



Universidad de Deusto
University of Deusto

Deusto

UNIVERSIDAD DE DEUSTO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

PROGRAMA DE DOCTORADO: EDUCACIÓN

**Análisis de Tertulias Musicales Dialógicas en Educación Secundaria:
Evolución de las actitudes hacia la música clásica y el clima de aula.**

Tesis doctoral presentada por: Nerea Arza Villanueva

Dirigida por: Rocío García Carrión

En Bilbao, a 24 de junio de 2021.

A handwritten signature in blue ink, consisting of a large, stylized 'R' followed by a horizontal line and a smaller 'C'.

Rocío García Carrión

Directora de la tesis

A handwritten signature in blue ink, consisting of a large, stylized 'N' followed by a horizontal line and a smaller 'A'.

Nerea Arza Villanueva

Doctoranda

A los jóvenes del colegio Jesús María de Bilbao.

Agradecimientos

Comenzaré dando las gracias a mi directora y tutora de la tesis, Rocío García Carrión, actualmente Ikerbasque Research Associate e investigadora Ramón y Cajal en la Universidad de Deusto y con trayectoria como investigadora Marie Curie en la Universidad de Cambridge, estancias en universidades de prestigio como Harvard y distintas participaciones en proyectos de investigación del Programa Europeo. Ella ha creído en mí en todo momento, ayudándome en este camino con su paciencia, dedicación y profesionalidad.

También, quiero reconocer el apoyo y la disposición recibida por parte de Jesús Marauri, doctor y profesor del Grado de Educación Primaria en la Universidad de Deusto, quien siempre está dispuesto a abrir sus puertas para atenderme en su despacho y asesorarme en este proceso.

Agradecer a la Universidad de Deusto y a la Universidad Complutense de Madrid en su totalidad por su sabiduría y por todos los conocimientos que me han otorgado durante mi trayectoria académica.

Por otro lado, agradezco enormemente a toda la comunidad educativa del colegio Jesús María de Bilbao (dirección, profesorado, familiares y alumnado) por hacer posible este proyecto, en especial dar las gracias a los alumnos de 1º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), con los cuales además de aprender mucho de ellos con la puesta en práctica de las Tertulias Musicales Dialógicas (TMD) he disfrutado como una más de este estudio.

No quiero olvidarme de los dos voluntarios que han participado durante varias sesiones de tertulia, Carlota Oteo como estudiante del Grado de Educación Primaria en la Universidad de Deusto e Imanol González como estudiante del Grado de Psicología en la Universidad de Deusto. Ambos, han mostrado un gran interés e ilusión en este proyecto colaborando en la puesta en práctica y en la recogida de datos.

Por último, agradecer a mi familia, especialmente, a mis padres, Estíbaliz y Raúl, a mi hermano, Iñigo y a mi pareja, Aingeru, por creer en mis sueños, por todo el amor recibido y por preocuparse cada día de mis avances en esta investigación.

Y, gracias a Dios y a la vida por permitirme vivir y darme esta oportunidad de aprendizaje.

Índice

RESUMEN.....	1
ABSTRACT.....	2
INTRODUCCIÓN.....	4
JUSTIFICACIÓN DEL TEMA DE ESTUDIO.....	5
1 LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA MÚSICA EN LA ESCUELA ORDINARIA.....	9
1.1 Retos de la educación del siglo XXI.....	10
1.2 Situación actual de la materia de música en el contexto español.....	15
1.3 Respuesta educativa desde la asignatura de música.....	19
2 LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE A TRAVÉS DEL DIÁLOGO.....	26
2.1 Importancia del aprendizaje a través del diálogo.....	27
2.2 Concepción del aprendizaje dialógico.....	34
2.3 Actuaciones Educativas de Éxito (AEE).....	40
2.3.1. Tertulias Dialógicas.....	43
3 ADOLESCENTES Y MÚSICA.....	56
3.1 La adolescencia.....	57
3.2 Conceptualización y clasificación de estilos musicales.....	59
3.3 Factores influyentes en las preferencias y gustos musicales de los adolescentes.....	63
3.4 Gustos e intereses musicales de los adolescentes.....	67
4 METODOLOGÍA.....	71
4.1 Preguntas de investigación y objetivos.....	72
4.2 Metodología.....	73
4.2.1. Centro educativo.....	75
4.2.2 Participantes.....	76
4.2.3 Procedimiento.....	80
4.2.3.1 Técnicas de recogida de datos.....	88

4.2.3.2 Análisis de datos.....	93
4.2.3.3 Cuestiones éticas	98
5 EVIDENCIAS DE MEJORA EN RELACIÓN A LA ACTITUD HACIA LA MÚSICA CLÁSICA	100
5.1 Acercamiento de la música clásica a sus vidas	101
5.2 Pensamiento crítico.....	109
5.3 Enriquecimiento cultural	111
5.4 Gusto e interés por la música clásica.....	116
6 EVIDENCIAS DE MEJORA EN RELACIÓN AL CLIMA DE AULA.....	120
6.1 Diálogo igualitario.....	121
6.2 Participación.....	128
6.3 Solidaridad	132
6.4 Construcción colectiva de significado	138
6.5 Transferibilidad.....	140
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	144
BIBLIOGRAFÍA.....	152
ÁNEXOS.....	164

Índice de tablas

Beneficios de la música.....	16
Aprendizaje a través del diálogo: mejoras.....	29
Tipos de habla: discutible, acumulativa y exploratoria.	31
Principios del aprendizaje dialógico.	39
Actuaciones Educativas de Éxito (AEE).....	41
Tertulias Literarias Dialógicas (TLD): qué son y qué no son.....	47
Tertulias Musicales Dialógicas (TMD): pasos a seguir.....	53
Propuesta de audiciones para Tertulias Musicales Dialógicas.	54
Los estilos musicales según Megías y Rodríguez (2003).	61
Los estilos musicales según Lorenzo, Herrera y Cremades (2010).....	62
Descripción de los participantes entrevistados.	78
Códigos para las personas entrevistadas.	90
Técnicas cualitativas y cuantitativas implementadas.	92
Categorías de análisis: actitud hacia la música clásica.....	94
Categorías de análisis: clima de aula.....	95
Subcategorías de análisis de actitud hacia la música clásica junto a ítems relacionados de actitud hacia la música clásica.....	97
Subcategorías de análisis de clima de aula junto a ítems relacionados de clima de aula.....	98

Índice de figuras

Estructura de tesis doctoral	8
Línea temporal del estudio	82

Índice de imágenes

Alumnado durante una Tertulia Musical Dialógica llevada a cabo.	86
Cartel informativo sobre el funcionamiento de las Tertulias Musicales Dialógicas.	87
Cartel informativo con las normas a seguir durante las Tertulias Musicales Dialógicas.	87

Índice de gráficos

Porcentaje de participantes según la variable género.....	76
Porcentaje de participantes según si asisten o no a realizar estudios musicales fuera del centro.....	77
Porcentaje de participantes según Necesidades Educativas Especiales (NEE).	78
Porcentaje de respuestas en el momento previo y final sobre el ítem “escuchar música clásica es útil para mi estado de ánimo”.....	103
Porcentaje de respuestas en el momento previo y final sobre el ítem “el hecho de utilizar música clásica en la clase de música hace que la asignatura sea aburrida”.....	105
Porcentaje de respuestas en el momento previo y final sobre el ítem “escucho música clásica con mis amigos”.....	106
Porcentaje de respuestas en el momento previo y final sobre el ítem “busco en internet música clásica para escucharla”.....	107
Porcentaje de respuestas en el momento previo y final sobre el ítem “busco en internet música clásica para escucharla”.....	108
Porcentaje de respuestas en el momento previo y final sobre el ítem “participo en actuaciones musicales relacionadas con la música clásica fuera de clase”	108
Porcentaje de respuestas en el momento previo y final sobre el ítem “me gusta más la música popular que la clásica”.....	111
Porcentaje de respuestas en el momento previo y final sobre el ítem “escuchar música clásica me enriquece como persona”.....	112
Porcentaje de respuestas en el momento previo y final sobre el ítem “aprender la historia de la música clásica es beneficioso para mi conocimiento general”.	113
Porcentaje de respuestas en el momento previo y final sobre el ítem “la música clásica no sirve para nada”.....	115

Porcentaje de respuestas en el momento previo y final sobre el ítem “cualquier actividad relacionada con la música clásica no me sirve para nada”	115
Porcentaje de respuestas en el momento previo y final sobre el ítem “me gusta escuchar música clásica.....	117
Porcentaje de respuestas en el momento previo y final sobre el ítem “me gusta la música clásica”	118
Porcentaje de respuestas en el momento previo y final sobre el ítem “los alumnos y alumnas de clase nos respetamos”	125
Porcentaje de respuestas en el momento previo y final sobre el ítem “en la clase de música, hablamos sobre la importancia de entender tanto los sentimientos propios como los de los demás”	126
Porcentaje de respuestas en el momento previo y final sobre el ítem “en la clase de música, nos esforzamos por escuchar a los otros y entender lo que están tratando de decir”	127
Porcentaje de respuestas en el momento previo y final sobre el ítem “tengo muchas oportunidades para participar en los debates o actividades de la clase de música”	129
Porcentaje de respuestas en el momento previo y final sobre el ítem “tengo muchas oportunidades para participar en los debates o actividades de la clase de música.	130
Porcentaje de respuestas en el momento previo y final sobre el ítem “siento que pertenezco a esta clase”	135
Porcentaje de respuestas en el momento previo y final sobre el ítem “me siento aceptado/a en mi clase”	136
Porcentaje de respuestas en el momento previo y final sobre el ítem “los alumnos y alumnas de clase nos caemos bien”	137
Porcentaje de respuestas en el momento previo y final sobre el ítem “los alumnos y alumnas de clase nos llevamos bien”	138
Porcentaje de respuestas en el momento previo y final sobre el ítem “mi profesora de música con frecuencia relaciona lo que estamos aprendiendo con la vida fuera de la clase”	142

Porcentaje de respuestas en el momento previo y final sobre el ítem “las cosas que estoy aprendiendo en clase de música son importantes para mí. 142

RESUMEN

La presente tesis doctoral denominada “Análisis de Tertulias Musicales Dialógicas en Educación Secundaria: Evolución de las actitudes hacia la música clásica y el clima de aula” presenta el impacto de las Tertulias Musicales Dialógicas (TMD) en el centro educativo de implementación.

La justificación del tema de estudio responde tanto a motivos personales y profesionales, como también a aspectos pedagógicos. Se trata de implementar las tertulias como ejemplo de Actuación Educativa de Éxito (AEE) en el aula de música basada en evidencias científicas desde la propia experiencia de profesora de música y la necesidad de una renovación de la manera de trabajar esta asignatura.

El objetivo principal del estudio es analizar la evolución en relación a la actitud hacia la música clásica y clima de aula durante la puesta en marcha de seis tertulias musicales dialógicas. Las preguntas que guían el estudio son: ¿en qué medida cambian las actitudes del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria hacia la música clásica cuando participa en las TMD? y ¿cómo es el clima de aula teniendo en cuenta las interacciones que emergen entre el alumnado durante las TMD?

La metodología elegida para llevar a cabo esta investigación ha sido una metodología mixta, utilizando tanto técnicas cualitativas como cuantitativas. Concretamente, se ha realizado un estudio de caso, se han analizado los dos grupos existentes del centro de 1ºESO, en los cuales la investigadora es a su vez profesora de música.

Los resultados obtenidos en la investigación indican como la actitud hacia la música clásica del alumnado ha mejorado considerablemente. Además, los jóvenes afirman no relacionar el trabajar la música clásica en el aula con algo de menor atractivo e interés en comparación con otros estilos musicales. Por otro lado, en cuanto a lo que se refiere al clima de aula, se ha fomentado un ambiente de diálogo basado en el respeto, donde los alumnos han compartido sus opiniones poniéndose en el lugar del otro y desarrollando así la empatía.

Por esto, los datos muestran que se ha conseguido en ambos grupos un diálogo mucho más ordenado respetando los turnos de palabra, una relación horizontal entre todos los participantes, interacciones de igualdad, un ambiente comprensivo y

equitativo donde todos entienden los sentimientos, pensamientos y emociones de los demás alcanzando una inclusión total y mejores relaciones interpersonales.

Palabras clave: Tertulias Musicales Dialógicas, Educación Secundaria, actitudes, música clásica y clima de aula.

ABSTRACT

The recent study entitled "Analysis of Dialogical Musical Gatherings in Secondary Education: Evolution of attitudes towards classical music and the classroom climate" presents the impact of the Dialogical Music Gatherings (TMD) in the educational center of implementation.

The justification of the subject of study responds, both to personal and professional reasons, as well as to pedagogical aspects, such as implementing the social gatherings as an example of Educational Successful Performance (AEE) in the music classroom based on scientific evidences.

The main aim of the study is to analyze the evolution in relation to the attitude towards classical music and classroom climate after the application of six dialogical musical gatherings. The questions that guide the study are: how are the attitudes towards classical music of Secondary Education students after being participated in DMG? and how is the classroom climate taking into account the interactions that emerge between the students during the DMG?

The methodology chosen to carry out this research has been a mixed methodology, using qualitative and quantitative techniques. Specifically, a case study, two existing groups of the 1st ESO in which the researcher is also a music teacher.

The results obtained in this study indicate how the attitude towards classical music of the students has improved considerably. In addition, young people say they do not associate working on classical music in the classroom with something less attractive or interesting. On the other hand, as regards the classroom climate, an atmosphere of dialogue based on respect has been fostered, where students have shared their opinions putting themselves in the place of the other and thus developing empathy. For this reason, the data show that the dialogue is more orderly in both groups,

respecting turns to speak, has achieved a horizontal relationship between all participants, equal interactions, an understanding and equitable environment where everyone understands feelings, thoughts and emotions of others and no one is more than another reaching total inclusion.

Key words: Dialogic Music Gatherings, Secondary Education, attitudes, classic music and classroom climate.

INTRODUCCIÓN

Algunas veces se ha dicho que la escuela es la única institución social con escasas modificaciones en los últimos siglos. Si una persona se hubiera ausentado de nuestro planeta durante un siglo, al volver de nuevo a la Tierra, se quedaría sorprendida de todos los cambios en la sociedad, las personas, la forma de vestir, los transportes, los medios de comunicación, las redes sociales... Sin embargo, encontraría algo que se parecería a lo que dejó un siglo atrás: la escuela... Y dentro de ella, las clases de música con la flauta dulce, los pentagramas y la música clásica y, en muchos casos, los mismos contenidos y la misma forma de trabajarlos.

A pesar de los estereotipos que se puedan tener sobre la escuela, la realidad es que en la misma se han dado cambios muy importantes. Todos estos cambios será necesario analizarlos y evaluarlos para evitar que sean simples modas que confunden al alumnado, al profesorado y a toda la comunidad educativa. En todo caso, en este camino hemos aprendido algunas cuestiones básicas que están contrastadas por la investigación científica. Estas cuestiones deben ser las claves para el cambio de la educación en su compromiso con la sociedad actual y, sobre todo, con los niños y las niñas que necesitan aprender y desarrollarse personal, social y emocionalmente.

El aprendizaje de la escuela actual del siglo XXI, necesita de la participación en la propia escuela, participación que debe ser de toda la comunidad educativa y social; también, fomentar la interacción dentro del aula y, especialmente entre el propio alumnado; conocer y aplicar las evidencias científicas de impacto social como base para todo lo que se haga en la escuela y el compromiso con la educación inclusiva que permite el éxito de todos y todas y el máximo desarrollo de cada persona.

La escuela ha cambiado y sigue cambiando gracias al compromiso del profesorado que, en estos tiempos de Covid-19 y siempre, ha dado todo lo que tiene, ha aprendido y sigue comprometido con la educación, con la infancia y con la sociedad.

JUSTIFICACIÓN DEL TEMA DE ESTUDIO

El tema de la presente investigación es el estudio de las Tertulias Musicales Dialógicas (TMD) y su implementación para una enseñanza y aprendizaje efectivos de la música. Las Tertulias Musicales Dialógicas son una Actuación Educativa de Éxito (AEE) desarrollada a partir de las Tertulias Literarias Dialógicas (Flecha, 1997) y con evidencias científicas de impacto social aportadas por el proyecto INCLUD-ED *Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education* (Flecha, 2015).

Concretamente, en este estudio se analiza la evolución de las actitudes hacia la música clásica y el clima de aula de los jóvenes de 1ºESO en el colegio de aplicación en el curso 2018/2019, tras la participación en distintas TMD.

La elección de la temática surge, en primer lugar, debido al interés en desarrollar en los centros educativos una educación basada en evidencias científicas que garantice un aprendizaje efectivo de la música y su disfrute.

En segundo lugar, se quiere suplir el vacío existente en el área de música. A pesar de que hay una extensa investigación sobre la concepción dialógica del aprendizaje (Flecha, 1997), existe escasa investigación acerca de su aplicación en la educación musical. Si nos centramos en el caso de las Tertulias Musicales Dialógicas, éstas promueven la construcción colectiva de conocimiento a partir de la audición de grandes creaciones musicales de la historia de la humanidad, a través de un diálogo igualitario y efectivo para promover el aprendizaje y el desarrollo, con una orientación transformadora de la escuela y la sociedad.

En tercer lugar, por el interés personal como profesora de música de que esta asignatura sea un medio en la escuela para fomentar un aprendizaje de alta calidad, que asegure la comunicación de las personas gracias al lenguaje de las emociones y sentimientos que la música activa (Lopez de la Calle, 2010). Estamos hablando de un aprendizaje de la música diferente, más dialógico, donde el alumnado aprenda a resolver conflictos mediante el diálogo igualitario mejorando la convivencia y la relación de grupo, tanto dentro como fuera del aula. En este sentido, este estudio pretende, avanzar en el conocimiento científico para que la música sirva al alumnado para construir experiencia valiosa para su propia vida y formación integral (Touriñán y Longueira, 2010).

En cuarto y último lugar, por la inquietud de mejorar la actitud hacia la música clásica entre el alumnado, debido a que como profesora de música, durante mi trayectoria, he observado como existe un claro rechazo por parte del alumnado hacia la música de estilo clásico en las aulas.

Por tanto, en esta línea, no solo se pretende progresar en términos de convivencia y clima de aula, sino también en comportamientos actitudinales hacia la música clásica como patrimonio cultural, logrando que el alumnado tenga un interés y atractivo hacia este estilo musical muchas veces olvidado.

Estructura de la tesis

En cuanto a la estructura de la tesis, este trabajo está conformado concretamente por siete capítulos. Los tres primeros corresponden al marco teórico y sitúan la temática de estudio; el cuarto capítulo desarrolla la metodología utilizada para el estudio; el quinto y el sexto presentan los resultados obtenidos tras la puesta en marcha, y séptimo y último las conclusiones alcanzadas tras la investigación. A continuación, se detalla cada capítulo más extensamente para su debida comprensión.

