues estos niños se hallan abandonados en medio de dos países y ninguno de ellos quiere hacerse cargo de la situación; si bien, en las ciudades españolas de Ceuta y Melilla ya existen Centros especializados, dedicados a su atención (La Esperanza, Mediterráneo, etc.). Cientos de menores marroquíes sin papeles sobreviven en las calles de Ceuta y Melilla entre el abuso de las mafias y la incompreensión de los ciudadanos, que no los quieren cerca, ni en sus barrios, ni en los colegios de sus hijos. Son la cara oculta de la inmigración, su faceta más dolorosa y vulnerable (El Semanal, 2001).

La situación en las ciudades de Marruecos, como por ejemplo Tánger, es todavía peor; ya que, el abandono, rechazo e ignorancia que muestran las autoridades hacia los niños de la calle es total. Sólo algunas ONG's y organizaciones religiosas, españolas por cierto, están haciendo una labor muy meritoria; pero, a todas luces, insuficiente. Cientos y quizás miles de niños de la calle están siendo literalmente "abandonados a su suerte" en el Norte de África. Si ya, de por sí, es muy difícil para los países concienciados con el problema poder desarrollar políticas de intervención eficaces con este colectivo, ¿cuánto más lo será para aquellos que carecen de la más mínima infraestructura legal y concienciación pública para luchar a favor de los niños de la calle?

Por otro lado, son muy pocos los programas integrales que verdaderamente ofrecen una alternativa real a la triste realidad que

viven los niños de la calle tanto en los países en desarrollo como desarrollados. Cientos de investigaciones en la literatura internacional se limitan a estudiar solo los aspectos sociológicos derivados de la vida en las calles de estos niños y adolescentes. Por ejemplo, se estudian en profundidad conductas de riesgo tales como el abuso de sustancias y los abusos por parte de la policía (Lalor, 1999; Rizzini y Lusk, 1995; Slesnick et al., 2000); el embarazo entre adolescentes (Greene y Ringwalt, 1998), el abuso sexual (Buzi et al., 1998), la prostitución y sexo de supervivencia (Buzi et al., 1998; DeMatteo et al., 1999; Greene y Ringwalt, 1998; Posner, 1998) y los niveles de VIH/SIDA entre estos jóvenes (Booth et al., 1999; Woods et al., 2000). Sin embargo, son todavía muy pocos los estudios que, teniendo en cuenta los datos sociológicos de una muestra dada, amplíen su marco de trabajo conceptual incluyendo factores psicológicos-afectivos tan importantes en el comportamiento de estos niños como: personalidad (autoconcepto, autoestima, autoeficacia), estado de ansiedad y adaptación social; lo cual, es precisamente el objetivo de la presente investigación. De ahí, que todas aquellas herramientas científicas que posibiliten un conocimiento e intervención ajustada a las características únicas, no solo sociales o familiares, sino también psico-sociales (cognitivas, afectivas y comportamentales) de estos niños, supondrán un enorme avance para la consecución de su integración personal y social.

Los gobiernos intentan hacer lo posible para atender las necesidades básicas de estos niños. Se habilitan espacios y profesionales para encauzar, de alguna forma, la conducta de niños que durante años han sobrevivido en las calles de nuestras ciudades. Algunos logran salvar ciertos obstáculos, el primero de los cuales siempre es el dominio de una nueva lengua. Esta se transformará en la puerta que les conducirá hacia la futura consecución de un empleo digno dentro del mundo laboral; o en algunos otros casos, su incorporación al sistema educativo de una manera plena y satisfactoria. Sin embargo, es necesario un mayor y mejor conocimiento *a priori* de cómo “piensa”, “siente” y “actúa” este colectivo para que la intervención psico-educativa con ellos resulte eficaz.

## **2. Método**

### **2.1. Participantes**

Fueron 48 chicos y 5 chicas, de entre 9 y 17 años, procedentes de dos *Centros de Menores* y de un *Piso Tutelado de Menores*, todos ellos en la ciudad autónoma de Ceuta (España). Dado que solo *cinco niñas* participaron en cada una de las pruebas, es por lo que no fue posible extrapolar ningún resultado referido a las diferencias de género; aunque para confirmarlo, se aplicó el análisis binomial para pruebas no paramétricas.

### **2.2. Variables**

#### **2.2.1. Variables del PERFIL PSICOLÓGICO: COGNITIVO-AFECTIVO**

- Factor I (INADAPTADO/VIOLENTO/DESESPERANZADO): Percepción dolorosa de la vida por parte del niño; por lo que realiza conductas disruptivas y se niega a aceptar las reglas de control social. Su inseguridad le lleva a dañar al adversario en vez de tratar de resolver el problema. Relaciones de poder y de abuso.
- Factor II (NEUROIDE): El niño ve a los demás mejores que él mismo, sintiéndose incapaz de ayudarles o hacer cosas positivas en la vida. Esto le genera malestar físico, ansiedad e irritabilidad cuando no se le da la razón. Carece de estrategias mediadoras para resolver pacíficamente los problemas, pero no suele llegar a la violencia.
- Factor III (INMADURO): Deseo del menor de que los demás le tengan miedo, pues se ve en desventaja (sobre todo física) ante ellos. No confía en la amistad, mostrando cambios de humor, pesimismo y rebeldía a cualquier tipo de reglas.
- Factor IV (IRASCIBLE): Sentimientos de desconfianza hacia los demás, temor a que otros quieran vengarse de él y disfrute del mal ajeno. Impaciente y se obsesiona fácilmente con ideas de las que no puede librarse.
- Factor V (INSEGURO): Intenta hacer siempre lo correcto aunque no se sienta reforzado o satisfecho plenamente por ello. Suele resolver los problemas sin necesidad de que aparezcan episodios agresivos o violentos. Si le dieran más oportunidades para demostrar sus cualidades se sentiría mejor, pero nunca se atrevería a ser el líder del grupo o a abrirse totalmente ante los demás, porque en el fondo desconfía de ellos.
- Factor VI (ASOCIAL): Niño que no se ha integrado socialmente y que es pesimista respecto a su futuro. Se muestra amable con los

demás y es incapaz de contradecirles o enfadarse con ellos, pero en realidad le desagrada la forma en que se comportan.

- **Factor VII (PESIMISTA/VIOLENTO):** Referido al niño que siente que los demás lo han tratado injustamente durante toda su vida. Está demasiado acostumbrado a discutir y pelearse con todo y todos, por lo que la vida apenas le presenta aliciente.
- **Factor VIII (VALIENTE/TRABAJADOR/INSEGURO):** Se refiere al menor que se arrepiente de muchas de las cosas que hizo en su pasado, preocupándole lo que puede ocurrirle en su futuro. Encuentra refugio y satisfacción en el trabajo bien hecho y en una conducta adecuada aunque, a veces, deba vencer su miedo e inseguridad.
- **Factor IX (HIPOCONDRIACO):** Ansiedad obsesiva por todo, se siente cansado y/o enfermo para realizar cualquier actividad y se ve inferior respecto a los demás.
- **Factor X (COMPAÑERO):** Referido al niño que tiene muchos amigos y es dado a los clanes. Mantiene la calma y serenidad en momentos de apuro, y no es fácil hacerle cambiar de opinión. Constantemente está gastando bromas.

### 2.2.2. Variables del PERFIL SOCIOLÓGICO: CONATIVO-SOCIO-RELACIONAL

- **Factor I (ABUSO DOMÉSTICO INFANTIL/DUREZA DE LA VIDA EN LAS CALLES):** Hace referencia a aquellos niños que abandonaron su hogar debido al abuso físico, psicológico y/o sexual sufrido en la intimidad de sus propios hogares, por sus padres o familiares cercanos. Una vez en las calles, tienen una muy alta involucración en conductas de riesgo tales como el abuso de drogas (cocaína y heroína), embarazo adolescente (incluyendo intentos de aborto), tráfico y venta de drogas; así como disfrute de la violencia en continuas peleas.
- **Factor II (HÁBITOS DE SUPERVIVENCIA EN LAS CALLES):** Se refiere a aquellos menores que se sumergieron por completo en la cultura o el mundo de las calles. Por lo tanto, son niños y niñas acostumbrados a verse envueltos en todo tipo de peleas, robos y detenciones policiales. Asimismo, mantuvieron relaciones sexuales a edades muy tempranas; abusando de inhalantes, cannabis e incluso drogas de inyección.
- **Factor III (NIVEL ECONÓMICO Y RELACIONES FAMILIARES COMO PRECIPITADORES DE LA VIDA EN LAS CALLES):** La pobreza y la desintegración del modelo familiar, llevan a estos niños

y niñas a acudir a las calles en búsqueda de un futuro mejor. Es posible que para sobrevivir en las calles hayan recurrido a la mendicidad y que todavía mantengan algún contacto con su familia o sepan cuál es la situación de sus familiares.

- **Factor IV (SOBREEXPLORACIÓN LABORAL INFANTIL):** Referido a aquellos menores que fueron obligados por sus familias a trabajar, normalmente dentro de la economía informal, (venta ambulante, porteadores de mercancía en la frontera entre Marruecos y Ceuta, etc.). Apenas disfrutaban de tiempo libre para descansar o estar con sus amigos, y tienen miedo a posibles represalias de sus jefes o de sus propias familias si dejaban su trabajo.

- **Factor V (ABANDONO DEL COLEGIO, TRABAJO INFANTIL Y RELACIONES SEXUALES PREMATURAS):** Referido a los niños y niñas que por razones económicas tuvieron que trabajar en vez de asistir al colegio. Normalmente trabajaron por un tiempo dentro del sector tradicional (pastor, agricultor) a cambio de un poco de dinero y alojamiento. Después, vivieron en las calles, siendo víctimas en algunos casos de violaciones y manteniendo un elevado número de subsecuentes relaciones sexuales sin protección.

- **Factor VI (COMPROMISO Y PRÁCTICA DE LOS VALORES DE LA FE-CULTURA-RELIGIÓN):** Son niños que conocen los “mandamientos” o “pilares” más importantes de su fe; dedican tiempo diario a la oración y asisten regularmente a la iglesia o mezquita.