En el primer capítulo, se hace una breve revisión del contexto actual en el que se produce la asignatura de música, dando a conocer los retos a los que se enfrenta la educación del siglo XXI. Se detalla la situación actual que está viviendo la asignatura de música en el contexto español y su respuesta educativa, mencionando distintos elementos a tener en cuenta para conseguir mejores resultados entre el alumnado. Los elementos que se especifican son la convivencia y el clima de aula, las emociones, las necesidades de apoyo educativo y la aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

En el segundo capítulo, se hace hincapié en la importancia de la enseñanza y aprendizaje a través del diálogo desde todas las asignaturas, incluyendo la materia de música, debido a la gran necesidad de mejorar la formación académica y el clima de aula en los centros escolares desarrollando valores como la solidaridad y el respeto. Se argumenta la importancia de las interacciones y el diálogo en el proceso de enseñanza-aprendizaje para una mejora de la convivencia en el aula. A su vez, se dan a conocer los siete principios del aprendizaje dialógico de Flecha (1997)

introduciendo las tertulias dialógicas entre otras actuaciones basadas en el aprendizaje dialógico. Las evidencias científicas existentes corroboran una mejora del aprendizaje, de la convivencia y el clima de aula.

En el tercer capítulo, se describe el periodo de la adolescencia, se habla de la importancia de la música para los jóvenes, definiendo el concepto de estilo musical, los factores influyentes en el gusto de este colectivo, detallando quién y qué determina sus preferencias musicales, así como la actitud hacia la música clásica de los mismos. Todo ello, haciendo énfasis en el interés por mejorar esta actitud hacia este estilo de música, ya que según distintos estudios la música clásica, a pesar de no ser la más solicitada entre el colectivo joven, posee historia, una gran riqueza y un acercamiento cultural.

Partiendo de los anteriores capítulos, en el cuarto, se plantean las preguntas de investigación y los objetivos que han orientado la tesis. Se detalla el enfoque metodológico adoptado, un estudio de caso de metodología mixta, es decir, se emplea una metodología tanto cualitativa como cuantitativa. A su vez, se describe el contexto de aplicación, el centro en el cual la investigadora es profesora de música y la muestra de estudio, alumnado de 1ºESO. También, se detalla el procedimiento seguido describiendo los pasos que se dieron y las seis piezas trabajadas, todas ellas elegidas por el alumnado a partir de un listado: Sinfonía nº5, Primer Movimiento, de Ludwig Van Beethoven; Las Cuatro Estaciones, La Primavera, de Antonio Vivaldi; El Cascanueces, La Danza del Azúcar, de Piotr Tchaikovsky; Canon de Johann Pachelbel; La ópera de Carmen, Los Toreadores, de Georges Bizet; y el Mesías, Aleluya, de Georg Friedrich Haendel. En esta línea, se enumeran las técnicas de recogida de datos llevadas a cabo, explicando todas y cada una de ellas. Para finalizar, se mencionan los aspectos éticos considerados.

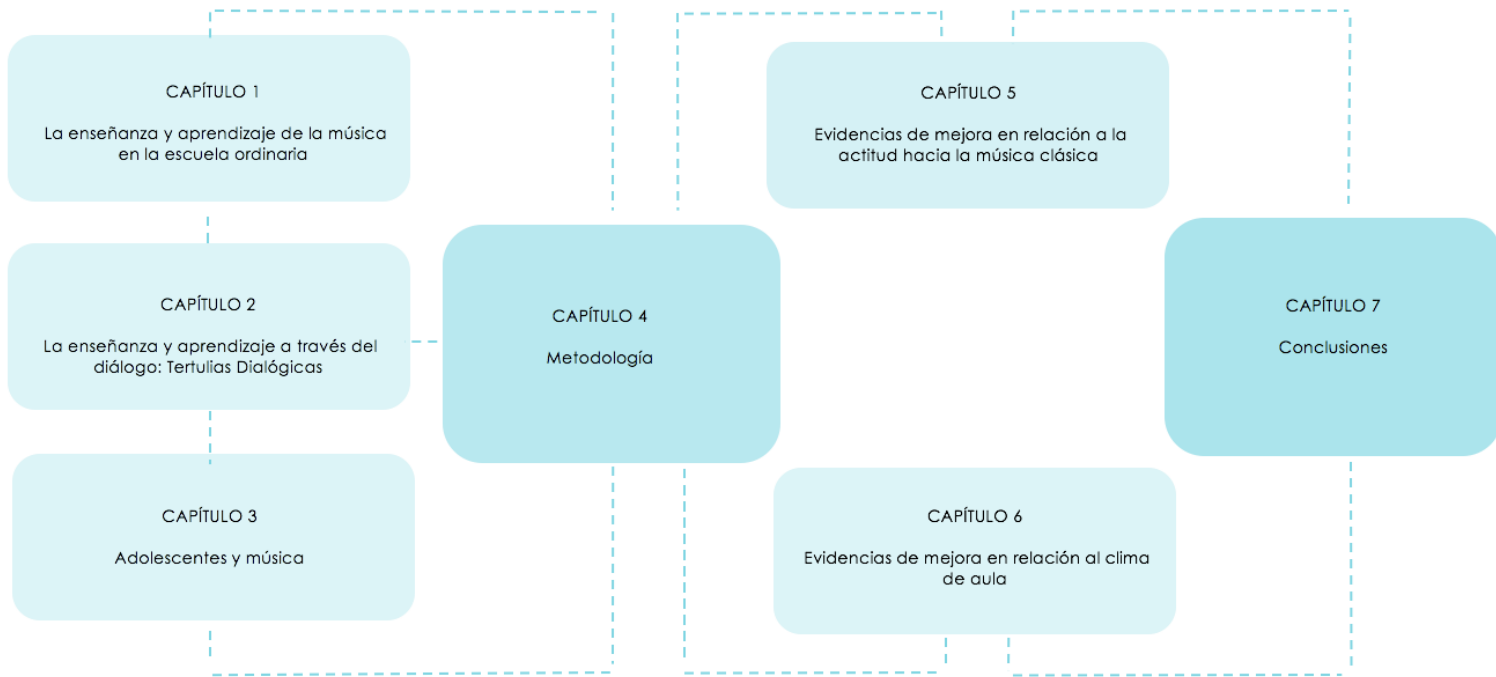
En el quinto y sexto capítulo, se presentan los resultados alcanzados en la investigación, tanto cualitativos como cuantitativos. Por un lado, los datos obtenidos en relación a la actitud hacia la música clásica, y por otro, las evidencias en relación al clima de aula tras la puesta en práctica de las Tertulias Musicales Dialógicas.

En el último capítulo, se puntualizan las aportaciones de esta tesis, se presentan la discusión y conclusiones del estudio, las limitaciones y las futuras líneas

de trabajo, proponiendo explorar más en profundidad en este ámbito. Se finaliza con el apartado de referencias bibliográficas y anexos.

Figura 1.

Estructura de tesis doctoral.



Fuente: elaboración propia.

CAPÍTULO 1

LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA MÚSICA EN LA ESCUELA ORDINARIA

En este primer capítulo se hace una revisión del contexto actual en el que se produce la enseñanza-aprendizaje de la música. En primer lugar, se presentan algunos de los retos a los que se enfrenta la educación del siglo XXI, debido a que los centros educativos cada vez son más diversos y complejos. En segundo lugar, se describe la situación actual de la asignatura de música, materia de interés en esta investigación. En tercer lugar, se aborda la respuesta educativa desde esta asignatura, es decir, cómo esta materia de enseñanza musical responde a algunos de los retos que la sociedad le plantea, como por ejemplo alcanzar el pleno desarrollo de los jóvenes, conseguir la igualdad de resultados, la igualdad de oportunidades de todos los estudiantes y fomentar una convivencia pacífica.

1.1 Retos de la educación del siglo XXI

Nuestro mundo reclama una respuesta educativa que esté orientada hacia los retos que éste debe afrontar, un sistema escolar que dé respuesta a las necesidades del siglo XXI (Villodré, 2019). Dicho en otras palabras, “el interés es que los centros educativos ofrezcan una educación de calidad y los profesores se sientan capacitados para enseñar respondiendo a las necesidades actuales” (Cadena-Chala y Orcasitas-García, 2016, p. 377).

Nos encontramos ante una sociedad heterogénea que se caracteriza por la multiculturalidad y la diversidad, es decir, la coexistencia en un mismo espacio geográfico de distintas culturas y de personas con personalidades, competencias y valores diferentes entre sí. Esta situación social se ve reflejada, del mismo modo, en los centros escolares, por lo que es necesario replantearse la manera de dar clase en todos los niveles y áreas curriculares existentes, creando situaciones óptimas para la igualdad de oportunidades entre todos (Martín-González et al., 2017).

A esta idea, Villarejo y Flecha (2015) añaden no solo la igualdad de oportunidades, sino también luchar por conseguir contextos para la igualdad de resultados. Hacen especial hincapié en “garantizar que puedan desarrollar al máximo sus capacidades, impulsando de esta forma la aceleración del aprendizaje de todos los miembros de la comunidad, tal y como se requiere en la actual sociedad” (p.94). Es decir, que todo el alumnado tenga acceso a una educación de calidad que les proporcione mayores posibilidades de éxito educativo, para alcanzar esa igualdad de

resultados a la que hacen referencia los autores. Además, la sociedad demanda teorías educativas y de aprendizaje que apunten hacia el propósito de mejorar la realidad educativa de todos, es decir, se requiere que la educación esté en contacto permanente con la ciencia, habiendo un fuerte compromiso con la calidad educativa y la justicia social.

En este sentido, la búsqueda de una educación de calidad y compromiso social nos lleva a mirar los Objetivos de Desarrollo Sostenible. En 2015, la Organización de Naciones Unidas (ONU) aprobó la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible. En esta Agenda se detallan los diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible a cumplir, los conocidos como los ODS, en los próximos quince años. Se exige una acción en tres niveles: acción mundial, acción a nivel local y acción por parte de las personas, con el fin de poner fin a la pobreza, cuidar nuestro planeta y mejorar la vida de todos los ciudadanos. Estamos hablando de poner fin al hambre en el mundo, garantizando una vida saludable; lograr una educación inclusiva, equitativa y de calidad; acabar con las desigualdades existentes hacia el género femenino; conseguir un trabajo decente para todos y todas; cuidar de nuestro maravilloso mundo como de los bosques y de los océanos que están sufriendo día tras día y lograr una sociedad pacífica, entre otros.

Esta agenda 2030 para el ámbito de la educación, se concreta en la llamada declaración de Incheon, un documento que supone un compromiso histórico entre naciones que transforman las vidas de las personas mediante una nueva visión educativa: una educación inclusiva y equitativa y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. De los diecisiete objetivos mencionados, resulta especialmente relevante para esta tesis doctoral el objetivo número 4 por referirse específicamente a la educación de calidad. Este objetivo apuesta por garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Se quiere conseguir que en los próximos años, los niños terminen la escolarización de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria; que los resultados de aprendizaje sean efectivos; que exista una igualdad de oportunidades sin discriminar por género; promover el desarrollo y estilos de vida sostenibles; lograr una cultura de paz y de no violencia (ONU, 2015).

Con la llegada del COVID-19 en 2020, bien es cierto como apunta la ONU (2015) que los niños no han sufrido los síntomas más graves de la enfermedad, pero sí han visto alteradas sus vidas, ya que gran parte de las escuelas cerraron temporalmente y solo algunos países con más recursos pudieron continuar con el aprendizaje a distancia. Además, cerca de 369 millones de niños que dependen de los comedores escolares como fuente de nutrición tuvieron que buscar otras formas de alimentación.

Siguiendo con las propuestas de la ONU (2015), en la última década se han realizado grandes avances consiguiendo un aumento de acceso a la educación y más matriculaciones en los centros escolares. A pesar de esto, todavía son alrededor de 26 millones los niños quienes están fuera de la escuela y que no alcanzan los estándares mínimos de competencias. Es por esto, que hoy en día hay que buscar oportunidades de aprendizaje inclusivo y pedir a los gobiernos que den prioridad a mejorar la educación de todos, inviertan en recursos y herramientas pedagógicas para el desarrollo en los centros educativos, especialmente para los grupos más vulnerables que más en desventaja se encuentran.

Hace unos años, Monereo y Pozo (2001) ya establecían un decálogo de competencias para “sobrevivir” en nuestra sociedad que resulta ser interesante. Éstos manifestaban la necesidad de gestionar adecuadamente el conocimiento y el aprendizaje, ofrecer herramientas a todos los jóvenes para acceder al mundo laboral, trabajar para convivir y relacionarse positivamente con el resto y fomentar la autoestima y el ajuste personal. Defendían un alumnado aprendiz permanente, un profesional eficaz, un ciudadano participativo y solidario; y una persona feliz (Delors, 1996).

En esta línea, la Comisión Europea, desarrolla iniciativas para ayudar a establecer un Espacio Europeo de Educación que permita a todos los jóvenes beneficiarse de la mejor educación y formación posible. Es de interés en esta línea, mencionar la nueva actualización del 30 de septiembre de 2020 en la que se detalla un recorrido para alcanzar de aquí al año 2025. Estamos hablando de un llamamiento a que todos los estados miembros de la Unión Europea trabajen conjuntamente para buscar una educación de alta calidad. Se pone el foco en desarrollar las capacidades básicas en todos los niños y jóvenes, una enseñanza escolar más inclusiva, para

aumentar el éxito escolar. También, se trata de mejorar la educación digital como resultado de la crisis del coronavirus que ha hecho ver que necesitamos más recursos y formación en este ámbito (Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic And Social Committee and the Committee, 2020).

Espacios libres de violencia

El reto de lograr una educación de calidad para todas las personas no puede obviar otro aspecto que es imprescindible para lograrlo: crear centros educativos seguros y libres de violencia para todo el alumnado. Sin embargo, la problemática de la violencia escolar es una realidad, estamos en una sociedad con altas dosis de violencia y la escuela, no es un campo aislado (Banz, 2008). Según el informe *School violence of Bullying* de la UNESCO (2018) el *bullying* se ha reducido en casi la mitad de los países, sin embargo, bien es cierto que uno de cada tres alumnos, el 32%, ha sido acosado por sus compañeros en la escuela.

El trabajo de la convivencia no siempre es una tarea sencilla. Esto no es una responsabilidad única de una persona en concreto, sino de todos los miembros que forman parte de la convivencia (Maldonado, 2004). En los centros escolares, debido a que ocurren numerosos conflictos, ya son muchos los autores que manifiestan su preocupación por la convivencia, y junto a ello la importancia de educar en valores. Éstos apuestan por realizar actividades en los centros educativos que ayuden a mejorar ese clima escolar y de aula, y que de igual modo, se alcance un bienestar colectivo dentro de la sociedad (Conejo, 2012).

En nuestra sociedad, existen frecuentemente cuestiones que pueden originar que las personas se encuentren en un estado de poco bienestar y esto conlleva a malas relaciones con el resto. En el centro escolar, cuando ocurren cuestiones de este tipo, se llega hasta el punto de imposibilitar llevar las clases adelante debido al mal clima. Estos conflictos ocurren por ejemplo con discriminaciones a cierto alumnado por motivos raciales, religiosos y políticos, entre otros (Penalva López, 2008).

Desde la escuela, uno de los retos es que estos conflictos no se den, enseñarles a los estudiantes a convivir de una manera positiva, y que esto sea de igual modo transferido a su vida fuera de la escuela. Se necesita una pedagogía que

abogue por las siguientes cuestiones: potenciar la comunicación y las relaciones sociales, además de atender a las minorías. Estamos hablando, de apostar por una educación que ayude a convivir en un clima de diálogo, de respeto, de libertad y participación.

En el centro escolar la responsabilidad de una buena convivencia recaerá en todos los miembros de la comunidad educativa sin excepción, y será necesario como manifiesta Maldonado (2004) definir normas y metas, concretando, qué, quién, cuándo y cómo se establecen y se hacen cumplir, para dar forma a una buena convivencia escolar. Esto conseguirá por un lado un bienestar grupal, personal y emocional; y por otro, aumentar la calidad del aprendizaje de los estudiantes. Además, sabemos que existe gran relación entre convivencia negativa y rendimiento escolar (Penalva López, 2008).

Tecnologías de la Información y Comunicación

No se debe olvidar como refleja López (2008), el impacto que han tenido las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los últimos años, las cuales han revolucionado la manera de percibir, acceder y transmitir la información en nuestra sociedad.

Casi la totalidad de los adolescentes españoles disponen de ordenador en casa y antes de cumplir los diez años, un elevado porcentaje hace uso del móvil y accede a internet con asiduidad (Bringué y Sádaba, 2009). Esto exige, que el profesorado sepa dar respuesta a las distintas necesidades educativas del alumnado, teniendo en cuenta el papel clave que tienen las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje para incorporarlas de una manera eficaz y eficiente.

Hace una década, Moya (2009), ya manifestó que aplicar las TIC no era únicamente un desafío, sino una necesidad para que los jóvenes se desarrollaran adecuadamente en nuestra sociedad.

Debido a los retos a los que se enfrenta la educación en el siglo XXI y por ende, los centros escolares, nos planteamos cuál es la situación que vive la asignatura de música en el contexto español, para responder a las necesidades de los jóvenes.

1.2 Situación actual de la materia de música en el contexto español

Actualmente, la Educación Musical está atravesando un momento de crisis, debido a que la sociedad prioriza asignaturas como matemáticas y lenguas, considerando la música como secundaria y de menor importancia. Además, esta visión es algo que se lleva arrastrando durante décadas.

Hasta la llegada de la LOGSE en 1990, no se contempló la Educación Musical en los centros escolares de Educación Primaria y Secundaria, y sobre todo, el disponer de profesorado adecuado y especializado en la materia (Oriol, 2005). En 2006 la LOE proponía la música como materia a cursar en los tres primeros cursos de Educación Secundaria y en el cuarto curso como asignatura optativa (artículos 24 y 25). En 2013 la LOMCE establecía una hora semanal para la asignatura de música, muy poco peso en relación a la carga lectiva de otras. Por ejemplo, la clase de matemáticas tiene 4 horas a la semana en 1º, 3º y 4º de ESO y 3 horas en 2º de ESO. La LOMLOE (2020), en lo que se refiere a la música, continúa con una hora semanal, por lo que el profesor de música sigue exigiendo una mayor carga lectiva de esta materia.

La cuestión de que la música no tenga tanta presencia en la educación, ha llevado a que los educandos la perciban como materia de menos prestigio e importancia en comparación con otras de más peso (Olarte, 2011). Además, España ha sido uno de los países que más ha recortado los horarios de dicha asignatura. El estudio Eurydice (2016) muestra como nuestro país en Educación Secundaria imparte 5 horas a la semana en Educación Artística que incluye la Educación Musical, en cambio, países como Francia y Portugal cuentan con 7 horas y Alemania, Finlandia y Noruega con 9 horas. Estos datos, indican como la asignatura de música siempre ha sido una asignatura menos valorada por la mayor parte de la sociedad española.