- **Factor VII (VIDA EN LAS CALLES MOTIVADA POR RAZONES ECONÓMICAS, MALTRATO, ABANDONO U ORFANDAD):** Estos menores fueron maltratados por sus familias; decidieron dejar sus casas para buscar un mejor futuro o, simplemente fueron desplazados al quedarse huérfanos. Han vivido sus vidas en desconfianza y completa soledad por lo que no guardan ningún recuerdo grato del pasado.

- **Factor VIII (INFLUENCIA DEL GRUPO DE IGUALES EN LA DECISIÓN DE VIVIR EN LAS CALLES/ADQUISICIÓN DE NUEVOS HÁBITOS Y COSTUMBRES):** Se refiere a aquellos niños que se sintieron atraídos a la vida en las calles por la supuesta libertad de la que disfrutaban sus amigos que vivieron en las calles antes que ellos. Actualmente, están adquiriendo nuevos hábitos de disciplina y de estudio (aprendizaje del español) y declaran que mantienen buenas relaciones con amigos de otras culturas y religiones.

- **Factor IX (APRECIO POR LOS VALORES, LENGUA Y CULTURA PROPIAS):** Son niños que conservan buenos recuerdos de su



familia y país, viéndose obligados a abandonarlos por razones económicas. Se sienten orgullosos de su lengua materna y de las costumbres culturales que heredaron.

• **Factor X (SEXO DE SUPERVIVENCIA Y TRABAJO INFANTIL):** Referido a los niños y niñas que conservan buenos recuerdos de sus familias y de su país, respetando su cultura-fe-religión. Lo más normal es que durante su tiempo en las calles trabajaran dentro del sector formal (subcontratación en talleres, construcción, hostelería) y que se han visto obligados a intercambiar sexo a cambio de dinero, comida o refugio.

### **2.3. Instrumentos**

Dado que no existe ningún cuestionario estandarizado para este colectivo de niños, se construyeron y validaron científicamente los siguientes instrumentos:

1. Cuestionario psicológico “¡Dime cómo eres!”: de elaboración propia y carácter valorativo, en el que los participantes debían puntuar en una escala *Likert* de 1 a 5 (pentatípica), su valoración respecto a la afirmación planteada. Consta de 124 ítems.

2. Cuestionario sociológico sobre los niños de la calle: basado en una profunda revisión teórica sobre el fenómeno de los niños de la calle y en la experiencia práctica diaria de convivencia que los autores mantuvieron con estos niños. El cuestionario está formado por datos de tipo sociológico y conativo en forma de escala *Likert* (pentatípica) que consta de 132 ítems.

### **2.4. Procedimiento**

#### **2.4.1. De recogida de información**

Los niños y jóvenes que viven en las calles de cualquier país en desarrollo o desarrollado del mundo, se caracterizan por su desconfianza y difícil acceso. Por tal motivo, durante nueve meses, se contactó y convivió diariamente con los menores de la calle de la Ciudad Autónoma de Ceuta a través de la Asociación Elín, entidad colaboradora en esta investigación.

Pasado este tiempo y gracias también a la colaboración de la Consejería de Bienestar Social de la Ciudad Autónoma de Ceuta, se pudo entrevistar a estos menores en varios centros de acogida. En todo momento, los menores conocieron la naturaleza de los instrumentos y las condiciones de la investigación antes de la

recogida de los datos y se tuvieron en cuenta también las condiciones deontológicas exigidas en la investigación humana.

#### 2.4.2. De análisis estadístico

Por una parte, se ha analizado la fiabilidad (*Alpha* de *Cronbach*) y la validez factorial (método de componentes principales, con rotación *varimax*) de los dos cuestionarios. Del análisis factorial se han conseguido los diez factores citados anteriormente para cada cuestionario. Por otra parte, posteriormente, se ha realizado un análisis de conglomerados *K medias*, del que se han obtenido dos perfiles para cada cuestionario bien diferenciados sobre los niños de la calle que componen la muestra.

### 3. Resultados

#### 3.1. Cuestionario valorativo del PERFIL PSICOLÓGICO: COGNITIVO-AFECTIVO

En las Tablas 1, 2 y 3 aparecen los resultados referidos a la fiabilidad y validez del cuestionario valorativo (psicológico), así como el peso de cada conglomerado.

Tabla 1

*Fiabilidad del cuestionario psicológico: cognitivo-afectivo y análisis factorial de los datos (fact. 1-5)*

Fiabilidad del cuestionario psicológico-afectivo: ¡Dime Cómo eres! (I)									
I	F1	I	F2	I	F3	I	F4	I	F5
P11	.819	P64	.169	P90	.777	P118	.674	P104	.782
P37	.654	P48	.123	P5	.631	P45	.639	P71	.715
P87	.524	P62	.696	P47	.544	P112	.621	P95	.598
P12	.521	P44	.687	P13	.530	P6	.470	P91	.490
P35	.513	P93	.526	P32	.512	P23	.366		
P2	.502	P57	.499	P26	.431				
P27	.501	P80	.494	<b>Coefficiente de Fiabilidad:</b>					
		P77	.453	<b>Alpha de Cronbach = .8396</b>					

Nota: I = Items, F = Factor. Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización *Varimax* con *Kaiser*

Tabla 2

*Fiabilidad del cuestionario psicológico: cognitivo-afectivo, y análisis factorial de los datos (fact. 6-10)*

<b>Fiabilidad del cuestionario psicológico-afectivo: ¡Dime Cómo eres! (II)</b>									
I	F6	I	F7	I	F8	I	F9	I	F10
P89	.811	P39	.706	P73	.194	P46	.642	P40	-.264
P18	.547	P55	.688	P63	.147	P49	.558	P8	-.212
P9	.535			P66	.813	P74	.483	P72	.754
P109	.533			P70	.675	P51	.467	P7	.576
P110	.527			P22	.667	<b>Coefficiente de Fiabilidad: Alpha de Cronbach = .8396</b>			
				P54	.483				

Nota: I = Items, F = Factor. Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización *Varimax* con *Kaiser*

Tabla 3

*Puntuaciones y peso muestral de los conglomerados finales del perfil psicológico: cognitivo-afectivo*

<b>Puntuaciones y peso muestral de los Factores afectivos</b>	<b>Conglomerados finales para los dos perfiles</b>	
	<b>Perfil 1</b>	<b>Perfil 2</b>
Puntuación Factor 1: Inadaptado/Violento/Desesperanzado	-.91966	.39852
Puntuación Factor 2: Neuroide	-.66677	.28893
Puntuación Factor 3: Inmaduro	-.52024	.22544
Puntuación Factor 4: Irascible	-.57766	.25032
Puntuación Factor 5: Inseguro	-.49958	.21649
Puntuación Factor 6: Asocial.	-.68110	.29514
Puntuación Factor 7: Pesimista/Violento	-.40937	.17739
Puntuación Factor 8: Valiente/Trabajador /Inseguro	-.43965	.19051
Puntuación Factor 9: Hipocondríaco	-.89542	.38801
Puntuación Factor 10: Compañero	-.22943	.09942
<b>PESO MUESTRAL</b>	<b>30.23%</b>	<b>69.77%</b>

A través de los datos puestos de relieve por el programa estadístico SPSS, se confirma que efectivamente aparecen dos grupos de niños bien diferenciados (ver figura 1).

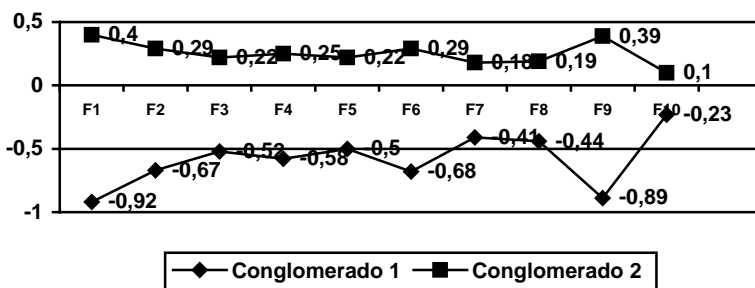


Figura 1. Distribución de cada uno de los perfiles psicológicos.

En primer lugar, con un peso muestral del 30.23% se encuentran los niños que configuran el Perfil I, quienes comparten la característica de ser fácilmente integrables en instituciones (educación formal, etc.) y progresar hacia la realización de conductas pro-sociales. Por el contrario, con un peso muestral del 69.77%, aparece un segundo grupo de niños (Perfil II), que obtiene los peores valores en los diez factores afectivos. Esto indica que son más *inadaptados*, *violentos* y *desesperanzados* (factor 1), *neuroides* (factor 2), *inmaduros* (factor 3), *irascibles* (factor 4), *inseguros* (factor 5), *asociales* (factor 6), *pesimistas* y *violentos* (factor 7), *valientes (osados)* y *trabajadores -busca vidas-* (factor 8), *hipocondriacos -se corresponde con neuroides-* (factor 9) y *compañeros -más dados a los clanes-* (factor 10) y, que por consiguiente, reclaman un “ritmo” de intervención y de logro de metas diferente respecto al primer perfil.

### 3.2. Cuestionario valorativo del PERFIL SOCIOLÓGICO: CONATIVO-SOCIO-RELACIONAL

En las Tablas 4, 5 y 6 aparecen los resultados referidos a la fiabilidad y validez del cuestionario social, así como el peso de cada conglomerado.

Tabla 4

*Fiabilidad del cuestionario sociológico: conativo-socio-relacional y análisis factorial de los datos (factores 1-5)*

Fiabilidad del cuestionario sociológico: conativo-socio-relacional (I)									
I	F1	I	F2	I	F3	I	F4	I	F5