Lo cierto es que hay muchas investigaciones que defienden y avalan la necesidad de mantener la asignatura de música en los centros escolares, debido a los beneficios que aporta según distintos estudios. De entre las propuestas analizadas, se exponen algunos de los beneficios que señala Hallam (2010), autor que explora el impacto de las habilidades musicales de los jóvenes en el desarrollo

intelectual, social y personal. A continuación, un breve resumen de los beneficios señalados.

Tabla 1.

Beneficios de la música.

BENEFICIOS DE LA MÚSICA	
Mejora del lenguaje	La participación en actividades musicales mejora la percepción auditiva y la comprensión del lenguaje.
Mejora de la lectura	El rendimiento lector de los niños mejora cuando éstos reciben formación musical.
Mejora del pensamiento matemático y la inteligencia en general	Los instrumentos rítmicos favorecen en mayor medida esta conciencia matemática.
El valor intrínseco de la música	El carácter innato de la música en el ser humano; la música como experiencia global; el desarrollo parejo entre música y lenguaje (y cómo sin la música el lenguaje no podría desarrollarse); la contribución de la música al desarrollo personal, social y la calidad de vida; la música como generadora de identidad y la identidad como forma de conocimiento; el desarrollo creativo y por último, la capacidad emocional y de empatía desarrollada por la música.

Fuente: adaptado de Hallam (2010).

Como se puede observar, la educación musical es beneficiosa y ayuda en diversas cuestiones, como en la mejora del lenguaje, en la capacidad de razonamiento matemático, incrementa la inteligencia o el rendimiento académico general, entre otras descritas.

A pesar de esto, la manera en que la música es enseñada, transmitida y compartida es esencial. Cuando el educador aplica una metodología obsoleta o no

basada en evidencias científicas, sólo aprenderán unos pocos, y la intención última es que todos aprendan. La idea de que solo aprendan algunos también ocurre como indica Bray (2000) cuando la manera de impartición de la asignatura no cubre las necesidades y los intereses del alumnado de manera suficiente. Esta idea viene ligada a la problemática de que no se parte de las motivaciones del alumnado, y “la enseñanza musical debe tomar en consideración las características específicas de la música de la juventud y usarlas como punto de partida” (Tagg, 1988, pp. 222-226).

Por otro lado, la interpretación de la música popular en el aula presenta algunos problemas, sobre todo de índole práctica, dado que ni es sencillo conseguir instrumentos para el aula, ni tampoco el profesorado suele estar preparado para su interpretación y enseñanza. Vulliamy y Lee (1982) ya señalaban uno de los verdaderos problemas para incluir la música actual en el aula: la formación del profesorado en música clásica. A pesar de esto, la flauta dulce y los instrumentos Orff son los más utilizados en las aulas para la interpretación.

- Flauta dulce: Jambrina (2009) explica como la flauta dulce se ha convertido en el instrumento más utilizado en los centros educativos, debido a su fácil manejo, construido de un material resistente y de precio asequible.
- Instrumentos Orff: estos son instrumentos de pequeña percusión de sonido indeterminado como las maracas, claves y triángulo entre otros y los de sonido determinado como el metalófono, xilófono o carillones, entre otros (Tupa, 2017). Carrillo y Vilar (2009) exponen que son muy usados en las aulas, debido a que requieren una técnica muy sencilla que permite a los más pequeños acceder fácilmente a la interpretación y la improvisación tanto individual como conjunta. Trabajar la interpretación desde las aulas es muy positivo, se ponen en juego numerosos procesos mentales: se trabaja la audición, la motricidad fina, la coordinación, la lateralidad, el ritmo, la concentración, la expresión de los sentimientos, entre otras. Al interpretar, el cerebro realiza múltiples acciones de manera integrada, es decir, tocar un instrumento implica el funcionamiento de los dos hemisferios cerebrales y trabajar la concentración.

Según Flores (2007, p.7), “la idea de que la música popular deba formar parte del currículo ha sido aceptada progresivamente, sin embargo, la cuestión de cuál es

el modelo didáctico más conveniente sigue sin resolver”. En la educación musical, al igual que en otras asignaturas, se continúa con el libro de texto como la herramienta educativa más utilizada, y “todavía hoy muchos profesores que justifican sus clases magistrales de música por tratar de equipararse en el grado de importancia a otras materias” (Pérez Antón, 2014, p.19). Los estudiantes prefieren actividades prácticas con instrumentos que las clases magistrales de los profesores, como sucede en el resto de asignaturas.

Habitualmente, el profesorado explica y da instrucciones al alumnado para que éste realice una serie de ejercicios en el libro de texto o en el cuaderno, es decir, se genera una interacción unidireccional entre docente y alumnado, dirigida a todo el grupo, donde existen pocas oportunidades para la interacción de todos los niños (Pedraza y Ale, 2009). Además, se justifica la importancia de la praxis musical a través de distintas teorías que reflexionan sobre su valor apoyándola y defendiéndola. Pérez Antón (2014) explica que reducir el currículum al conocimiento declarativo va contra toda la investigación científica, ya que “saber música implica, más que hablar sobre ella, poder cantar o tocar, discriminar auditivamente y crear música” (Rusinek, 2004, p.1). Este autor confirma que “la motivación tiene que ver con los significados que se van construyendo en un aula, es decir, con la significatividad que tienen las experiencias musicales para los propios alumnos” (Pérez Antón, 2014, p.2).

Parece que la asignatura de música no cubre las expectativas de los jóvenes, ya que la impartición de la misma por parte de los profesores resulta aburrida en Educación Secundaria Obligatoria (Pérez Antón, 2014). Esto puede ser debido a que “el sistema escolar se limita a aportar respuestas -supuestamente- correctas, a transmitir verdades, sin un clima de interacción social que facilite la reflexión y el contraste” (García y Fernández, 2008, p.4). Por tanto, mientras se siga usando el libro de texto en la clase de música y siendo el profesor la persona protagonista de este proceso de enseñanza-aprendizaje, el alumnado será un ente pasivo que se le exige estar callado y finalmente, exponer una serie de conocimientos teóricos lejanos a su realidad. Además, en los centros educativos en ocasiones, se han aplicado actuaciones basadas en la intuición, la experiencia subjetiva, la innovación o la moda, sin saber si funcionaban. Esta dinámica de “probar”, carente de base científica,

impensable en otras áreas como la salud, ha llevado a altos niveles de fracaso escolar y problemas de convivencia.

Los profesores podrían dirigirse hacia las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE), actuaciones basadas en evidencias científicas que han demostrado conseguir el éxito en todos los espacios donde han sido aplicadas (Flecha, 2015). Lo que es cierto, es que estas Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) tienen actualmente escasa presencia documentada en las aulas de educación musical, pero sí que los artículos existentes nos orientan hacia dónde dirigirnos y qué es lo que está funcionando para mejorar no sólo el aprendizaje del alumnado, sino también la convivencia en las aulas y por ende, saber trabajar con todas las personas de nuestro alrededor.

1.3 Respuesta educativa desde la asignatura de música

En relación a la impartición de la asignatura de música, es necesario analizar el contexto donde se imparte clase, porque éste puede variar: el tipo de instalaciones existentes, el tamaño de las aulas, contando en algunas ocasiones con aula específica de música, la disponibilidad o no de instrumentos...(Navarro Solis, 2017). También, es de relevancia, analizar el grupo de alumnado con el que se cuenta: sus edades, sus habilidades y los procesos cognitivos.

Teniendo en cuenta todo esto, es importante elegir una forma de trabajar que se adecúe a las necesidades del aula y que esté apoyada en evidencias científicas para conseguir los mejores resultados académicos. Estamos hablando de aplicar prácticas en las escuelas que tengan base científica sustentada, es decir, de la misma forma que se ha reflexionado sobre la importancia de las evidencias científicas en el área sanitaria hacer un paralelismo en el área educativo (Díez-Palomar y Flecha, 2010).

En esta línea, Oriol (2005) señala que normalmente el profesorado de música no usa una única metodología, sino que extrae partes de los métodos existentes que más le interesan. Algunos de los métodos más utilizados por distintos docentes, son el método Suzuki, Tort y Yamaha de enseñanza instrumental y Bayard, Dalcroze, Kodaly, Martenot, Orff y Willems de enseñanza social (Navarro Solis, 2017). Aunque

en la Educación Musical sigue estando vigente aquello de que «cada maestrillo tiene su librillo» (Hargreaves y Fullan, 2014).

Para concretar la respuesta educativa de la asignatura de música, entre otros aspectos posibles, se debe tener en cuenta en función de los intereses de esta tesis doctoral: la convivencia, las emociones, las necesidades de apoyo educativo y las Tecnologías de la Información y Comunicación, ya que son algunos de los elementos que pueden favorecer a conseguir mejores resultados entre el alumnado y que influyen en la educación actual de los jóvenes significativamente.

A continuación, se hace una reflexión de estos cuatro aspectos a tener en cuenta a la hora de abordar la enseñanza-aprendizaje de la música.

Música y convivencia

Desde el aula de música, los profesores tienen el reto de mejorar las relaciones para así convivir adecuadamente. Además, en este caso, la música es una de las principales transmisoras de valores en el alumnado, sobre todo, en la etapa de la adolescencia (Alsina, 2004). Por tanto, es una asignatura que nos permite introducir interacciones entre el alumnado y generar diálogos óptimos que potencien el aprendizaje y sus relaciones. Como sostiene este mismo autor, la educación musical determina una mejor educación, ya que influye no solo en el aprendizaje, sino también en el desarrollo personal del alumnado. La música debe ser una asignatura responsable de enseñar al alumnado a aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a convivir (Delors, 1996).

Esta idea de que la formación musical debe centrarse en aprender a convivir, nos lleva a la importancia de la interacción. Además, como explica Rodríguez Ortiz y Zapata Blandón (2019) somos seres por naturaleza sociales y la música, a su vez, es “la actividad artística grupal cooperativa y colaborativa por excelencia” (Villodré, 2019, p.5).

Además, la clase de música se puede convertir en un punto educativo intercultural magnífico, donde los alumnos de diferentes nacionalidades puedan presentar su música, su instrumento y su cultura al grupo. De este modo, el resto de

compañeros tendrá el privilegio de escuchar de primera mano con respeto y admiración distintas manifestaciones culturales (Pérez Antón, 2014).

En las realidades de aula, en las cuales no hay mucha diversidad cultural, también hay que proporcionar al alumnado un abanico amplio de obras para garantizar que el conocimiento sea rico y plural. Los alumnos deben conocer y valorar otros tipos de música diferentes a las que están acostumbrados a escuchar, así, mediante este tipo de prácticas se favorece la convivencia, el respeto, la aceptación y valoración entre las distintas músicas (Cámara, 2010). Estos cuatro aspectos son un desafío todavía presente en este nuevo siglo (Villodré, 2019).

Dicho esto, en lo que concierne a la asignatura de música, “la educación en valores interculturales tendría que imponerse para evitar el agravamiento de los problemas de convivencia actuales” (Villodré, 2019, p.8) en todos los contextos educativos. Por tanto, la enseñanza musical tiene que contribuir a una educación más pacífica, centrada en favorecer el diálogo y la convivencia entre el alumnado. La música así será comprendida como acto comunicativo y, por tanto, posibilitador de entendimiento mutuo.

Los canales de actuación para abordar los problemas de convivencia desde las distintas materias son: reconocer los problemas existentes y construir un clima social verdaderamente educativo; incluir de forma intencionada en las programaciones curriculares temas que traten el desarrollo individual y social; considerar cada estudiante en función de su singularidad; conseguir un ambiente de comunicación, colaboración y participación, huyendo de la competición, jerarquización y rigidez; además de valorar la diferencia existente como aspecto positivo y enriquecedor (Peñalba, 2017).

Música y emociones

La educación emocional tiene influencia en el clima de aula, la disciplina y el rendimiento académico, por ello, es crucial atender al desarrollo de las competencias emocionales desde el aula de música. Bisquerra (2003) afirma que los problemas emocionales del alumnado son una de las primeras causas de fracaso escolar, y aquí es donde el papel de la música se vuelve importante (Chao Fernández et al., 2015).

Es esencial desarrollar las habilidades emocionales en el contexto educativo, ya que el centro escolar es un lugar ideal para experimentar, percibir y expresar emociones (Extremera y Fernández-Berrocal, 2013). Éstos indican cómo la investigación ha analizado los beneficios de la Inteligencia Emocional (IE) para la salud física y mental, las relaciones interpersonales, las conductas positivas y el rendimiento académico. Es decir, las habilidades emocionales influyen significativamente en la vida cotidiana del alumnado y en el contexto escolar. Un estudiante con mayor IE ante los distintos escenarios que la vida le plantee, tendrá un mejor ajuste psicológico.

Cuando hablamos de IE es necesario mencionar los cinco bloques dentro de las competencias emocionales a trabajar: la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, la competencia social y las habilidades para la vida y el bienestar (Bisquerra, 2003).

La idea es que desde la asignatura de música, se tengan en cuenta estos cinco bloques, para así tomar conciencia de las emociones que la música nos transmite, nuestras propias emociones y las de los demás; manejar las emociones de una manera apropiada trabajando la regulación emocional y la autonomía emocional; desarrollar buenas relaciones con el resto de la clase fomentando la comunicación mediante actitudes de respeto, prosociales y de asertividad; y adoptar comportamientos que logren un bienestar personal y social en el aula.

La materia de música, por un lado, contribuye al desarrollo de las cuatro dimensiones descritas por Mayer y Salovey (1997): desarrollar la habilidad para percibir las propias emociones y las ajenas en la música; la habilidad para generar y sentir emociones y emplearlas en los procesos cognitivos de toma de decisiones; la habilidad para comprender la información emocional; y habilidad para estar abiertos a los sentimientos de los demás promoviendo el crecimiento personal y emocional.

Por otro lado, la música ayuda enormemente al desarrollo emocional y al trabajo de las competencias emocionales, también, a crear espíritu de grupo, a reforzar la personalidad del alumnado y aumentar la autoestima de estos (Chao Fernández et al., 2015). Como enfatiza Pérez Antón (2014) “lo que se pide es que aprendan a canalizar sus emociones y sentimientos” (p.15). Además, según distintos

estudios realizados, cuando el alumnado va obteniendo las competencias emocionales, el comportamiento mejora, es decir “a medida que niños y jóvenes van adquiriendo competencias emocionales, se observa en su comportamiento las consecuencias positivas que esto puede tener” (Bisquerra y Pérez, 2007, p.13).

Música y necesidades de apoyo educativo

En las aulas de música nos encontramos con alumnado con necesidades educativas especiales, altas capacidades, dificultades específicas de aprendizaje, entre otras; por ello, vemos conveniente trabajar desde el aula atendiendo las necesidades de todos y cada uno de los alumnos. Además, en la asignatura de música, no se cuenta con el especialista de Pedagogía Terapéutica (Villodré, 2019), por esta razón, es el profesorado de música quien tiene el reto de conseguir que todos alcancen el éxito en el aprendizaje, siendo conscientes de que hoy las clases, además, son de hasta 30 alumnos. Por tanto, “es indispensable que los docentes de música realicen una extensa exploración sobre los modelos y textos didácticos para poder implementar el más adecuado” (Navarro Solis, 2017, p.155) que responda en este caso a todos y cada uno de los estudiantes.

La escuela debería ser como defiende Echeita (2006) un lugar en el que “todos estuvieran llamados a aprender lo máximo posible en relación a sus intereses, capacidades y motivación” (p.96). También, son Pedraza y Ale (2009) quienes han demostrado como el papel del profesor poniendo en marcha actividades basadas en el diálogo, es esencial con quienes tienen problemas de aprendizaje.

A pesar de que se ha avanzado considerablemente, ya que a finales del siglo XIX y comienzo del siglo XX, los niños con necesidades educativas especiales (NEE) no tenían cabida en los centros de educación ordinaria, la inclusión hoy en día continúa siendo un desafío en los sistemas educativos, además, la participación, es un elemento primordial para reconocer la inclusión en el aula.

Música y Tecnologías de la Información y la Comunicación

Desde la aparición de las Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC) y el Internet, la manera de dar clase se ha visto alterada. En esta asignatura, el uso de las TIC se está incorporando paulatinamente, aunque todavía queda camino

por recorrer, ya que “existen relativamente pocos estudios sobre la integración de las TIC en la educación musical obligatoria en España como experiencias debidamente documentadas y evaluadas” (Serrano, 2017, p.156).

En cuanto a las herramientas tecnológicas a introducir en el aula de música, Aróstegui (2005) explica que se encuentran aquellas generales como el ordenador, las tabletas o la pizarra digital interactiva, y otras, más específicas de la materia como pueden ser el teclado MIDI y los editores de partituras, secuenciadores, editores de sonido, entre otros. También, menciona que existen cantidad de *edublogs* que recogen video tutoriales donde se muestran, por ejemplo, las posiciones de la flauta para interpretar una determinada canción; así como bases musicales para acompañar las partituras.

En cuanto a las aportaciones de la práctica docente, a pesar de que no sean documentos científicos, se pueden analizar los conocidos blogs de dos profesoras: Marina Cañizares Tristán <https://cutt.ly/AnubKK6> y María Jesús Camino <https://cutt.ly/3nubF4a>. Esta segunda cuenta con página web con material y prácticas para el aprendizaje musical de interpretación instrumental, vocal y de movimiento y danza. A su vez, una página que ofrece el espacio “1001 blogs” donde recoge una gran cantidad de blogs musicales de docentes de música de diferentes lugares de España que han sido revisados, todo esto con la intención de construir comunidades web, de docentes o alumnos. Además, como señala Torres (2011) debido a que el profesor de música se encuentra como único especialista en el centro escolar, es necesario crear grupos de trabajo virtuales con compañeros del área para hacer una comunidad que supla esta carencia.

En su mayoría, plataformas como *Google Sites*, *Moodle* y/o *Blogger* como refleja Navarro Solis (2017), se utilizan para repasar ejercicios y conceptos desde sus casas. Además, Serrano (2017) añade su uso como repositorios, indicando como “en muchos lugares la administración surtió con ordenadores portátiles, pero que tampoco llevaban consigo los recursos TIC específicos que la educación musical necesita” (p.161). Es decir, la incorporación de herramientas tecnológicas por sí solas no es suficiente, sino que depende de su utilización en el aula, por ello, para que la integración de la tecnología sea efectiva debe de combinarse tecnología, pedagogía y contenido curricular (Koehler y Mishra, 2008).

Dicho esto, el modelo didáctico que adopte el especialista de música determinará los contenidos musicales a abordar, el modo de trabajarlos, el rol que ocupan tanto docente como alumnado en el proceso (Jorquera-Jaramillo, 2010) y, en consecuencia, también las herramientas tecnológicas que se vayan a utilizar y cómo se integren en el proceso educativo (Espigares et al., 2014).

En resumen, se reclama un sistema educativo que dé respuesta a las necesidades de la sociedad del siglo XXI, la cual se caracteriza como hemos explicado por una gran diversidad en términos culturales y cognitivos. Desde la asignatura de música, el profesorado ha de luchar por una educación inclusiva, equitativa y de calidad, donde exista igualdad de oportunidades para todos y el alumnado sepa convivir con esa diferencia a través de un diálogo respetuoso.

CAPÍTULO 2

LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE A TRAVÉS DEL DIÁLOGO

En este segundo capítulo, se aborda en primer lugar la importancia del aprendizaje a través del diálogo, manifestando distintas contribuciones de autores destacados en la temática; en segundo lugar, se describe más en detalle la concepción de aprendizaje dialógico elaborada por Flecha (1997), puesto que está en la base de las Tertulias Musicales Dialógicas, objeto de estudio de esta tesis doctoral; y en tercer y último lugar, se especifican distintas Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) basadas en el aprendizaje dialógico, haciendo especial hincapié en las Tertulias Musicales Dialógicas (TMD).

2.1 Importancia del aprendizaje a través del diálogo

En los últimos diez años, la importancia que ha ido cobrando el diálogo en las aulas ha ido creciendo considerablemente, debido a que la investigación ha demostrado cómo el aprendizaje a través del diálogo contribuye en diversas mejoras.

En esta línea, es de interés mencionar las aportaciones de Vigotsky, Freire, Bruner y Habermas, autores clásicos que ya habían profundizado sobre la importancia del diálogo en sus estudios como elemento clave en la enseñanza.

- Vigotsky (1979) situaba la interacción social en el centro de todos los procesos de aprendizaje y desarrollo, además, con sus contribuciones la investigación empezó a analizar el lenguaje como herramienta cultural, donde los niños pensaban y creaban significados conjuntamente, llegando a la conclusión de que las interacciones sociales entre ellos generaban mejores resultados. Éste recalca lo esencial de enseñar a los niños a pensar de manera colectiva, a compartir información en grupo, a apoyar argumentos y razonar sus ideas, así, entre todos, llegar a una decisión conjunta.
- Freire (1970) ya decía que “el educador ya no es sólo el que educa, sino aquel que, en tanto educa es educado a través del diálogo con el educando, quien al ser educado, también educa. Así, ambos, se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual los argumentos de autoridad <<ya no rigen>>” (p.90). De este modo, se establece una relación horizontal entre profesor y alumno.

- Bruner (1996) confirmaba cómo convertir las aulas en foros de discusión y comunidades de aprendices mutuos, llevaba claramente a prácticas educativas dialógicas que conseguían excelentes resultados aumentando el aprendizaje de todos y mejorando la convivencia de grupo.
- Habermas (1984,1987) explica en su *teoría de acción comunicativa* la capacidad de las personas para compartir pensamientos, llegar a acuerdos y realizar aprendizajes. Pretende que se hagan posibles los argumentos de valor y no las posiciones de poder.

Como se puede observar, estos autores se orientaban hacia planteamientos educativos que tenían como base el diálogo y que pretendían generar interacciones entre los estudiantes.

A posteriori, distintas investigaciones más actuales, señalaron cómo el uso de las interacciones dialógicas creaban más oportunidades en el alumnado que las formas de enseñar basadas en el discurso monológico (Reznitskaya y Gregory, 2013) explicando cómo este tipo de discurso impide "garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos" (Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas, 2019). Por ello, se debe acabar en los centros educativos con las prácticas que excluyen a gran parte del alumnado de una educación de calidad (García-Carrión, et al., 2020a).

Por otro lado, se especifican a continuación algunas de las mejoras encontradas por distintos autores en relación al aprendizaje a través del diálogo.

Tabla 2.

Aprendizaje a través del diálogo: mejoras.

APRENDIZAJE A TRAVÉS DEL DIÁLOGO	
MEJORAS	AUTORES
Mejorar el lenguaje y las habilidades comunicativas.	Van der Veen et al., 2017; Teo, 2019
Promover el pensamiento y el razonamiento crítico.	Mercer et al., 1999; Teo, 2019
Impulsar la inclusión social y los valores democráticos.	Valero et al., 2017; Villardón-Gallego et al., 2018; Ríos-González et al., 2019
Empoderar a los estudiantes para convertirse en agentes de cambio social.	García-Carrión y Díez-Palomar, 2015

Fuente: elaboración propia.

Además, en un reciente estudio realizado por García-Carrión et al (2020a) donde analizan las implicaciones para el impacto social de los desarrollos científicos en la enseñanza y el aprendizaje dialógico, mencionan los dos beneficios fundamentales del diálogo: los logros académicos que se generan y la cohesión social que se consigue. A su vez, definen el aprendizaje dialógico como una herramienta poderosa para liderar prácticas educativas efectivas que transformen el contexto sociocultural y la mentalidad de las personas.

Cuando se desarrollan habilidades de pensamiento y razonamiento en el aula, los alumnos escuchan las ideas de los demás al mismo tiempo que brindan argumentos para respaldar las suyas, de este modo, los niños comprenden y resuelven las actividades juntos construyendo apoyo mutuo, impulsando la inclusión

y valores democráticos como el respeto, la solidaridad y la amistad, entre otros (Aubert et al., 2017; Valero et al., 2017).

Los maestros marcan una diferencia enorme en la vida de los alumnos, convirtiéndose en agentes de cambio que no solo transforman la educación, sino que transforman la sociedad, mejorando la vida de los estudiantes (García-Carrión, 2016) . Consiguen que sus alumnos sean mejores pensadores, logrando transformaciones a nivel individual y social (Rudnitskaya y Gregory, 2013).

Cuando hablamos del diálogo, es importante poner el foco en la manera de dialogar, una manera de hablar que consiga maximizar el aprendizaje y el desarrollo del alumnado. Como explicaron Littleton y Mercer (2013) hay maneras más efectivas y productivas de dialogar. Para ello, estos autores estudiaron los tipos de diálogo entre el alumnado en las aulas, identificando tres tipos de habla: discutible (*disputational talk*), acumulativa (*acumulativa talk*) y exploratoria (*exploratory talk*). A continuación, un breve resumen de las mismas.

Tabla 3.

Tipos de habla: discutible, acumulativa y exploratoria.

TIPOS DE HABLA		
DISCUTIBLE	ACUMULATIVA	EXPLORATORIA
<ul style="list-style-type: none">- Se caracteriza por un habla basada en desacuerdos, donde todos los participantes quieren tener la razón.- Pocos intentos por realizar críticas constructivas.- Intervenciones frecuentes con “si lo es” y “no lo es”.- Atmósfera competitiva más que cooperativa.	<ul style="list-style-type: none">- Los participantes aceptan y respetan lo que otros dicen.- Se habla para compartir conocimiento entre todos de una manera crítica-constructiva.- Se repiten las ideas de otros sin hacer una reflexión y evaluación detallada de las mismas.	<ul style="list-style-type: none">- Todos se involucran dando su punto de vista de una manera crítica-constructiva.- Todos ofrecen al grupo la información relevante que poseen.- Todas las ideas son consideradas.- Los miembros del grupo intentan llegar a un acuerdo.- Basada en el razonamiento.

Fuente: adaptada de Mercer y Littleton (2013).

Por tanto, el habla discutible es una conversación basada en la competitividad, el desacuerdo y la toma de decisiones individualizadas; la acumulativa, muestra más aceptación por las ideas del resto pero carece de pensamiento crítico; y la tercera, la exploratoria, es la conversación basada en el acuerdo, el intercambio y análisis de información desde un pensamiento crítico y constructivo, la toma de decisiones conjunta, desencadenando en un pensamiento colectivo fruto de la comunicación de

todos y cada uno de los miembros, entendiendo las mentes de todos, ayudándose mutuamente y resolviendo problemas juntos.

Esta última, es la que consigue un impacto positivo en la convivencia entre todos en las aulas (Mercer y Littleton, 2013). El habla exploratoria requiere “considerar todas los puntos de vista de todos los participantes, evaluando todas las propuestas expresadas explícitamente y que el acuerdo proceda de las acciones y decisiones tomadas conjuntamente” (p.21). A su vez, estos autores describen este tipo de habla como “una herramienta cultural para el razonamiento colectivo, una herramienta esencial para que los estudiantes se comuniquen entre sí y comprendan las mentes de sus compañeros para crear conocimiento y resolver problemas juntos” (p.22).

Esta manera de dialogar desde las aulas no es una tarea sencilla, de hecho, en ocasiones, los profesores encuentran dificultades para dialogar con las ideas de los demás (Warwick, et al., 2019). Estas problemáticas vienen dadas principalmente por dos cuestiones. Por un lado, los profesores tienen que asumir el reto de permitir un diálogo abierto y libre entre los alumnos para discutir sus ideas y puntos de vista; y por otro lado, es importante recoger la dificultad que los estudiantes tienen para desarrollar un diálogo igualitario (Howe y Abedin, 2013).

Por tanto, lo que se necesita es lograr que los profesores guíen a los alumnos a compartir sus ideas, analizar las de sus compañeros enseñándoles a desarrollar argumentos y razonamientos, llevando a cabo un diálogo exploratorio. Esto conseguirá, que el alumno sea el protagonista de su proceso de enseñanza-aprendizaje, y contribuir, por ende, a la construcción de su vida dentro del centro y sentirse parte de ella, dejando de lado, lo que seguimos encontrando en muchas aulas, una sola persona adulta y un modelo de comunicación unidireccional. De este modo, la participación no será impuesta ni forzada, los alumnos serán libres tomándose sus ritmos, teniendo posibilidades para participar.

Estas acciones dialógicas de las que hablamos han llevado a diversas reflexiones. Sharp y Splitter (1995) explican cómo los participantes en estos espacios se reúnen en términos de igualdad, hacen preguntas, participan en la gestión de turnos y evalúan las respuestas de los demás. Todos se enriquecen con la sabiduría de todos y los distintos puntos de vista. Además, las aulas a través del diálogo se

vuelven más inclusivas, ya que se invita desde el pensamiento colectivo a que los estudiantes aumenten su participación y asuman un papel más activo en las discusiones (Lyle, 2008).

En relación a esto, García-Carrión et al (2020a) manifiestan cómo en este contexto dialógico todos los estudiantes hablan y se benefician, y el alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) también se integra, consiguiendo una inclusión real en el aula (Molina et al, 2021). Es decir, al generarse un intercambio de información enriquecedor entre los estudiantes, se promueve la construcción de nuevos conocimientos entre todos, favoreciendo una participación igualitaria y de ayuda mutua, superando las desigualdades existentes.

Por otra parte, Gruber (2019) muestra cómo este aprendizaje ayuda al diálogo y conduce a un buen clima y Teo (2019), a su vez, añade cómo todo esto transforma las relaciones en el aula, reajustando la tradición de poder entre el profesor y los estudiantes (Habermas, 1984, 1987).

Si bien la investigación nos muestra hasta ahora las mejoras encontradas en el aprendizaje dialógico en áreas instrumentales como las ciencias, las matemáticas y las lenguas, son Rodríguez Ortiz y Zapata Blandón (2019) quienes ponen en valor la utilización del diálogo en la materia de ciudadanía y la educación en valores. Éstos plantean la necesidad de que todas las asignaturas formen en ciudadanía, y a su vez, creen alumnos críticos, generando ambientes de carácter democrático y participativo, donde el diálogo y la interacción sean dos herramientas esenciales para dar una respuesta adecuada. En esta línea, Marauri et al (2020) lo han demostrado en el aprendizaje y enseñanza de la religión, obteniendo resultados que muestran como el alumnado que participa a través de interacciones dialógicas refleja procesos de pensamiento de orden superior. Ligado a esto, es de considerar que la educación en su totalidad debe estar basada en el diálogo y la participación, y la necesidad de educar en valores en los centros educativos (Jordan, 2007).

Por todo lo expuesto, en los últimos años, en numerosos centros educativos que abarcan diferentes etapas educativas desde la educación infantil hasta la etapa adulta, se están llevando a cabo desde diferentes asignaturas prácticas exitosas basadas en el aprendizaje dialógico (Aubert et al., 2009).

De todas las diferentes concepciones del aprendizaje dialógico y las prácticas basadas en el diálogo, este estudio se centra en la concepción dialógica elaborada por Flecha (1997) por haber demostrado ser una concepción exitosa que disminuye las desigualdades sociales, dando oportunidad a todos y cada uno de los participantes.

2.2 Concepción del aprendizaje dialógico

En este estudio, se apuesta por la concepción dialógica de Flecha (1997), quién desarrolla la concepción del aprendizaje dialógico que publica en el libro *Compartiendo Palabras*. Este modelo está basado en una concepción comunicativa en la que se entiende que las personas aprendemos a partir de las interacciones con otros. En este libro se relata cómo colectivos no universitarios disfrutaban de grandes obras de la literatura universal de poetas como Lorca, Kafka, Cervantes...que nunca antes habían leído. Además, asegura cómo introduciendo interacciones entre las personas y generando diálogos óptimos en las aulas, se potenciará el aprendizaje, se mejorarán los resultados académicos, las relaciones sociales y la convivencia entre todos.

Este aprendizaje se produce en diálogos que son igualitarios, en interacciones en las que se reconoce la inteligencia cultural, se favorece el aprendizaje instrumental, la creación de sentido personal y social. Está guiado como indican Aubert et al (2008) por principios solidarios y en los que la igualdad y la diferencia son valores compatibles y mutuamente enriquecedores.

Para posibilitar el aprendizaje dialógico de Flecha (1997) se requieren los siete principios del aprendizaje dialógico que se detallan a continuación.

Diálogo igualitario

El diálogo se entiende como medio para llegar a acuerdos, no para imponer nuestra opinión basándonos en nuestra posición de poder ni para llevar a la otra persona a nuestro terreno (Aubert et al., 2008). Las diferentes aportaciones del alumnado y de la comunidad son consideradas por la validez de sus argumentos: todos tienen las mismas oportunidades de intervenir aprendiendo conjuntamente, logrando una relación horizontal entre todos de solidaridad y de apoyo, nunca una

relación de poder. Según Valls (1999), el diálogo igualitario implica que el docente estimule y deje tiempo a los estudiantes que hablan menos, de este modo, personas que no se atrevían a intervenir encuentran una oportunidad para expresarse con tranquilidad en un clima de confianza e igualdad.

Inteligencia cultural

Flecha (1997) explica cómo la concepción más habitual y tradicional de inteligencia siempre ha sido asociada a la medición de los test de inteligencia académica, a través, del Coeficiente Intelectual (CI). Sin embargo, explica cómo la inteligencia cultural está formada no solo por las habilidades académicas, sino también por otras como la habilidad comunicativa y la práctica.

La habilidad académica se desarrolla en espacios académicos, la práctica en espacios de la vida cotidiana y la comunicativa en espacios de diálogo y comunicación. Todas las personas tienen oportunidades de participar en estos espacios y por tanto, de desarrollar su capacidad de lenguaje y de acción. A su vez, recalca que no hay que mirar a la comunidad desde el concepto tradicional de inteligencia, sino desde los saberes culturales que disponen, en definitiva, tener en cuenta las tres inteligencias mencionadas: académica, práctica y comunicativa.

En relación a esto, Freire (1970) ya mencionaba que las personas tenemos capacidades cognitivas diferentes, nunca inferiores y que todas las personas tenemos inteligencia cultural. Por tanto, al fomentar el diálogo igualitario las inteligencias de las personas se van despertando, saltando muros culturales, sociales y personales. Dicho de otro modo, “a través de la acción comunicativa se percibe que el otro también posee inteligencia cultural” (Martins de Castro, 2006, p.23) entendiendo la inteligencia como la capacidad para resolver los problemas que se nos plantean a partir del contexto cultural del que partimos.

Transformación

El compromiso con la transformación de la sociedad es uno de los elementos básicos del aprendizaje dialógico. Desde este principio, el aprendizaje dialógico se orienta a la transformación del contexto educativo y social de la escuela, y transforma

las relaciones entre los participantes y su entorno, explorando nuevos espacios y experiencias sin desigualdad.

Para que se dé esta transformación en los centros educativos y por ende una mejora en la educación y en la sociedad, es necesario partir del “sueño”, ya que todos los proyectos educativos necesitan partir de sueños y utopía (Freire, 1997) para que a posteriori se transformen los contextos. “Sin sueño ni ilusión, sin creer en la posibilidad de alcanzar las utopías, ninguna práctica educativa, ninguna práctica en nuestras vidas puede tener éxito” (Aubert et al., 2006, p.135)

Dimensión instrumental

El principio de dimensión instrumental del aprendizaje dialógico implica que el proceso de aprendizaje garantice la adquisición de todos los conocimientos imprescindibles para que el alumnado pueda vivir en la actual sociedad y sepa resolver los problemas de la vida cotidiana (Aubert et al., 2009). En este sentido, este principio es especialmente importante que enfatice la dimensión instrumental del aprendizaje para superar la exclusión social, para aquellos colectivos que se encuentran en entornos desfavorecidos y que necesitan que se les asegure el derecho a una buena preparación académica.

En este espacio, todas las personas se ven beneficiadas de esta forma de aprender, ya que los estudiantes al ayudarse refuerzan los saberes, se identifican las faltas de comprensión y se enriquece el conocimiento con puntos de vista alternativos (Díez-Palomar y Flecha, 2010). El alumnado de nivel superior al ayudar y explicar al resto, interiorizará lo aprendido dándole significado y sentido, además tendrá que elaborar una explicación de manera que llegue a la otra persona adecuadamente. Esta tarea de explicar para hacerse entender desarrolla habilidades comunicativas mejorando el lenguaje oral, la entonación, la estructura del discurso, entre otros. Además, siendo el objetivo que el compañero aprenda, aumenta la solidaridad y de esta forma, la dimensión instrumental no se contrapone al principio de solidaridad sino que lo refuerza.

Creación de sentido

La crisis de sentido es uno de los temas más estudiados en la actualidad, debido a que hoy contamos con pluralidad de opciones y esto nos conduce a ser más reflexivos y aumentar la sensación de riesgo (Flecha, 1997).

En lo que se refiere a la crisis en el ámbito educativo, si el alumnado acude al centro escolar y siente que no aprende, que “pasa el rato” o que lo que le enseñan no tiene ningún tipo de relación con su vida personal, familiar ni social se da una gran crisis de sentido. En cambio, gracias al aprendizaje dialógico su educación cobra sentido, ya que con el diálogo da sentido a su propia existencia, es decir: “con el diálogo igualitario es donde puede resurgir el sentido que oriente los nuevos cambios sociales hacia una vida mejor” (Flecha, 1997, p.35). Además, todos le damos un mayor sentido a lo que nos rodea cuando la interacción entre las personas se basa en la libertad, no en la imposición ni en el poder (Valls, 1999). “Si la escuela es un lugar en el que se aprende, si se vive sin discriminaciones ni segregaciones, si hay una confianza en las personas y en su capacidad para aprender un currículo de máximos, la propia educación también cobra sentido” (Aubert et al., 2004, p.132).