P116	.890	P118	.808	P13	.613	P90	.770	P95	.698
P117	.854	P121	.735	P72	.607	P91	-.764	P50	-.594
P114	.814	P124	.731	P10	.563	P93	.671	P87	.580
P115	.814	P125	.729	P1	.519	P96	-.600	P79	.535
P23	-.754	P105	-.591	P3	.503	P97	-.596	P126	-.529
P6	.588	P92	-.539	P57	.481	P83	-.433	P88	.516
P18	-.514	P123	.516	P84	-.480	P68	-.410	P86	-.486
P20	.509	P108	.497	P67	-.474	P120	-.402	P80	.475
P62	.484	P122	.477	P74	.471	P94	-.371	P81	-.413
P41	-.433	P101	.441	P30	.468	P89	.371	P7	-.406
P132	.423	P78	.430	P65	.453	P100	.275	P55	-.386
P103	.416	P66	.422	P106	.440	P75	.243	P54	-.363
P128	.404	P77	-.341	P102	.408			P111	.323
P45	-.367	P99	.340	P107	.398			P109	-.304
P69	.358	P71	.320	P14	-.316			P113	.296
P42	.346							P53	.284
P119	-.313								
P73	-.255								
<b>Coefficiente de Fiabilidad: Alpha de Cronbach = .538</b>									

Nota: I = Items, F = Factor. Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización *Varimax* con *Kaiser*

Tabla 5

*Fiabilidad del cuestionario sociológico: conativo-socio-relacional y análisis factorial de los datos (fact. 6-10)*

<b>Fiabilidad del cuestionario sociológico: conativo-socio-relacional (II)</b>									
I	F6	I	F7	I	F8	I	F9	I	F10
P25	.830	P8	-.643	P27	.713	P51	.679	P39	.730
P26	.797	P40	-.601	P63	-.578	P37	.614	P38	.695
P24	.766	P5	.550	P35	.549	P28	-.566	P44	.567
P22	.530	P60	.530	P59	.548	P12	-.543	P16	-.456
		P4	.473	P32	.547	P34	.482	P110	-.447
		P61	-.473	P127	.537	P130	-.458	P112	.439
		P70	-.459	P49	-.500	P56	-.446	P82	-.429
		P47	.426	P64	-.490	P48	.412	P129	.424
		P11	.400	P46	.410	P31	.399		

	P104	-.330	P58	-.387	P52	.397	
	P85	.328	P98	-.386	P9	-.343	
	P2	.276	P19	.314	P21	-.331	
	P131	.218	P15	-.296	P76	-.262	
	<b>Coefficiente de Fiabilidad:</b> <b>Alpha de Cronbach = .538</b>						

Nota: I = Items, F = Factor. Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización *Varimax* con *Kaiser*

Tabla 6

*Puntuaciones y peso muestral de los conglomerados finales*

<b>Puntuaciones y peso muestral de los Factores conativos</b>	<b>Conglomerados finales para los dos perfiles</b>	
	<b>Perfil 1</b>	<b>Perfil 2</b>
Puntuación Factor 1: Abuso doméstico infantil y dureza de la supervivencia en las calles.	-1.79917	.25346
Puntuación Factor 2: Hábitos de supervivencia en las calles.	-.53235	.13030
Puntuación Factor 3: Nivel económico y relaciones familiares como precipitadores de la vida en las calles.	.33061	-.05701
Puntuación Factor 4: Sobreexplotación laboral infantil.	-.29962	.03863
Puntuación Factor 5: Abandono del colegio. Trabajo infantil y relaciones sexuales prematuras.	-.39743	.05184
Puntuación Factor 6: Compromiso y práctica de los valores de la fe-cultura-religión.	.24101	-.02232
Puntuación Factor 7: Vida en las calles motivada por razones económicas. Maltrato. Abandono u orfandad (sentimientos de soledad).	.33015	-.03729
Puntuación Factor 8: Influencia del grupo de iguales en la decisión de vivir en las calles/adquisición de nuevos hábitos y costumbres	-.22122	.08387
Puntuación Factor 9: Aprecio por los valores. Lengua y cultura propias.	.07654	.01775
Puntuación Factor 10: Sexo de supervivencia trabajo infantil y deseos de futuro.	-.45460	.06387
<b>PESO MUESTRAL</b>	<b>36.30%</b>	<b>63.70%</b>

De igual forma que en el caso del perfil afectivo, los datos obtenidos a través del programa estadístico SPSS-15, confirman la existencia de dos grupos de niños bien diferenciados (ver figura 2).

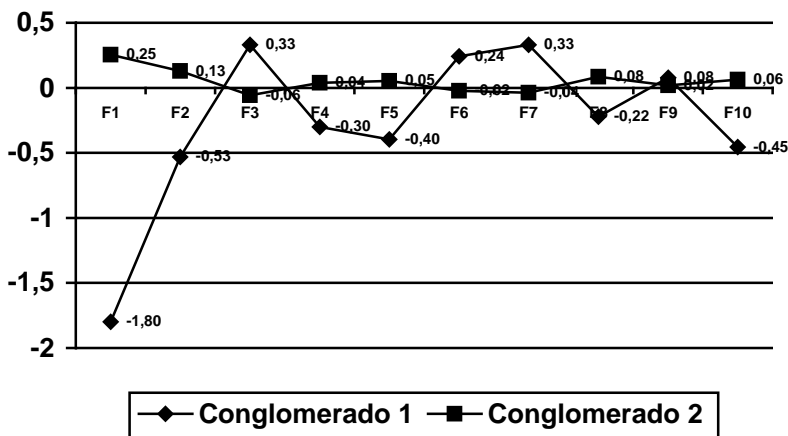


Figura 2. Distribución de cada uno de los perfiles sociológicos.