Solidaridad

Otro de los principios del aprendizaje dialógico es la solidaridad, uno de los elementos fundamentales de este aprendizaje, ya que supera las desigualdades existentes en la sociedad. Valls (1999) expresa que “la comunidad basada en el aprendizaje dialógico se constituye como un espacio solidario creado por las aportaciones de todas las personas, tanto en el proyecto como en su desarrollo día a día” (p.143). Hablamos de fomentar en las aulas la intervención de los participantes con menor nivel académico y ofrecer los máximos aprendizajes de máxima calidad a todos los estudiantes. “La solidaridad implica la no-competitividad, el apoyo mutuo y la no-imposición” (Valls, 1999, p.143).

Esta propuesta educativa igualitaria consiste en lograr un aprendizaje conjunto y transformador; fundamentándose en concepciones solidarias, apostando a favor de la democracia, la igualdad, la paz y la libertad (Flecha, 1997). Aubert et al (2004), subrayan “la solidaridad como valor educativo que no se consigue más que a través

de la práctica solidaria, como un valor que se pone en práctica en las interacciones que desarrollamos en el aula” (p.134).

Igualdad de diferencias

La verdadera igualdad es aquella que respeta las diferencias, entendiendo que la interpretación de cada participante enriquece al grupo por esas diferencias; por tanto, “pertenecer a una cultura minoritaria no debe implicar no poder acceder a la misma educación de calidad a la que acceden los estudiantes de cultura mayoritaria” (Aubert et al., 2008, p.233). En este sentido, las instituciones educativas excelentes buscan la heterogeneidad, no únicamente por una cuestión de justicia social, sino porque con ella se aprende mucho más y ello conduce a la excelencia académica (García-Carrión et al., 2020a). La mejor manera de acabar con los prejuicios racistas y estereotipos es a través de las interacciones con personas de otras culturas en espacios de diálogo que se fundamentan sobre el principio de igualdad de las diferencias.

Esta visión transformadora ofrece una visión horizontal de las relaciones y la manera de trabajar en el aula. Esta mirada amplía horizontes, dando cabida a las interpretaciones de todos los participantes, enriqueciéndose de las mismas (Díez Palomar et al., 2010).

Con los siete principios del aprendizaje dialógico mencionados, se promueve la superación de las desigualdades sociales. Además, los alumnos al apoyarse en los siete principios dialogan y trabajan para obtener la comprensión y completar las tareas, avanzando en su pensamiento y razonamiento (García-Carrión et al., 2020a). Poniendo en práctica estos principios, se logra que los estudiantes los interioricen de una manera más profunda y que esta manera de relacionarse trascienda a otros espacios (Aubert et al., 2017).

A modo de resumen, exponemos una síntesis de los siete principios del aprendizaje dialógico (Marauri et al., 2020):

Tabla 4.

Principios del aprendizaje dialógico.

PRINCIPIOS DEL APRENDIZAJE DIALÓGICO	
Diálogo igualitario	Se da entre las personas que participan en el aprendizaje con argumentos de validez y contraste.
Inteligencia cultural	Recoge la variedad de saberes y conocimientos adquiridos a partir de realidades diferentes.
Transformación	De contextos y niveles previos del alumnado con la finalidad de favorecer su mejora social.
Dimensión instrumental	Para que el aprendizaje de aquellos instrumentos fundamentales como el diálogo, la reflexión, los contenidos y las habilidades escolares que constituyen la base para vivir en la sociedad actual.
Creación de sentido	Para encontrar las razones del propio aprendizaje, pero además, su respaldo en los sueños de las personas.
Solidaridad	Para que el aprendizaje se convierta en compromiso con las personas que lo necesitan para facilitar que ellas alcancen el éxito.
Igualdad de diferencias	Reconociendo que todos tenemos los mismos derechos y que esa diversidad ayuda a aprender más y mejor.

Fuente: adaptado de Flecha (1997).

A partir de este marco, en los centros educativos, se desarrollan diversas formas de trabajar con los estudiantes siguiendo los siete principios del aprendizaje dialógico citados. Además, con la llegada del proyecto INCLUD-ED *Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education* (Flecha, 2015) se identificaron las denominadas Actuaciones Educativas de Éxito (AEE). Son prácticas que consiguieron contribuir a favorecer el éxito, la inclusión y la cohesión social de los estudiantes en las distintas etapas educativas. En el epígrafe siguiente se detallan las actuaciones que comentamos.

2.3 Actuaciones Educativas de Éxito (AEE)

El proyecto europeo de investigación INCLUD-ED identificó y analizó una serie de Actuaciones Educativas de Éxito (AEE), prácticas que demostraron contribuir al rendimiento académico y la convivencia en todos los espacios observados.

INCLUD-ED “es un Proyecto Integrado del 6º Programa Marco de Investigación Europea, desarrollado entre 2006 y 2011 por un equipo de investigadores e investigadoras de 15 instituciones de 14 países europeos, y coordinado desde el centro de investigación CREA en la Universidad de Barcelona” (Flecha y Molina, 2015, p.3).

Este proyecto identifica y analiza las actuaciones que contribuyen a mejorar la vida de toda la ciudadanía y aumentan las oportunidades, superando el fracaso y la exclusión escolar en los contextos más desfavorecidos. Gracias a este proyecto, se observa que cuando las prácticas tienen evidencias científicas de que están funcionando y que éstas son lo mejor para los estudiantes, esto genera un impacto positivo tanto a nivel personal como social en la vida de los alumnos.

No estamos hablando de buenas prácticas en las escuelas, sino actuaciones que desde las bases científicas producen mejoras académicas, dirigidas tanto a la transformación social como educativa, siendo ejemplo de enseñanza basada en el diálogo, que fomentan la solidaridad, y la aceleración del aprendizaje para todos y todas (Capllonch y Figueras, 2012). Además, estas son universales, es decir, funcionan en todos los contextos donde se aplican tanto educativos como sociales.

A continuación, se exponen y se describen brevemente las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE): los grupos interactivos, las tertulias dialógicas, la biblioteca tutorizada, la formación de familiares, la participación educativa de la comunidad, el modelo dialógico de prevención, la resolución de conflictos y la formación pedagógica dialógica del profesorado.

Tabla 5.

Actuaciones Educativas de Éxito (AEE).

ACTUACIONES EDUCATIVAS DE ÉXITO (AEE)	
Grupos interactivos	Son agrupaciones heterogéneas de todos los alumnos del aula en subgrupos entre cuatro y cinco estudiantes. En cada grupo se incluye una persona adulta del centro, del entorno o voluntario, con el objetivo de favorecer las interacciones. El profesor preparará tantas actividades como grupos haya, y cada 15-20 minutos el grupo hará la actividad correspondiente. Una vez concluido el tiempo el grupo cambiará de actividad. Las actividades son resueltas a través de un diálogo igualitario y con la participación de todos para su resolución. Es un espacio donde se entiende que los grupos heterogéneos favorecen las interacciones de calidad para un mejor aprendizaje.
Tertulias Dialógicas	Se trata de la construcción colectiva de significado y conocimiento a través del diálogo sobre las mejores creaciones de la humanidad en disciplinas como la literatura, el arte o la música. Distintas personas se reúnen con el objetivo de compartir sus opiniones e ideas entendiendo que todos aprendemos de todos y estableciendo relaciones igualitarias.
Biblioteca tutorizada	La biblioteca tutorizada mejora el aprendizaje y reduce las desigualdades existentes. En este espacio el alumnado tiene la ayuda de adultos voluntarios para completar las actividades. El espacio de biblioteca tutorizada está disponible fuera del horario

	<p>lectivo: al mediodía, por la tarde y el fin de semana. Es un lugar de acceso libre y gratuito, donde gracias a los voluntarios se promueve la ayuda mutua y las interacciones entre todos los alumnos para resolver distintas actividades: seguimiento de tareas escolares, lectura dialógica...</p>
Formación dialógica de familias	<p>Es importante involucrar activamente a las familias en la vida del centro. Para ello, es necesario realizar formación para las mismas y orientarles hacia el conocimiento y la participación en Actuaciones Educativas de Éxito. Además, INCLUD-ED defiende que la participación de las familias en el proceso de formación de sus hijos aumenta el sentido, las expectativas y el compromiso con la importancia de la educación.</p>
Participación educativa de la comunidad	<p>Se promueve la participación de la comunidad y de las familias en los procesos de aprendizaje. Estamos hablando de una participación directa en la gestión y organización de los asuntos del centro escolar organizados en comisiones mixtas de trabajo.</p>
Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos	<p>Las normas del centro escolar se construyen entre todos de manera consensuada mediante el diálogo igualitario. Por tanto, se llega a un marco de convivencia en la escuela aceptado y legítimo para todos.</p>
Formación pedagógico dialógica del profesorado	<p>Formar al profesorado en Actuaciones Educativas de Éxito. Éstos tienen que acudir a fuentes relevantes basadas en evidencias científicas dejando de lado su opinión y ocurrencias sobre la práctica educativa.</p>

Fuente: adaptado de la web Comunidades de Aprendizaje <https://cutt.ly/AnubSvn>.

Todas estas prácticas descritas, han evidenciado en distintos estudios llevados a cabo tener éxito en la superación del fracaso escolar y en la mejora de la convivencia en los centros educativos. Debido a que en estas actuaciones las interacciones entre los participantes se multiplican y diversifican, se aumenta el tiempo de trabajo efectivo. Este contexto “hace posible que el alumnado con nivel más bajo aumente su ritmo de

aprendizaje, lo que es especialmente importante para el alumnado de grupos desfavorecidos, al mismo tiempo que beneficia a la clase en conjunto” (Flecha y Molina, 2015, p.8).

Este avance científico que ha supuesto la identificación de las AEE ha demostrado un gran impacto en la práctica, llevando a cabo en más de 9.000 escuelas en todo el mundo. Por un lado, nos encontramos con centros que se convierten en Comunidades de Aprendizaje, es decir, se transforman en Comunidades de Aprendizaje con la intención de lograr conseguir una educación de calidad para todos los estudiantes (García Yeste, et al., 2012). En este caso, “toda la comunidad lucha por transformar su escuela y convertirla en un lugar de encuentro y de desarrollo destinado a todas las personas” (Elboj y Oliver, 2003, p.97).

Por otro lado, encontramos otros centros educativos que implementan algunas de las actuaciones educativas descritas anteriormente, como es el caso del centro escolar donde se realiza este estudio, que a pesar de no ser un centro transformado en Comunidad de Aprendizaje, la profesora e investigadora de música aplica una de estas actuaciones en el aula.

Analizando todas ellas, la investigación apuesta por centrarse en las Tertulias Dialógicas por haber conseguido un gran impacto en mejorar la convivencia de grupo y el clima de aula en todos los centros donde se han aplicado y por haber sido transferidas al ámbito de la música en los últimos años, área de interés para esta investigación.

2.3.1. Tertulias Dialógicas

Las Tertulias Dialógicas consisten en la construcción colectiva de significado y conocimiento a través del diálogo con todos los participantes de la tertulia, entendiendo el concepto de diálogo basado en los siete principios dialógicos (Flecha, 1997). A través de las tertulias dialógicas “se potencia el acercamiento directo, sin distinción de edad, género, cultura o capacidad, a la cultura clásica universal y al conocimiento científico acumulado por la humanidad a lo largo del tiempo” (Comunidades de Aprendizaje <https://cutt.ly/AnubSvn>).

Las Tertulias Dialógicas comenzaron en la Escuela de Personas Adultas de la Verneda- Sant Martí de Barcelona (Sánchez Aroca, 1999) en los años ochenta aplicándolas en el ámbito de la literatura. Las personas participantes leían y compartían obras clásicas de la literatura universal, consiguiendo leer por primera vez un libro y completar su proceso de alfabetización. A través de esta actuación, las personas que antes no leían acabaron leyendo y disfrutando de la literatura universal, sin tener ningún tipo de conocimiento literario previo. “Leer un libro de literatura clásica como Romeo y Julieta, La Odisea, Don Quijote y luego compartir significados, interpretaciones y reflexiones con la metodología de aprendizaje dialógico rompe con el supuesto de que los estudiantes y familias con un nivel socioeconómico bajo no pueden estar interesados en la literatura clásica” (CONFAPEA, <https://cutt.ly/6nubC6u>). Así, romperemos con cualquier tipo de elitismo cultural, dejando de lado la idea de que este tipo de obras son solo para una minoría de la sociedad.

Billabeitia y González (2010) señalan que “las ventajas que tienen las tertulias dialógicas son que desaparecen las desigualdades, todos participan, todos dan su propia opinión, se ayudan cuando no entienden algún concepto, situación o expresión, conocen nuevos puntos de vista, construyen conocimiento, aportan ideas, aprenden a expresarse oralmente, aprenden en grupo, se socializan...” (p.226).

A partir de los buenos resultados obtenidos de esta experiencia, se aplicaron en otros espacios, no sólo en escuelas de personas adultas, sino también en centros escolares, extendiéndose a las aulas de educación infantil, primaria y secundaria; y también, en universidades, centros cívicos, bibliotecas y centros penitenciarios, entre otros.

Es necesario recalcar los dos criterios básicos de esta actuación: por un lado, la necesidad de trabajar las mejores creaciones de la humanidad, siendo estas las obras que perduran en el tiempo; y por otro, cumplir los siete principios del aprendizaje dialógico (Flecha, 1997).

¿Cómo se organizan?

Los alumnos en las Tertulias Literarias Dialógicas (TLD) leen obras de grandes clásicos de la literatura universal (Mercer, et al., 2020), concretamente, leen las páginas acordadas y seleccionan un párrafo y una idea para compartir; y el día de encuentro, el moderador da el turno de palabra y asegura la participación de todas las voces mediante un diálogo igualitario, respetando el turno de palabra para poder compartir. El moderador puede ser el profesor, el alumno, una persona voluntaria o un familiar que acude a la sesión.

En cuanto a las funciones de la persona moderadora, ésta no impone su opinión ni su punto de vista, sino que garantiza el respeto entre los participantes y lleva el control de los turnos de palabra; priorizando las intervenciones de los que participan menos o encuentran más dificultades. Todo esto, nos permite que la participación sea lo más igualitaria y diversa posible, y, a su vez, se consiga que todos sean protagonistas de su proceso de enseñanza- aprendizaje (Aguilar, 2013).

La lectura que se lleva a cabo desde esta perspectiva dialógica, está contextualizada y supone una comprensión compartida (Aguilar et al., 2010). Asimismo, promueve la reflexión crítica del alumnado, "las primeras experiencias, emociones o significados que supone la lectura para las personas participantes pasan a ser objeto de diálogo y reflexión conjunta" (p.34). Es claramente, una experiencia que genera transformación social, cultural y personal, desde la construcción intersubjetiva del sentido del texto (Aguilar, 2013). En estos contextos de aprendizaje dialógico, el alumnado cuando se comunica y dialoga con el resto, da significado a la realidad construyendo así su conocimiento. Los niños tienen que razonar las ideas seleccionadas y el resto tiene que escuchar las intervenciones de todos respetando y aprendiendo de los demás (Mercer et al., 2016).

Los jóvenes hablando y compartiendo comprenden temas de fe, hablan de cultura, matrimonio, importancia de las mujeres en la sociedad, entre otros. El significado, la comprensión y el aprendizaje se intensifica, a través de las interacciones de las personas que participan en las tertulias. Freire (1970) ya entendía que leer era una apertura al diálogo sobre el mundo y con el mundo. Estamos ante una manera nueva de leer, una nueva forma de entender la lectura, una práctica de

calidad, donde el significado, la comprensión y el aprendizaje se intensifica a través de las interacciones de las personas que participan en las tertulias.

Las Tertulias Literarias Dialógicas han demostrado aumentar el interés por la lectura, su vocabulario, mejorando la comprensión lectora, la calidad del diálogo, la expresión y las habilidades académicas. De acuerdo con los datos revisados sobre el rendimiento de España en los estudios Pisa, los índices de lectura alcanzados en los últimos años han descendido significativamente (Aguilar et al., 2010). También, afirman los beneficios en términos de convivencia y la relación de grupo a través de valores que se trabajan como la igualdad, la solidaridad, el respeto y la empatía, entre otros. Billabeitia y González (2010) aseguran que “han aumentado el número de libros leídos y junto a eso la cohesión de grupo, la implicación en problemas personales y de la comunidad; y todo ello sin olvidar la evaluación muy positiva en todas las competencias” (p.53).

En este sentido, las tertulias juegan un papel crucial en la creación de posibilidades para que el alumnado desarrolle un comportamiento prosocial (Villardón et al., 2018). Éste es entendido como el conjunto de comportamientos que son beneficiosos para los demás, en términos de solidaridad, cooperación y ayuda. Por tanto, este estudio recopila evidencias sobre los entornos de aprendizaje, como son las tertulias, donde se fomenta el comportamiento prosocial, afectando al bienestar del ayudante y el receptor de la ayuda, así como la contribución que estas consiguen en avanzar hacia una sociedad inclusiva. Es un medio para lograr el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS): “garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”.

A continuación, se muestra una tabla explicativa de qué son y qué no son las Tertulias Literarias Dialógicas para una mayor comprensión de las mismas.

Tabla 6.

Tertulias Literarias Dialógicas (TLD): qué son y qué no son.

TERTULIAS LITERARIAS DIALÓGICAS (TLD)	
¿QUÉ SON LAS TERTULIAS LITERARIAS DIALÓGICAS?	¿QUÉ NO SON LAS TERTULIAS LITERARIAS DIALÓGICAS?
<p>1. Se basan en la Lectura Dialógica e implican un proceso de lectura e interpretación colectiva y dialógica de textos en un contexto donde prima la validez de los argumentos en lugar de las pretensiones de poder de las y los participantes. A través de este procedimiento dialógico cada persona y el grupo da un nuevo sentido a la lectura de los clásicos y se alcanzan comprensiones muy profundas y críticas que hubiesen sido imposibles en solitario.</p>	<p>1. No se lleva a cabo la lectura de libros, y tan sólo supone una reunión formativa sobre algún tema de interés, donde hay un experto que transmite conocimiento.</p>
<p>2. Se leen libros de la literatura clásica universal.</p>	<p>2. No se leen libros de la literatura clásica universal.</p>

<p>3. La comprensión colectiva de los textos se produce a través de un proceso de interpretación colectiva que está mediado por el diálogo igualitario entre todas las personas participantes en la tertulia.</p>	<p>3. El diálogo está basado en pretensiones de poder y no de validez, siendo las personas con mayor estatus académico las que monopolizan el debate o imponen sus interpretaciones.</p>
<p>4. Las personas participantes en la tertulia ya van con la lectura hecha de las páginas que se hayan acordado. Una vez en el espacio de tertulia se expone un párrafo que ha llamado la atención, que ha gustado especialmente, y se comparte con el resto el sentido de ese párrafo y qué le ha hecho reflexionar. Posteriormente se abre un turno de palabras donde el resto de participantes dicen sus opiniones respecto de ese párrafo o elaboran sobre las interpretaciones realizadas previamente, construyendo así de forma dialógica un nuevo sentido.</p>	<p>4. Los participantes de la tertulia no realizan una reflexión sobre la lectura ni comparten sus opiniones con el resto de compañeros construyendo mediante las interpretaciones de forma dialógica un nuevo sentido.</p>
<p>5. Hay un rol de moderador que tiene la función de favorecer la participación igualitaria de todos los miembros.</p>	<p>5. No hay una participación igualitaria entre los miembros de la tertulia.</p>

<p>6. El diálogo igualitario promueve el desarrollo de valores como la convivencia, el respeto y la solidaridad.</p>	<p>6. El diálogo no promueve el desarrollo de valores como la convivencia, el respeto y la solidaridad.</p>
<p>7. Se puede llevar a cabo con familiares, miembros de la comunidad, profesorado, voluntariado y estudiantes desde Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato hasta la Educación de Personas Adultas.</p>	

Fuente: adaptado de la web Comunidades de Aprendizaje <https://cutt.ly/AnubSvn>.

Por tanto, en las Tertulias Literarias Dialógicas el alumnado lee las mejores creaciones literarias de la humanidad, comparten sus opiniones con el resto del grupo en base a los principios del aprendizaje dialógico que la persona moderadora garantiza, dando el turno de palabra, con el objetivo de construir conocimiento conjunto y promover valores como la convivencia, el respeto y la solidaridad (García-Carrión, 2015).

La investigación desarrollada durante décadas sobre las tertulias literarias dialógicas ha demostrado los beneficios que estas han reportado en el desarrollo del pensamiento crítico del alumnado, la mejora de la comprensión lectora así como el incremento de las habilidades lingüísticas y de alfabetización académica entre alumnado de diversas edades, incluso en personas adultas (Pulido y Zepa 2010; López de Aguilera et al, 2020). De hecho, recientemente, se han reportado beneficios entre el alumnado de educación especial, en tanto que han demostrado ser efectivas para su inclusión, tanto en contextos específicos como en ordinarios (Fernández-Villardón et al 2021; Molina et al, 2021).

Los beneficios de las tertulias literaria dialógicas no se han reportado solo en la dimensión cognitiva, sino también en la social, demostrando fomentar una buena convivencia y favorecer la cohesión social. En concreto, en el estudio realizado por Villardón-Gallego et al. (2018) se mostró que el alumnado de primaria desarrolló actitudes prosociales tras su participación en las tertulias literarias dialógicas. El desarrollo del comportamiento prosocial entre estudiantes también favorece la creación de entornos más inclusivos en las aulas; ayudando a que el alumnado comparta argumentos y las relaciones de confianza aumenten (García-Carrión et al, 2020b). La percepción personal, el sentido vital y las expectativas educativas también son aspectos que las tertulias dialógicas han demostrado favorecer positivamente (García et al. 2018). Además, los beneficios de las tertulias se extienden más allá del aula teniendo un impacto también en las familias y otras personas adultas de la comunidad (De Botton et al., 2014). La investigación se ha realizado incluso en centros penitenciarios, donde mujeres en situación de vulnerabilidad social tras su participación en tertulias, valoran positivamente el impacto de las mismas como herramienta que para facilitar su integración social (Álvarez et al., 2018).

A pesar de que las tertulias fueron en su origen aplicadas en el ámbito de la literatura, debido a sus beneficios obtenidos se despertó un gran interés en aplicarlo de igual modo en otras áreas curriculares. El alumnado expone sus interpretaciones en relación a lo que se esté trabajando, bien una pieza musical, problemas matemáticos o textos científicos, es decir en función del tipo de tertulia que se esté llevando a cabo: literarias, artísticas, matemáticas, científicas, pedagógicas o musicales, el alumnado expresará lo que le ha suscitado, exponiendo su reflexión crítica al respecto.

Tertulias Musicales Dialógicas (TMD)

En la materia de la música, la investigación existente sobre Tertulias Musicales Dialógicas es menor, si bien cuenta con una sólida base de evidencia acumulada a partir de la investigación científica realizada sobre las Tertulias Literarias Dialógicas. Si bien estas ya existían desde que en 1978 Ramón Flecha creó la idea de las Tertulias Literarias Dialógicas en la escuela de personas de personas adultas “La Verneda-Sant Martí” y las propuso a vecinas y vecinos del barrio que en aquel momento estaban en el curso de alfabetización y en el segundo curso (neolectores). Él mismo las diseñó y puso en marcha la primera de ellas. Más tarde experiencias llevadas a cabo en otros centros, han transferido esta actuación y han llevado a cabo las Tertulias Musicales Dialógicas (TMD) en algunos centros educativos de enseñanza obligatoria (Ibáñez, 2016), si bien existen pocos estudios en relación a la influencia que estas tienen en el alumnado.

Es de gran interés mencionar el estudio realizado por Cantero (2017) en el centro CEIP Navas Tolosa en Madrid donde se realizan semanalmente TMD en todas las aulas. En esta investigación se confirma como el alumnado mejora su interés hacia la música clásica y progresa en la expresión oral, vocabulario y bagaje cultural, ganando mayor satisfacción en el aprendizaje, reforzando los contenidos del currículo y mejorando la convivencia de aula.

Como ejemplo, mencionar también el centro Sansomendi CPI en Vitoria (Álava), donde se ponen en marcha las tertulias literarias, las artísticas y las musicales, junto con voluntarios y familiares, no sólo en la etapa de secundaria sino también en la etapa primaria e infantil con el objetivo de mejorar los resultados

académicos, mejorar la convivencia y construir espacios de diálogo. En el caso de Sansomendi, han trabajado obras como el Bolero de Ravel, el Claro de Luna de Beethoven y la Cantata 147 de Jesús Alegría de los Hombres de Bach, entre otros, permitiéndoles a los alumnos construir conocimiento y significado a partir de la mejor música de la humanidad comprendiendo la historia universal y conociendo piezas que se siguen escuchando después de siglos. Además, este centro mereció un premio por maximizar los aprendizajes en espacios democráticos, a fin de dotar al alumnado de herramientas válidas para superar la exclusión social.

A partir de estas experiencias, mediante este estudio, se analizará la mejora de la convivencia y el clima de aula, ya que se establecerá un diálogo entre los alumnos basado en la igualdad y el respeto. En esta línea, es conveniente recalcar que cuando se fomentan y establecen diálogos acerca de valores sobre distintas audiciones de música clásica entre alumnos, se promueve que estos hablen sobre sus sentimientos, sensaciones y experiencias, y por ende, se consiga que la convivencia y la relación de grupo mejore (Susinos y Rodríguez, 2011). Por otro lado, mejorarán la actitud hacia la música clásica, para muchos una gran desconocida.

La dinámica de las Tertulias Musicales Dialógicas viene a ser la misma que las literarias, basada en el diálogo y siguiendo los siete principios del aprendizaje dialógico (Flecha, 1997).

Según CONFAPEA (2016) los pasos a seguir para una debida aplicación de las Tertulias Musicales Dialógicas son los siguientes:

Tabla 7.

Tertulias Musicales Dialógicas (TMD): pasos a seguir.

TERTULIAS MUSICALES DIALÓGICAS (TMD): PASOS A SEGUIR
1. Las personas participantes escogen obras musicales del repertorio clásico.
2. Cada semana decidimos una o varias obras musicales para escuchar en casa y pensamos en algún comentario y/o fragmento para después compartir en la tertulia.
3. Al principio de la tertulia entre todos realizamos una breve introducción del autor y de la obra.
4. Escuchamos conjuntamente la obra u obras seleccionadas.
5. Se abre el turno de palabra. El coordinador o la coordinadora va apuntando aquellas personas que piden palabra y modera el orden de las intervenciones. A partir de cada intervención se crea el diálogo. Podemos comentar todo aquello que hayamos pensado a lo largo de la semana: cosas que nos han gustado de la pieza, los instrumentos, las sensaciones o sentimientos que nos evoca cada pieza y cada autor nos puede transportar a un momento diferente.

Fuente: adaptado de CONFAPEA (2016).

Martins de Castro (2006) manifiesta que en las Tertulias Musicales Dialógicas “lo que importa es que todos digan lo que sienten, lo que han experimentado con la escucha, sus reminiscencias al respecto, como también lo que han encontrado de información sobre la música, el compositor, el contexto histórico, etc.” (p.2). Además, “la tertulia musical no sólo transforma el concepto de ‘oír’ música, sino también

desmitifica la cuestión sectaria y elitista de la música a partir de la capacidad universal de interpretación de cada persona. Todos tenemos el derecho de escuchar” (p.3).

Como sabemos, al igual que en las tertulias literarias el alumnado lee obras de la literatura universal, en las musicales, escuchan piezas de la música clásica reconocidas mundialmente, ¿pero cuáles son éstas?. A continuación, se muestra una propuesta de audiciones para trabajar en las Tertulias Musicales Dialógicas (CONFAPEA, 2016).

Tabla 8.

Propuesta de audiciones para Tertulias Musicales Dialógicas.

PROPUESTA DE AUDICIONES PARA TERTULIAS MUSICALES DIALÓGICAS
Romances sin palabras de Felix Mendelssohn.
Sinfonía nº9 de Ludwig van Beethoven.
El pájaro de fuego de Igor Stravinsky.
El Amor Brujo de Manuel de Falla.
Piezas para piano de Frédéric Chopin.
Oratorio del Mesías de Georg Friedrich Haendel.
El arte de la fuga de Johann Sebastian Bach.
Sinfonía nº5 de Ludwig van Beethoven.
Las Cuatro Estaciones de Antonio Vivaldi.
Valses de Johann Strauss.

Fuente: adaptada de CONFAPEA (2016).

En resumen, toda la información presentada en este capítulo pretende transmitir la importancia de aplicar prácticas dialógicas en los centros educativos basadas en evidencias científicas que consiguen un impacto positivo en todas las personas participantes y en todos los contextos. Además, se detallan las Tertulias Dialógicas, por ser un ejemplo de Actuación Educativa de Éxito (AEE) de gran interés,

que consiguen una mejora significativa en el alumnado en términos de aprendizaje y de convivencia, dos cuestiones que preocupan al profesorado actual. Desde los centros escolares, hay que aplicar prácticas de calidad en las aulas desde todas las materias que orienten hacia un buen aprendizaje, buenos resultados académicos y un buen clima de aula; y por tanto, que desde el área de música se transfieran estas dinámicas de igual modo.

CAPÍTULO 3

ADOLESCENTES Y MÚSICA

En este tercer capítulo se define la etapa de la adolescencia, el periodo de aplicación del estudio, se describen las características principales mencionando los cambios que tienen lugar en el alumnado durante estos años. En segundo lugar, se habla de la importancia de la música, ya que es innegable el impacto que ésta ejerce en los jóvenes. Para ello, se explica el término estilo musical para una debida comprensión del mismo y las distintas clasificaciones existentes; a su vez, se dan a conocer los factores que influyen en las preferencias y gustos musicales de los adolescentes, señalando cuáles son sus preferencias. Para finalizar, se describe la actitud hacia la música clásica de los adolescentes, puesto que este estilo es el que se emplea en las Tertulias Musicales Dialógicas (TMD), la actuación que se aplica en la investigación.

3.1 La adolescencia

La adolescencia es definida como una transición entre la infancia y la edad adulta, uno de los momentos más decisivos de la vida, ya que se consolidan comportamientos aprendidos en la infancia y se incorporan otros nuevos provenientes de los contextos de socialización (Hernando et al., 2013). Además, es un periodo en el que ocurren grandes cambios, lo cual implica un proceso de adaptación importante (Piñeda y Aliño, 1999).

Estos cambios en la adolescencia se dan en tres niveles: fisiológico, personal y social (Gutiérrez-Cobo et al., 2017). En cuanto a los aspectos físicos, mencionar el crecimiento corporal, el aumento de peso, estatura, masa y fuerza muscular, y la maduración de los órganos sexuales, la llegada de la menstruación en las chicas y el vello púbico en ambos (Coleman y Hendry, 2003). A nivel personal, el joven empieza a tomar ciertas decisiones sobre su vida, además, se da la búsqueda de identidad, el desarrollo del sentido del yo, la autoestima y el autoconcepto. En lo social, la necesidad de cierta independencia del adulto, ocurriendo en ocasiones relaciones conflictivas que oscilan entre la dependencia y la necesidad de sus padres.

En esta línea, en lo que se refiere a las situaciones sociales problemáticas, existe una alta prevalencia de comportamientos agresivos en la adolescencia, esto nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de aplicar intervenciones que reduzcan esas conductas (Gutiérrez et al., 2017). Desde el hogar, es importante fomentar una buena

comunicación entre la persona adulta y el adolescente para así conseguir una buena resolución de conflictos. El adolescente debe sentir a la vez autonomía y protección, es decir, sentir libertad para dar sus opiniones, tomar decisiones que afecten a sus vidas, reflexionar y defender sus ideas, pero a su vez tener ciertas normas y pautas (Pineda y Aliño, 1999). Desde la educación, se debe desarrollar el diálogo y el pensamiento crítico entre el alumnado, la escuela debe ser un lugar donde los alumnos debatan sobre los temas que les preocupa, se sientan apoyados expresándose sin miedo y se conviertan en modelos positivos de convivencia. En ningún momento se niega el papel fundamental de los adultos, sino que se apuesta por conseguir un ambiente donde se promueva el intercambio de información entre ambos (UNICEF, 2002).

En lo que a esta investigación le interesa, debemos señalar la música como elemento esencial que ocupa un lugar central en la vida de los adolescentes. Según un estudio realizado por Bonneville-Roussy et al (2013) los jóvenes escuchan un promedio de veinticinco horas semanales de música, frente a doce horas semanales que escuchan personas mayores de cincuenta años. Esto nos confirma que es un periodo de la vida en el que la música entre los adolescentes se escucha con gran frecuencia (Oriola y Gustems, 2015).

La música es una de las actividades preferidas del alumnado, ayuda a afianzar y consolidar su identidad (Soler y Oriola, 2019). Es utilizada para aislarse de su entorno, modificar su estado de ánimo, reforzar las relaciones interpersonales, entre otras cuestiones. Estamos hablando de la música como una herramienta clave para que los jóvenes puedan olvidarse de sus preocupaciones, situaciones de estrés y tristezas, además de experimentar pensamientos y sentimientos a través de ésta (Benedito, 2009).

Cuando los jóvenes escuchan música, ésta tiene una influencia en aspectos externos como pueden ser en sus vestimentas, los peinados, el lenguaje o sus conductas, pero también en cuestiones de identidad, valores, creencias e ideales. Por tanto, la música es un medio de expresión y comunicación no verbal muy útil para modificar el comportamiento de estos, ya que ésta produce cambios en el individuo en el ámbito físico, psicológico y socioafectivo.

La música, como estamos observando, ejerce una función social entre las personas en general y también en los jóvenes en particular (Ruiz, 2005). La música es uno de los medios a través del cual los adolescentes van a poder reconocerse y verse reflejados. Lo harán por “la necesidad de pertenecer a un grupo de iguales, para lo cual tienden a querer identificarse con alguno de los modelos o estereotipos propuestos por la industria musical” (p.7). Este mismo autor insiste en la doble función de la música, por un lado, siendo elemento socializador, ya que un grupo comparte unos códigos y esto garantiza la relación y comprensión entre los miembros; y por otro lado, el elemento diferenciador, ya que al adoptar unos códigos concretos que no son comunes a toda la sociedad, genera una particularidad en cada comunidad y miembro.

Por todo lo expuesto en este primer apartado, en el siguiente epígrafe, debido a la importancia de la música en las personas, concretamente en los jóvenes, se describe el concepto de estilo musical y algunas de las clasificaciones existentes para entender los numerosos estilos musicales.

3.2 Conceptualización y clasificación de estilos musicales

La música ha sido siempre una forma de expresión cultural de los pueblos y de las personas. Es un arte que va vinculado a las condiciones culturales, económicas, sociales e históricas de cada comunidad. Por tanto, todo tipo de música se sitúa dentro de un contexto en el que emergen procesos comunicativos de esa cultura (Megias y Rodríguez, 2001).

La música “es uno de los ingredientes esenciales para el individuo” (Hormigos y Cabello, 2004, p.260); y el ser humano en la medida en que se lo permiten sus capacidades, se identifica con aquella música que considera próxima y que, al mismo tiempo, le acerca y le diferencia a todos los demás seres humanos” (Alsina, 2004, p.4).

El término: estilo musical

En función de las formas de hacer música, nos referiremos al término estilo musical. Éste, procede del término latino *Stilus* y contiene distintos significados en

función de las áreas de conocimiento y los aspectos sociales, artísticos, psicológicos e históricos que están implicados en la música (Cremades, Herrera y Lorenzo, 2010).

En el área de la música, su definición no parece todavía estar resuelta. En ocasiones, se utiliza como sinónimo de los siguientes conceptos: forma musical, estructura musical o género musical, o incluso se han entendido en términos de estilo musical las características de eventos musicales distintos pertenecientes a un mismo género (López Cano, 2005). Autores como Fabbri (1982), Hamm (1994) y Moore (2001) explican que la finalidad del compositor a la hora de proponer una obra, es el “qué”, el género; y el modo de componer es el “cómo”, haciendo referencia al estilo. Además, siguiendo con esta diferenciación, Ortiz (2001) señala como el estilo musical hace referencia a la estructura interna de las obras musicales, es decir, los procedimientos, los medios y las técnicas de composición musical usadas, como puede ser una estructura interna de forma sonata, concierto, suite, entre otras. Por otro lado, Hamm (1994) habla cómo el estilo musical se refiere a los componentes básicos de la música de los que los compositores disponen y es Vela (2017) quién describe recientemente el término estilo musical como el conjunto de códigos simbólicos marcados por las conveniencias estéticas de cada época.

Tras las lecturas de los distintos autores mencionados sobre sus diferentes interpretaciones sobre el término de estilo musical y los diferentes matices que hacen del mismo anteriormente detalladas, llegamos a la conclusión de que el término estilo musical es entendido como la manera de construir y crear una obra musical, a partir de distintos patrones y estructuras musicales.

Clasificación de estilos musicales

En relación a los diferentes estilos musicales existentes, se citan dos de las grandes clasificaciones encontradas en la literatura estudiada. En primer lugar, se muestra la clasificación de Megías y Rodríguez (2003), quienes exponen veintitrés estilos musicales.

Tabla 12.

Los estilos musicales según Megías y Rodríguez (2003).