Un primer grupo, con un peso muestral de 36,30% que demuestra una buena adaptación a la vida en los centros de menores y que progresa hacia la realización de conductas pro-sociales. Son niños que no han sufrido abuso doméstico infantil ni, en gran medida, la dureza de la vida en las calles (factor 1), no se han involucrado en numerosas conductas de riesgo para sobrevivir en las calles (factor 2), fueron las razones económicas, maltrato, abandono u orfandad las que principalmente los empujaron a vivir en las calles (factores 3 y 7), generalmente no han sido víctimas de la sobreexplotación laboral infantil (factores 4 y 10), ni tuvieron que abandonar el colegio para trabajar (factor 5). Asimismo, están comprometidos con su cultura-fe-religión (factor 6), no se dejaron influir por sus iguales para acudir a las calles (factor 8), aprecian los valores y la lengua propia de su cultura (factor 9) y, generalmente no tuvieron que recurrir a la práctica de sexo de supervivencia (factor 10). Por el contrario, los menores del segundo perfil (peso muestral de 63,70%) se caracterizan por su comportamiento opuesto en cada uno de los factores señalados, lo cual los hace ser niños de difícil

reinserción institucional y social, para los que es necesario emplear otro tipo de aproximaciones psico-pedagógicas.

Finalmente, si se hace una comparación conjunta entre los conglomerados de ambos perfiles (ver figura 3), puede apreciarse que tanto en el perfil psicológico (cognitivo-afectivo) como en el sociológico (conativo-socio-relacional), los menores del segundo perfil (“afectivo 2” y “conativo 2”) son representados gráficamente de tal forma, que casi coinciden con exactitud en cada factor. Esto demuestra que la gran mayoría de los menores de la muestra (en torno al 60-70%, según el peso de los conglomerados de los perfiles II) arrastran graves problemas cognitivo-afectivos y socio-relacionales, que demandan una intervención psico-pedagógica en la que se potencien componentes *aptitudinales, actitudinales y comportamentales*.

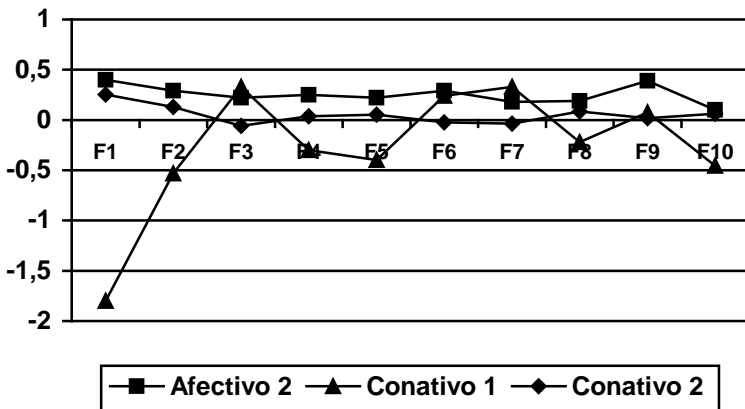


Figura 3. Distribución conjunta de los perfiles psicológico: cognitivo-afectivo, y sociológico: conativo-socio-relacional.

#### 4. Discusión

Es muy poco probable que un único factor sea la causa de la vida en las calles. Parece más lógico pensar que la vida en las calles obedece a diferentes combinaciones de factores y situaciones, ya que los jóvenes siempre presentan una mezcla conductual. Por ejemplo, Van der Ploeg et al. (1991, citado en Van Der Ploeg y Scholte, 1997), hallaron diferentes combinaciones entre problemas psicológicos [inestable (dependiente, sumiso, enfermizo),



retraído (solitario, pesimista, ansioso)] y problemas conductuales (agresión, falta de motivación, búsqueda de sensaciones). De igual forma, los jóvenes de la muestra de niños de la calle de la ciudad de Ceuta, se caracterizan por tener graves carencias afectivas y socio-relacionales que les empujan a una vida llena de violencia y de desajuste. Solo los programas de intervención que se basen en una fuerte revisión y conocimiento sobre el fenómeno de los niños y jóvenes sin hogar, contarán con bases sólidas para provocar el cambio en sus vidas. Además, cada vez cobra más fuerza la creencia (defendida en esta investigación), de que para estudiar con éxito este grupo poblacional deben identificarse los *factores de riesgo* que predisponen a niños y jóvenes a acudir a las calles a múltiples niveles: *individual, grupal y social o comunitario* (Shinn y Weitzman, 1990, citados en Van Der Ploeg y Scholte, 1997). Las intervenciones aisladas que no cuentan con el esfuerzo, coordinación y la cooperación del resto de servicios y organizaciones de la comunidad, igualmente producirán resultados insatisfactorios. Sobre todo, no se debe intervenir con este grupo poblacional sin conocer previamente cómo piensa y cómo actúa, pues si se aplica una única intervención psico-educativa con ellos, siempre quedarán menores sin alcanzar y a los que se darán por “imposibles”. Ninguna intervención eficaz puede plantearse en términos de no impactar a cada uno de los sujetos a los que va dirigida.