ESTILOS MUSICALES
Pop, Pop-Rock
Dance
Latina, salsa
Cantautores
Electrónico
Baladistas, canción melódica
Rumba
Flamenco
Rock and roll, rock clásico
Hip-hop, rap
Indie-pop, power-pop, pop alternativo
Reggae, ska
Músicas del mundo, étnicas
Rhythm and blues, soul, funk
Heavy, hard-rock, metal
Clásica
Rock progresivo, psicodelia
Punk, hardcore
New Age
Jazz
Folk, country, blues
Rock alternativo, grunge, indie-rock
Popular o típica de su región o comunidad autónoma

Fuente: Megías y Rodríguez (2003).

Por otro lado, y en segundo lugar, se nombra la clasificación de Lorenzo, Herrera y Cremades (2010) dividida en tres grandes bloques, siendo estos música culta entendida como música clásica, música popular y música tradicional.

Tabla 13.

Los estilos musicales según Lorenzo, Herrera y Cremades (2010).

ESTILOS MUSICALES		
Música culta	Música popular	Música tradicional
Música Antigua: Grecia y Roma	Música Jazz	Música Folclórica
Música Medieval (Canto Gregoriano)	Música Rock & Roll	Flamenco
Música Renacentista	Música Pop	
Música Barroca	Música Heavy	
Música Clásica	Música Hip-hop	
Música del Romanticismo		
Música Nacionalista		
Música del Impresionismo		
Música Contemporánea del Siglo XX		

Fuente: Lorenzo, Herrera y Cremades (2010).

Para poder comprender todos los estilos musicales mencionados, es necesario situarlos dentro del contexto cultural en el que han sido creados, ya que la música no está constituida por un agregado de elementos, sino por procesos comunicativos que emergen de la propia cultura. La música “tiene como finalidad la expresión y creación de sentimientos, también la transmisión de ideas y de una cierta concepción del mundo” (Hormigos y Cabello, 2004, p.260). A su vez, estos autores añaden, como “hoy en día, la música debe ser entendida como una práctica comunicativa y expresiva fundamental, cercana a cualquier individuo y habitual en cualquier cultura, una práctica que, lejos de ser exclusiva de una clase social, forma parte de la vida cotidiana de todos los individuos de nuestra sociedad, en especial de los jóvenes” (p.262).

Entre todos los estilos mencionados, nos gustaría destacar, la música culta, también conocida como música clásica, el estilo de interés para esta investigación.

Dentro de la misma, se encuentra como se ha mencionado, la música antigua, medieval, renacentista, barroca, clásica, romántica, nacionalista, impresionista y contemporánea. Esta clasificación nos ayudará a entender las obras que se trabajarán con los jóvenes en este estudio.

3.3 Factores influyentes en las preferencias y gustos musicales de los adolescentes

En este apartado planteamos algunas de las aportaciones existentes en la literatura científica acerca de los gustos musicales de los jóvenes. A su vez, se detallan los factores que influyen en sus preferencias musicales.

Concretamente, revisamos algunas de las causas que se consideran influyentes en sus preferencias, como son el entorno familiar, el grupo de iguales, los medios de comunicación, la educación, la edad y el lugar de origen.

Entorno familiar y amigos

En los primeros años de vida, la familia es la responsable de que sus hijos adquieran sus primeras nociones musicales y quién predispone de forma temprana a unos u otros estilos musicales (Herrera, Cremades y Lorenzo, 2010). Además, en el hogar se crea un hábito de escucha, y la educación musical familiar es determinante en sus gustos musicales (Delsing et al., 2011).

En la adolescencia, los jóvenes se sienten influidos enormemente por sus amigos compartiendo la ropa, los lugares de ocio y el entretenimiento, y es cuando las preferencias musicales se funden con las de sus pares. Según Eyerman (2002) el 64.2% de los jóvenes asegura compartir siempre o en la mayoría de ocasiones sus gustos musicales con los de sus amigos. Además, estos gustos musicales influyen en sus relaciones sociales, ya que cuatro de cada diez apuntan que se sienten influidos en sus gustos musicales por sus amigos.

Por tanto, en esta etapa, los intereses o preferencias musicales son un signo de identificación entre los jóvenes que les distingue unos de otros. Es por ello, que se observa más afinidad en los gustos y preferencias entre mejores amigos que entre desconocidos (Bonneville-Roussy et al., 2013).

A su vez, Bautista (2017) corrobora la importancia de la familia y el grupo de iguales para el desarrollo de la personalidad y para la mejora de la actitud musical de los adolescentes, pero recalca que existen otros elementos a tener en cuenta como la tarea del centro educativo, los instrumentos pedagógicos y la legislación, entre otros.

Por tanto, el contexto en el que se encuentre el adolescente, atendiendo al hogar y la escuela, influirá en la adquisición de los gustos individuales a través de las interacciones sociales que se produzcan.

Medios de comunicación

Los medios de comunicación influyen significativamente en los gustos musicales de los jóvenes. A juicio de Lorenzo, Epelde y Jiménez (2005) estos “están considerados decisivos vehículos de transmisión de información y conocimiento en todos los ámbitos y niveles del contexto social” (p.88). Además, tienen el poder de alterar el juicio crítico y la opinión personal, siendo esto en algunos casos poco beneficioso.

En cuanto a la televisión, respecto a la música, Pérez y Jiménez (2002), explican los diferentes programas que se emiten en televisión. Por un lado, mencionan los programas musicalizados, los cuales utilizan la música como presentación y cierre de sus programas (telediarios, series, concursos, programas nocturnos, etc.); por otro, programas dedicados a las actuaciones de grupos musicales en directo y donde se realizan entrevistas a los músicos sobre sus nuevos trabajos; y por último, programas musicales, los cuales se dedican básicamente a promocionar diferentes músicas.

En cuanto a la radio, la música que se emite en este canal, es caracterizada por ser fugaz, inmediata, tener la capacidad de sugestión, incapacidad de elección y limitación del tiempo (Legorburu, 2011). Es oída cuando no se puede ver la televisión, lo que ocurre en multitud de espacios y situaciones de la vida cotidiana: el trabajo, las instituciones públicas, el supermercado, entre otras, (Herrera, Cremades y Lorenzo, 2010). Bien es cierto, que hoy en día el 45% de la música se consume vía *streaming*, usando canales como *Youtube* o *Spotify* (Mulligan, 2019). Esto es debido a la gran importancia que recibe actualmente el internet, que nos permite el acceso a cantidad

de información musical de manera ágil y rápida y posibilita a artistas desconocidos ser visualizados y conseguir cierto grado de éxito desde dichos canales.

Por último, mencionar los contenidos y las secciones que conforman las revistas juveniles, así como su enfoque general, los cuales, están planteados tomando como base las tendencias sociales del momento, es decir, las modas. Al igual que ocurre en los demás medios, se intenta atraer el consumo musical juvenil buscando obtener el máximo beneficio económico en la comercialización del producto, puesto que la finalidad es vender revistas, no fomentar la difusión y el consumo responsable de información. La mayoría de estas publicaciones consiguen un gran atractivo de los jóvenes gracias a las campañas publicitarias que las acompañan, su bajo coste, los regalos que incorporan (pegatinas de cantantes, pósters, mochilas, complementos de belleza, etc.) y a sus vistosas y llamativas portadas. El uso del color, la preponderancia de las fotografías sobre el texto o los títulos sugerentes destinados a los adolescentes son otras de sus características más destacadas (Plaza, 2005). En definitiva, estas revistas ofrecen una imagen superficial de distintos aspectos de la vida de las adolescentes con un claro y casi exclusivo interés en la estética personal, la seducción, la adoración a los ídolos y el consumismo, evitando temas importantes para su incorporación al mundo adulto, como los estudios, el trabajo, la formación personal o los valores humanos (Figueras, 2008).

Por ende, la televisión, el internet y las revistas entre otras, influyen significativamente en los estilos musicales que escuchan los adolescentes y esta gran influencia de los medios de comunicación hacen que los estilos musicales que aprecian los adolescentes sean más parecidos en todo el mundo (Herrera, Cremades y Lorenzo, 2010).

La educación musical en la escuela

La influencia musical que ejerce la familia sobre sus hijos está condicionada por factores como el nivel socioeconómico y la formación escolar y cultural de los padres (Cremades, 2008). Debido a esto, el profesional de la enseñanza musical tiene que preocuparse por estimular los acercamientos de los alumnos a la enorme pluralidad de músicas y estilos musicales que existen creando en ellos un espíritu

crítico, haciéndoles conscientes de que los medios, ya mencionados, intentan imponer determinados gustos musicales.

La educación musical tiene como objetivo ampliar el conocimiento y la apreciación de los jóvenes en relación a los estilos musicales que existen, para que las actitudes ante los menos escuchados cambien. La forma en que se trabaja la música en la escuela es un factor influyente que puede condicionar en los gustos musicales del alumnado (Leblanc et al., 1996).

La edad

La música representa la separación con el mundo adulto, por tanto, algunos jóvenes rechazan la música que los adultos frecuentan, con el objetivo de diferenciarse como grupo. Además, Bonneville-Roussy et al (2013) manifiestan cómo las preferencias en términos de intensidad musical varían según la edad del individuo. Los adultos muestran niveles de umbral auditivo más bajos, es decir, tienden a escuchar música a un volumen más bajo que los participantes más jóvenes. Esto sugiere que la música a alto volumen podría ser incómoda para los adultos mayores. Los resultados indican que las dimensiones suaves y contemporáneas son más populares durante la edad adulta y la dimensión de preferencia musical intensa son más altas entre los adolescentes disminuyendo hasta la edad adulta media.

Lugar de origen

La música que conocemos está relacionada con el contexto en el que nacemos, donde estamos, lo que se escucha, lo que nos rodea; es decir, una vez más el lugar de origen influye significativamente. Por tanto, aunque nos sintamos libres de elegir la música que escuchamos, nos influyen factores externos como son los condicionales personales, familiares, sociales, educacionales y contextuales. De esta manera, estos gustos no van a ser estancos, sino que van a cambiar y evolucionar a lo largo de la vida de una persona, puesto que las circunstancias mencionadas también lo harán.

Una vez descritas las causas que influyen en los gustos musicales de los jóvenes, llegamos a la conclusión de que tanto el entorno, el lugar de origen, la edad, la educación que estos reciban desde la temprana edad en sus casas como desde la escuela, tendrán impacto en sus preferencias musicales. Bien es cierto, como se

comentaba, que la adolescencia es un periodo en el que todos los jóvenes comparten los mismos gustos musicales con sus amigos, y al final, es lógico que al ser un elemento importante para ellos, se convierta en un vínculo esencial. Llegados a este punto, nos preguntamos cuáles son esos gustos e intereses musicales de los jóvenes y qué estilo musical acostumbran a escuchar con más frecuencia según la literatura.

3.4 Gustos e intereses musicales de los adolescentes

La etapa de la adolescencia, segunda etapa del desarrollo evolutivo, es como hemos descrito anteriormente, una edad de tránsito en la que la persona se está haciendo a sí misma entre la infancia y la juventud (Izco Montoya, 2007). En este periodo la música, tal y como se ha explicado, juega un papel esencial ayudando a los jóvenes tanto a formar sus relaciones sociales como a explorar su identidad. Además, es un vehículo para que los adolescentes expresen sus emociones y la usen como insignia de identidad, la cual representa tanto sus valores como sus creencias (Firth, 2011).

En España, de los quince a los veinticuatro años, la música es un elemento muy importante, por tanto, ésta implica una forma de vestir, y de relacionarse entre los jóvenes (Iglesias, 2001). Por otro lado, este mismo autor afirma, como no hay preferencias musicales uniformes ni duraderas en el tiempo, los gustos musicales van variando con el paso del tiempo. Citando a Martí (2000):

no deja de ser un tópico ya implícito en la afirmación de que cada generación tiene su música; mejor cabría decir sus músicas, porque de hecho son varios los estilos y tendencias que se desarrollan a lo largo de una misma generación que constantemente escucha y consume música, manifestando sus preferencias, renovándose especialmente en las etapas vitales más reivindicativas (p.2).

Por lo tanto, al igual que ocurren cambios en la personalidad a lo largo de la vida, parece razonable esperar que también ocurran cambios en las preferencias musicales (Bonneville-Roussy et al., 2013).

Centrándonos en los gustos e intereses musicales de los adolescentes de hoy en día, según una reciente investigación realizada por Cremades y Herrera (2010), la

música más querida entre el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) es la música de estilo pop, reggaetón, hip-hop y rap. A su vez, Penagos (2012) menciona el reggaetón como estilo musical de gran aceptación entre el colectivo joven, lo cual ha generado la atención de muchos críticos debido a las letras de estas canciones tratan contenidos sexuales, drogas y menosprecian a la mujer siendo un objeto sexual (Ceballos, 2010). Esta música que escuchan, al igual que otras, influye significativamente en su conducta, en sus valores y su identidad, por tanto, el efecto que tiene escuchar una música u otra en sus vidas es decisivo para su desarrollo. Debido a esto, desde el aula, el profesorado tiene que orientar y proponer a los alumnos contenido musical beneficioso y hacerles conscientes y críticos con los mensajes que se transmiten.

La música clásica, por lo contrario, es una de las menos consumidas y queridas entre este colectivo, a pesar de conllevar numerosos beneficios comprobados (Herrera, Cremades y Lorenzo, 2010). Por esta razón, el presente estudio trabaja la música clásica por ser la gran olvidada y poco estimada dentro de este público de interés.

Actitudes hacia la música clásica de los adolescentes

La cuestión de que la música clásica es uno de los estilos musicales menos querido por los jóvenes se corrobora en diferentes estudios realizados: en la investigación de Cremades y Herrera (2010) y en la de Bautista (2013). En ambas se afirma, como el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) indica no gustarle la música clásica, ni tener interés en ella.

el alumnado de ESO no escucha música clásica ni la interpreta con sus amigos (nº1 y 5), no participa en actuaciones relacionadas con la música clásica fuera del aula de música (nº2), nunca o casi nunca busca en Internet música clásica con el fin de escucharla (nº3), en su casa tampoco la escuchan (nº4), en la mayoría de los casos no asisten a conciertos relacionados con la música clásica (nº15), no tienen piezas de música clásica en sus reproductores de audio (nº21) y mayoritariamente ni hablan con sus amigos de música clásica ni la escuchan en casa de manera habitual (nº24 y 25). (Bautista, 2013, p.27).

Los resultados muestran cómo la escucha y la interpretación de música clásica es nula entre este colectivo y la participación en actuaciones de música clásica fuera del aula es inexistente. Además, los datos obtenidos refuerzan la idea del poco afecto de este colectivo hacia el estilo musical clásico.

Bautista (2013) se cuestiona si la asignatura de música tuviera más peso en horas lectivas en los centros escolares, las respuestas de los alumnos se verían alteradas, es decir, se plantea si con un aumento de horas lectivas de la asignatura de música en las escuelas, el alumnado tendría una mejor actitud frente a la música clásica. De igual modo, desde esta investigación nos planteamos el siguiente interrogante, ¿es este rechazo fruto de la manera en la que se trabaja la música clásica en la escuela?

Como explican Gleavrec y Pinet (2009) se observa cierta desconexión entre la enseñanza musical y la realidad sonora presente en el quehacer diario de los jóvenes, los cuales se muestran más receptivos e identificados con los estilos musicales de masas provenientes de la música popular más comercial. A pesar de esto, es necesario repensar como trabajar adecuadamente no solo la música popular y la música tradicional, sino también la música clásica debido a que posee historia, una gran riqueza y un acercamiento cultural.

Bautista (2017) explica que en la última década, con la introducción de numerosas tendencias musicales, la música clásica ha quedado obsoleta tanto dentro como fuera de nuestras aulas. Bien es cierto, que no se quiere conseguir la desaparición de la música clásica, debido a que llevaría a reducir posibilidades a los alumnos, no conociéndola y no disfrutando de ella y de su riqueza.

El gran reto que nos planteamos, es cambiar la actitud hacia la música clásica y valorar todo lo que esta música nos puede enseñar. Hemos de destacar el papel importante que tiene la escuela en este tema, ya que el aprendizaje musical enriquece la cultura y saber musical de los adolescentes, y al mismo tiempo, desarrolla su capacidad crítica, aspecto que se beneficia con la aplicación de las Tertulias Musicales Dialógicas (Marshall et al., 2005). Además, “una mayor relación con la música clásica implica una mejor actitud hacia la misma” (Bautista, 2017, p.30).

Desde el aula, se debe lograr que el alumnado reconozca su calidad y su aportación al patrimonio cultural de la humanidad (IKASKOM, 2019). Por tanto, es indiscutible e irrenunciable fomentar la escucha de estas obras clásicas musicales reconocidas como obras maestras (CREA, 2013).

En esta línea, sabemos que cualquier aspecto a tratar en la educación, no es sólo el qué trabajemos, sino cómo lo trabajemos, es decir, la manera de trabajar es lo que de verdad logrará el impacto en los adolescentes.

Por esta razón, ya son muchos los centros educativos que han incluido las Tertulias Musicales Dialógicas (TMD), una vez estudiado el impacto que han generado las Tertulias Literarias Dialógicas en el ámbito de la literatura. Primeramente, por romper con ese elitismo existente, ya que la música clásica estaba tradicionalmente reservada a unas pocas personas consideradas capaces de entenderla (Flecha, 1997), y en segundo lugar, por la mejora significativa en cuanto a la actitud hacia la música clásica.

En resumen, estamos hablando de dar la oportunidad a los jóvenes de conocer a los clásicos musicales que puede que no conozcan de otro modo. A su vez, lograr que sean reflexivos críticos y que justifiquen sus ideas y opiniones sobre la música de estilo clásico. Con las tertulias, la actuación educativa de éxito de aplicación, no se pretende que nuestros alumnos sean profesionales de la música, sino aficionados que sepan valorar la música y emitir un juicio de valor sobre ella.

CAPÍTULO 4

METODOLOGÍA

Tras mostrar en los capítulos anteriores el marco teórico de la presente investigación y cuya fundamentación ha incluido principalmente la concepción dialógica del aprendizaje (Flecha, 1997), por ser esta la base de las Tertulias Musicales Dialógicas, a continuación, se presenta la metodología utilizada para llevar a cabo la investigación.

Este cuarto capítulo aborda el proceso de investigación y la metodología llevada a cabo en la tesis doctoral, detallando, en primer lugar, las preguntas de investigación y los objetivos que se pretenden alcanzar. A continuación, se describe el contexto en el que se ha realizado el estudio y los participantes que forman parte de este. En relación con la recogida de información, se describe el procedimiento seguido, se enumeran las técnicas de recogida de datos consideradas y se explica el análisis de datos. Para finalizar, se especifican las cuestiones éticas de la investigación.

4.1 Preguntas de investigación y objetivos

Este estudio se enmarca en una concepción dialógica de la enseñanza y aprendizaje de la música en Educación Secundaria Obligatoria (ESO), concretamente en la aplicación de Tertulias Musicales Dialógicas (TMD). La investigación se centra en estudiar las actitudes del alumnado hacia la música clásica y el clima del aula cuando participan en las Tertulias Musicales Dialógicas (TMD). Por tanto, las preguntas de investigación que guían este estudio son:

1. ¿Cambian las actitudes del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) hacia la música clásica después de participar en las Tertulias Musicales Dialógicas (TMD)?
2. ¿Cómo es el clima de aula durante las Tertulias Musicales Dialógicas (TMD)?