Hace falta, sin duda, diseñar programas de intervención “a medida” con cada uno de los dos perfiles de menores encontrados, en los que se potencien variables *aptitudinales* (cognición – metacognición), *actitudinales* (motivación, autoconcepto, autoestima, autoeficacia, reducción del nivel de ansiedad) y *comportamentales* (adaptación al medio, resolución de conflictos, habilidades sociales). Las siguientes orientaciones básicas se presentan a modo de ideas para intervenir en el plano psicológico (cognitivo-afectivo) y en el plano sociológico (conativo-socio-relacional) con los niños de nuestra muestra (Herrera Ramírez, 2005):

## **1. Plano psicológico: cognitivo-afectivo**

### **a) Objetivos básicos:**

- Comprender los propios sentimientos y los ajenos.
- Reconocer los sentimientos, clasificarlos, comunicarlos, y asociarlos con comportamientos observables.

- Experimentar sentimientos de confianza y satisfacción por el trabajo realizado.
- Fortalecer el nivel de motivación intrínseca, autoestima, objetividad atribucional, control de la ansiedad y sentimientos de soledad y de suicidio.

b) Metodología:

Aunque pueden usarse muchos programas dentro del área afectiva, destacan aquellos referidos al autoconcepto y desarrollo motivacional (Herrera y Ramírez, 2006).

• Para el desarrollo motivacional las aportaciones más destacadas son:

- ✓ Brophy y Kher (1986), referentes a la motivación para aprender.
- ✓ Stipek (1988), sobre motivación intrínseca.
- ✓ Ames y Ames (1991), en motivación de últimos resultados, tanto por parte del docente como del discente.
- ✓ Ames (1992) y Epstein (1989), sobre motivación en metas de logro.
- ✓ Montero y Alonso (1992), sobre metas de aprendizaje y metas de logro dentro de los modelos de Covington (1984), Dweck (1986) y Weiner (1986).
- ✓ Herrera, Ramírez, Roa y Herrera-Ramírez (2006), Programa de Desarrollo Personal, para el desarrollo de la motivación intrínseca, el autoconcepto, la autoestima. La autoeficacia y el control de la ansiedad.

• Para el desarrollo del autoconcepto:

Destacar las aportaciones de Coopersmith y Feldman (1980), Machargo (1989) y Alonso (1999), que tienen en cuenta los diferentes aspectos del autoconcepto: emocional, social, personal, físico, familiar y académico.

## **2. Plano sociológico: conativo-socio-relacional**

a) Objetivos básicos:

- Desarrollar estrategias de autocontrol.
- Crear y mantener conductas alternativas a la agresividad, violencia, estrés, impulsividad, etc.
- Considerar al “otro” como persona, otorgándole respeto, crédito y valor.
- Tener conciencia de los elementos propios del comportamiento pro-social: ideas, elementos y acciones.

b) Metodología: pueden ponerse en práctica algunas de las siguientes estrategias (Herrera y Ramírez, 2005):

- Técnicas de grupo y de dinámica de grupos: (Burns, 1979; Hostie, 1994; Pallarés, 1990).
- Entrenamiento en habilidades sociales (González y Pelechano, 1996; Monjas, 1993 y 1999; Trianes y Muñoz, 1994).

En este mismo contexto, algunas de las propuestas más destacables que tratan de conectar al niño con su realidad social (conociéndola, comprendiéndola y valorándola), siguiendo un enfoque próximo-distal, son (Herrera y Ramírez, 2005):

- Programa de Enseñanza de Habilidades Sociales (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987).
- Programa de Aprendizaje Estructurado (Goldstein, Sáenz y Martínez, 1989).
- Ratonos, Dragones y Seres Humanos Auténticos (García y Magaz, 1992a).
- Aprendiendo a Comunicarse con Eficacia (García y Magaz, 1992b).
- Programa de Refuerzo de las Habilidades Sociales (Vallés, 1994).
- Programa de Enseñanza de Habilidades Sociales en Educación Primaria (Álvarez, 1999).
- Programa Integrado de Entrenamiento en Habilidades Interpersonales para el Ciclo Medio (González y Pelechano, 1996).
- Programa de Entrenamiento en Fases de Solución de Problemas para el Ciclo Superior/ESO (Joly y Pelechano, 1996).
- Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (Monjas, 1999).

### **Referencias bibliográficas**

- Alonso, E. (1999). *Intervención para la mejora del autoconcepto en alumnos de educación secundaria*. Tesis Doctoral. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Servicio de Publicaciones y Producción Documental.
- Alonso, E. (2001). *Intervención para la mejora del autoconcepto en alumnos de educación secundaria*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Servicio de Publicaciones y Producción Documental.

- Álvarez, J. (1999). *Programa de Enseñanza de Habilidades Sociales en Educación Primaria*. Málaga: Aljibe.
- Booth, R. E., Zhang, Y., & Kwiatkowski, C. F. (1999). The challenge of changing drug and sex risks behaviors of runaway and homeless adolescents. *Child Abuse & Neglect*, 23(12), 1295-1306.
- Burns, R. B. (1979). *The self concept. Theory, measurement, development and behaviour*. New York: Logman.
- Buzi, R. S., Smith, P. G., & Weinman, M. L. (1998). Incorporating health and behavioural consequences of child abuse in prevention programs targeting female adolescents. *Patient Education and Counselling*, 33, 209-216.
- Ceuta y Melilla. Niños de la calle. (2001, Febrero 11-17). *El Semanal* (694), pp. 40-46.
- De Matteo, D., Carol, M., Block, B., Coates, R., Fearon, M., Goldberg, E. et al. (1999). Toronto Street Youth and HIV/AIDS: Prevalence, demographics and risks. *Journal of Adolescent Health*, 25, 358-366.
- García, E. M., & Magaz, A. (1992a). *Ratones, dragones y seres humanos auténticos*. Madrid: CEPE.
- García, E. M., & Magaz, A. (1992b). *Aprendiendo a comunicarme con eficacia. Entrenamiento en habilidades de comunicación asertiva*. Madrid: CEPE.
- Goldstein, A. P., Sáenz, J., & Martínez, A. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.
- González, P., & Pelechano, V. (1996). Programa Integrado de Entrenamiento en Habilidades Interpersonales en el Ciclo Medio. En Pelechano, V. (Dir.). *Habilidades Interpersonales. Teoría Mínima y Programas de Intervención. Vol. II*. Valencia: Promolibro.
- Greene, J., & Ringwalt, C. L. (1998). Pregnancy among three national samples of runaway and homeless youth. *Journal of Adolescent Health*, 23(6), 370-377.
- Herrera, F., & Ramírez, M. I. (2005). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad. En D. Castellano, A. Gil, & P. Serrano (Coords.), *Mujeres. El análisis* (pp. 283-311). Colección año 2468. La mediación social. Universidad Jaime I: Fondo Social Europeo. Proyecto Equal.
- Herrera Clavero, F., Ramírez, M. I., Roa, J. M., & Herrera Ramírez, M. I. (2006). *Programa de Desarrollo Personal*. Madrid: Pirámide.
- Herrera Ramírez M. I., Herrera Clavero F., & Ramírez M. I. (2007). ¿Qué ocurre entre el autoconcepto y el rendimiento académico, en un contexto pluricultural? *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 18(2), 67-78.
- Hostie, R. (1994). *Técnicas de dinámicas de grupos*. Barcelona: Herder.
- Joly, P., & Pelechano, V. (1996). *Programa de Entrenamiento en Fases de Solución de Problemas para el Ciclo Superior/ESO*. Valencia: Promolibro.
- Lalor, K. J. (1999). Street children: A comparative perspective. *Child Abuse and Neglect*, 8(23), 759-770.

- Machargo, J. (1989): *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos*. Madrid: Escuela Española.
- Michelson, L., Sugai, D. P., Wood, R. P., & Kazdin, A. E. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia. Evaluación y tratamiento*. Barcelona: Martínez Roca.
- Monjas, M. I. (1993). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social. Para niños y niñas en edad escolar*. Valladolid: M.I.M.C.
- Monjas, M. I. (1999). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: CEPE.
- Pallarés, M. (1990). *Técnicas de grupo para educadores*. Madrid: ICCE.
- Pelechano, V., & González Leandro, P. (1996a). Programa de entrenamiento en fases de solución de problemas. En V. Pelechano (Dir.), *Habilidades Interpersonales. Teoría Mínima y Programas de Intervención. Vol. II*. Valencia: Promolibro.
- Pelechano, V., & González, P. (1996b). Programa de entrenamiento en dimensiones de solución de problemas interpersonales. En V. Pelechano (Dir.), *Habilidades Interpersonales. Teoría Mínima y Programas de Intervención. Vol. II*. Valencia: Promolibro.
- Posner, M. (1998). Hungry hearts: Runaway and homeless youth in the United States. In R. A. Mickelson (Ed.), *Children of the streets of the Americas: Globalization, homelessness and education in the United States, Brazil and Cuba* (pp. 247-255). New York: NY: Routledge.
- Rizzini, I., & Lusk, M. W. (1995). Children in the streets: Latin America's lost generation. *Children and Youth Services Review*, 3(17), 391-400.
- Slesnick, N., Meyers, R., Meade, M., & Segelken, D. H. (2000). Bleak and hopeless no more: Engagement of relectuant substance abusing runaway youth and their families. *Journal of Substance Abuse Treatment*, 19, 215-222.
- Trianes, M. V., & Muñoz, A. (1994). *Programa de Educación Social y Afectiva*. Málaga: Puerta Nueva, Delegación de Educación y Cultura.
- Vallés, A. (1994). *Programas de refuerzo de las habilidades sociales*. Madrid: EOS.
- Van Der Ploeg, J., & Scholte, E. (1997). *Homeless youth. Working with children and adolescents series*. London: SAGE Publications.
- Woods, E. R., Samples, C. L., Melchiono, M. W., Keenan, P. M., Fox, D. J., Chase, L. H. et al (2000). The Boston Happens Program: Needs and use of services by HIV-positive compared to at-risk youth, including gender differences. *Evaluation and Program Planning*, 23, 187-199.













**Universidad de Granada**



**D.E.Di.C.A.**



*Fernando Ramos (Editor)*