Para responder a estas preguntas de investigación, nos proponemos lograr los siguientes objetivos específicos:

- Examinar las actitudes ante la música clásica del alumnado como resultado de la participación en las TMD.
- Analizar el clima de aula en las TMD.

4.2 Metodología

La metodología elegida para llevar a cabo esta investigación ha sido un estudio de caso. Tal como indica la definición, el estudio de caso es “el estudio de la particularidad y complejidad de un caso en singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 2007, p.11). Por ello, con el propósito de comprender en profundidad la realidad concreta de dos aulas de Educación Secundaria durante la realización de Tertulias Musicales Dialógicas, se optó por esta metodología, explorando la evolución del clima de aula y la actitud del alumnado hacia la música clásica. El conocimiento y acceso directo de la investigadora, como profesora de música, facilitó poder centrar la investigación en los dos grupos existentes de 1º ESO durante el curso 2018-2019.

En lo que se refiere al diseño de investigación, se ha utilizado un diseño mixto, que ha incluido tanto la recogida de datos cualitativos como cuantitativos. El método mixto es un tipo de diseño de investigación en el que se combinan ambos datos, cualitativos y cuantitativos, para finalmente llegar a los resultados y conclusiones del estudio (Creswell, 2014). Este diseño ha sido relevante en el estudio realizado debido a que no ha permitido alcanzar los objetivos propuestos en el proyecto de investigación. Por un lado, los datos cuantitativos recogidos a través de dos cuestionarios permitieron recoger las actitudes del alumnado y su percepción del clima, antes y después de su participación en las Tertulias Musicales Dialógicas. Por otro, los datos cualitativos, recogidos a través de las entrevistas realizadas a distintos participantes al acabar el estudio; y la observación llevada a cabo por parte de la profesora e investigadora durante todo este proceso recogida en el diario de campo, permitieron conocer mejor el impacto de la experiencia en términos de actitud hacia la música clásica y clima de aula.

Cabe contextualizar, la relevancia de combinar tanto la investigación cualitativa como la cuantitativa en el estudio realizado. Por un lado, en cuanto a la investigación cualitativa, ésta se sitúa dentro del paradigma interpretativo. Se trata de una investigación que describe el contexto de personas y eventos, pone énfasis en la interpretación de cuestiones émicas -las de los participantes- y de cuestiones éticas -del investigador- (Bresler, 2006). En este caso, la investigadora y profesora de música ha tenido una implicación directa, ya que ésta es quién ha llevado a cabo las Tertulias

Musicales Dialógicas en el aula y ha actuado como moderadora de las mismas. En este sentido, Kawulich (2005) explica cómo la participación del investigador durante un largo periodo de tiempo en las distintas actividades, permite observar a los participantes y realizar una mayor comprensión de sus comportamientos. La investigadora, al ser además la profesora de música del grupo de estudiantes participantes en el estudio, ha podido conocer en profundidad la realidad del alumnado participante. De esta forma, además de la recogida de datos establecida en el estudio, su implicación durante un largo periodo de tiempo con el alumnado, ha sido importante para el estudio en profundidad de las Tertulias Musicales Dialógicas y su impacto sobre el clima de aula y la actitud del alumnado hacia la música clásica.

Por otro lado, la investigación, ha incorporado la recogida y análisis de datos cuantitativos que ha aportado una información descriptiva de la realidad estudiada, concretamente dos cuestionarios aplicados en distintos momentos de la investigación para poder complementar con datos numéricos los resultados cualitativos y así explorar la experiencia con un mayor detalle. Esto consigue “hallazgos más completos, una mayor confianza, mejor validación y entendimiento de los resultados” (Ugalde y Balbastre, 2013, p.184).

Las variables analizadas han sido la actitud hacia la música clásica y el clima de aula. En cuanto a la actitud hacia la música clásica, es entendida como la tendencia a la acción ante un determinado estímulo, en este caso la música. Esta tendencia puede ser tanto positiva como negativa y de diferente intensidad. Concretamente, se investiga el pensamiento que tienen los participantes hacia la música clásica y el gusto e interés por ella con la observación de todas las sesiones de tertulia, los cuestionarios aplicados y las entrevistas realizadas. En cuanto al clima de aula, se observan las interacciones que se dan en cada sesión y se describen en las anotaciones del diario de campo de la investigadora, teniendo en cuenta los siguientes aspectos: el diálogo igualitario, la participación, la solidaridad y la construcción colectiva de significado, una vez más, esta variable también es analizada los cuestionarios aplicados y las entrevistas llevadas a cabo.

La investigadora recoge las vivencias de los participantes y su percepción de la realidad a través del diario de observación, reduciendo al mínimo los prejuicios y expectativas, actuando con neutralidad, presentando evidencias y fidelidad a los datos

(Stake, 2007). Por tanto, con todas las anotaciones del diario, las respuestas recogidas en los cuestionarios y las aportaciones en las entrevistas realizadas por alumnado, tutores, familiares y voluntariado, se construye el significado de la investigación siendo todos éstos agentes activos del estudio. A su vez, la investigadora examina su significado y valora lo que está ocurriendo para poder hacer una buena interpretación y sacar conclusiones.

4.2.1. Centro educativo

La investigación se lleva a cabo en un centro educativo de la comunidad autónoma vasca, concretamente en la ciudad de Bilbao durante el curso académico 2018-2019, centro en el cual la investigadora es profesora de música desde el año 2017. Se trata de un centro concertado religioso de nivel socioeconómico medio-alto, que educa en un ambiente familiar y cristiano, para que el educando aprenda a vivir de manera crítica, solidaria y responsable.

En cuanto a la visión del centro, la cual hace referencia al estilo educativo, es un colegio referente en Bilbao, abierto al cambio cultural, y que tiene como meta, en ese camino, formar buenas personas en un clima de encuentro, de trabajo y de diálogo. Por tanto, es un centro que encaja a la perfección con las Tertulias Musicales Dialógicas (TMD), debido a que se genera un encuentro de dichas características.

Además, el centro escolar está totalmente convencido de que debe haber una atención equilibrada al desarrollo humano y académico, que debe estar abierto a todo el mundo entendiendo que la diversidad suma, valorando las diferencias como un elemento enriquecedor del desarrollo personal y social.

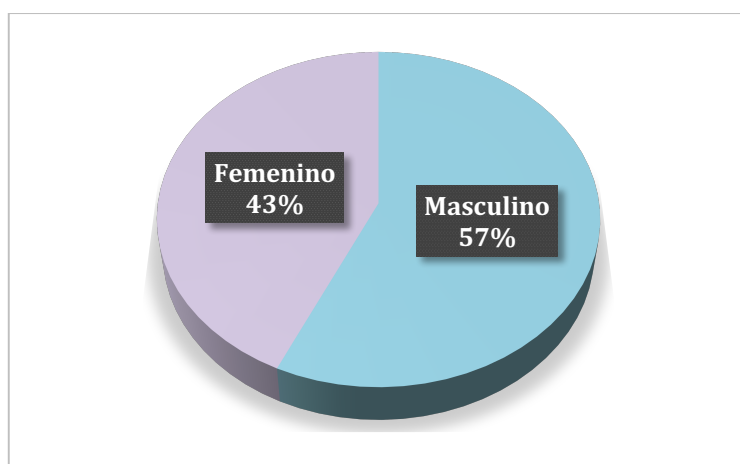
El centro se esfuerza por crear un ambiente entre todos afectivo y emocionalmente seguro que potencie lo mejor de cada uno, superando las carencias, reforzando la autoestima y la seguridad de uno mismo, aspectos de gran relevancia en las Tertulias Musicales Dialógicas.

4.2.2 Participantes

La muestra de la investigación está formada por 58 alumnos organizados en dos grupos que participan en las Tertulias Musicales Dialógicas (TMD). Se cuenta con 33 niños y 25 niñas de edad comprendida entre los 11 y 13 años. A continuación, se muestra el gráfico de porcentaje de participantes según la variable de género.

Gráfico 1.

Porcentaje de participantes según la variable género.



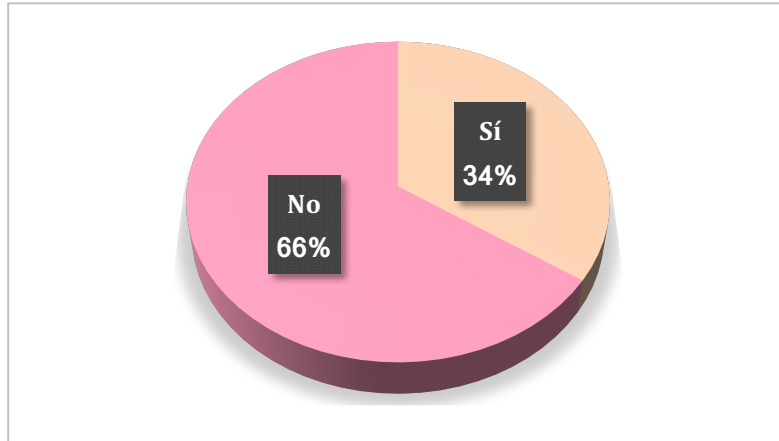
Fuente: elaboración propia.

Este alumnado se caracteriza por una cohesión de grupo general positiva tanto entre ellos como con la profesora de música. Además, el alumnado tiene una buena actitud hacia la materia, a pesar de que, en ocasiones, manifiestan conductas propias de la etapa adolescente. La participación del grupo podría ser mejorable, y la comunicación más ordenada, ya que muchas veces no piden el turno de palabra e interrumpen sin escuchar al otro.

En cuanto a la formación musical del alumnado, se han identificado diferencias entre ellos. Tal y como se observa en el gráfico 2, el 34% del alumnado realizan o han realizado alguna vez estudios musicales fuera del centro, y el 66% reciben el aprendizaje musical únicamente desde el centro escolar. A pesar de esto, esta cuestión, no supone un problema, ya que todos siguen adecuadamente la clase de música.

Gráfico 2.

Porcentaje de participantes según si asisten o no a realizar estudios musicales fuera del centro.



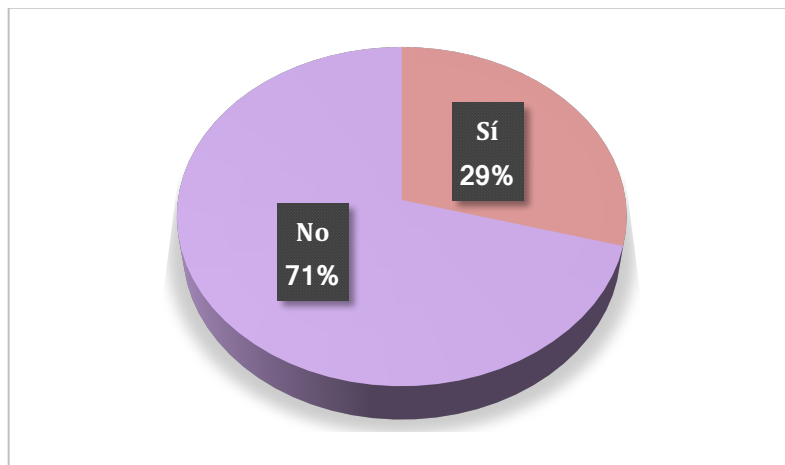
Fuente: elaboración propia.

Desde el aula de música la profesora, e investigadora de este estudio, percibe que cuando se realizan actividades teóricas apoyadas en el libro, su motivación es menor que cuando se realizan prácticas instrumentales, siendo éstas en su mayoría con flauta dulce y pequeña percusión. Además, el alumnado se muestra menos entusiasmado cuando se trabajan piezas de música clásica comparando con obras de pop, música electrónica, rap, entre otras.

Cabe destacar que el grupo cuenta con una amplia diversidad. Concretamente, hay 3 niñas y 5 niños de nueva incorporación al centro, 2 niñas y 1 niño con necesidades educativas severas, una niña de altas capacidades, un niño diagnosticado con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), un niño con dislexia y 1 niña y 2 niños que requieren de refuerzo educativo específico en alguna asignatura. Esto supone que el alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) represente un 29% (ver gráfico 3).

Gráfico 3.

Porcentaje de participantes según Necesidades Educativas Especiales (NEE).



Fuente: elaboración propia.

En lo que se refiere a los participantes entrevistados, a continuación, se recogen las características principales, así como los pseudónimos de cada uno de ellos. Mencionar que todos ellos se han mostrado voluntarios para realizar las entrevistas.

Tabla 11.

Descripción de los participantes entrevistados.

PSEUDÓNIMO	DESCRIPCIÓN
Olivia	Alumna de 1º ESO (B) sin formación musical fuera del centro escolar.
Victoria	Alumna de 1º ESO (A) sin formación musical fuera del centro escolar.
Pablo	Alumno de 1º ESO (B) con NEE, concretamente dificultades en escritura, confunde o altera el orden de letras, sílabas o

	palabras. Sin formación musical fuera del centro escolar.
Nacho	Alumno de 1º ESO (A) sin formación musical fuera del centro.
Iñigo	Alumno de 1º ESO (B) con formación musical fuera del centro escolar.
Nicolás	Alumno de 1º ESO (A) con NEE severas con formación musical fuera del centro escolar.
Marco	Alumno de 1º ESO (A), sin formación musical fuera del centro.
Diego	Alumno de 1º ESO (A), sin formación musical fuera de centro.
Ángel	Familiar de Victoria.
Martina	Familiar de alumnado no entrevistado, alumno de 1º ESO (A) y de 1º ESO (B). El primero sin formación musical fuera del centro, y el segundo con formación musical fuera del centro.
Valeria	Familiar de alumno no entrevistado de 1º ESO (B) sin formación musical fuera del centro.
Águeda	Familiar de alumna no entrevistado de 1º ESO (A) sin formación musical fuera del centro.
Paloma	Familiar de alumno no entrevistado de 1º ESO (B) con NEE con formación musical fuera del centro.

Lola	Estudiante de último curso de Educación Primaria y a su vez, voluntaria en dos sesiones de las tertulias llevada a cabo.
María	Profesora de lengua inglesa de ESO y tutora del grupo 1º ESO (A).
Leo	Profesor de ciencias en ESO y tutor del grupo 1º ESO (B).
Carolina	Pedagoga Terapéutica del primer ciclo de Educación Secundaria y quién prepara previamente con el alumnado de NEE las tertulias.

Fuente: elaboración propia.

4.2.3 Procedimiento

Al inicio del curso 2018-2019, se realizó una reunión con la dirección del centro para informar sobre la investigación a llevar a cabo en la asignatura de Educación Musical en las dos clases del curso de 1º ESO. Se explicó, que la razón y la motivación para llevar a cabo este estudio podría suponer una oportunidad en esta etapa. Concretamente, la investigación ofrecía la posibilidad a todo el alumnado de participar en las Tertulias Musicales Dialógicas, una propuesta educativa que ha sido definida por la investigación europea de más alto nivel como una Actuación Educativa de Éxito (Flecha, 2015).

La investigación ha demostrado que introducir estas actuaciones basadas en evidencias científicas de impacto social, reporta mejoras de aprendizaje y convivencia destacables en muy diversos contextos (García-Carrión et al., 2020a). Por ello, introducir en las aulas actuaciones educativas basadas en evidencias científicas ofrece garantías de evitar perjuicios o efectos indeseados en el aprendizaje del alumnado, fortaleciendo así una oferta educativa de calidad en la enseñanza y aprendizaje de la música. Este aspecto fue especialmente valorado por la comunidad educativa, equipo directivo, profesorado, familiares y alumnado.

Tras la buena acogida del equipo directivo, se comunicó a las familias la propuesta de investigación mediante una carta. Conjuntamente, se enviaron los consentimientos informados para contar con la autorización de las familias para que los y las menores tomarán parte en la investigación (anexo 1). Así mismo, se explicó a las familias, al alumnado, a la Pedagoga Terapéutica y a los tutores de ambos grupos la propuesta de llevar a cabo las Tertulias Musicales Dialógicas entregando un díptico informativo sobre la experiencia (anexo 2). El objetivo de éste, era entender el significado de las tertulias, su funcionamiento y la propuesta de audiciones.

Previo a la implementación de las Tertulias Musicales Dialógicas, se realizó una primera fase de recogida de datos, aplicando dos cuestionarios, que se describen detalladamente a continuación en el apartado técnica de recogidas de datos de este capítulo (ver sección 4.2.3.1). El objetivo de aplicar ambos cuestionarios residió en analizar tanto el clima de aula como la actitud hacia la música clásica del alumnado.

Una vez recogidos los datos de la situación de partida, se realizaron las seis Tertulias Musicales Dialógicas. Al finalizar la implementación de las tertulias, se realizó una segunda fase de recogida de datos, aplicando de nuevo los dos cuestionarios y realizando distintas entrevistas a los participantes anteriormente descritos para conocer su visión de la experiencia. Estas mediciones se llevan a cabo en dos momentos: pre-intervención y post-intervención.

Figura 2.

Línea temporal del estudio.



Fuente: elaboración propia.

Implementación de las Tertulias Musicales Dialógicas

El alumnado, como agente protagonista en todo el proceso de aprendizaje, así como del proceso investigador, decidió las seis piezas a trabajar y su orden cronológico a partir de una propuesta de once audiciones de música clásica planteada por la profesora e investigadora del estudio (anexo 3).

Para ello, tanto en la clase de música como en sus casas, previamente a la realización de las tertulias, escucharon las piezas musicales propuestas y buscaron información sobre las obras para poder cada uno en función de sus preferencias ordenarlas numéricamente de mayor a menor interés. A continuación, el alumnado incluyó sus preferencias en una ficha y ésta fue entregada a la profesora, así, con la recogida de todas las respuestas se decidieron las seis piezas a trabajar. Estas seis piezas se llevaron a cabo de febrero a mayo de 2019, con una periodicidad aproximada de dos a cuatro semanas entre ellas. Estas piezas son pertenecientes a la época barroca, clásica y romántica de autores destacados como Beethoven y

Vivaldi. A continuación, se hace una descripción de las piezas musicales trabajadas justificando su propuesta.

Tabla 12.

Información y justificación musical de las seis piezas trabajadas en las TMD.

Obra musical	Compositor	Año	Periodo	Justificación musical de su propuesta
Sinfonía nº5 Primer movimiento	Ludwig Van Beethoven (1770-1827)	Entre 1804 y 1808	Clasicismo (1750-1820)	Conocer a Beethoven como figura representante del periodo del Clasicismo y del inicio del Romanticismo. Conocer la sinfonía como composición musical.
Las Cuatro Estaciones La primavera	Antonio Vivaldi (1678-1741)	1723	Barroco (1600–1750)	Conocer a Vivaldi y Las cuatro estaciones como una de las piezas más conocidas del mismo, siendo esta música programática/descriptiva, la cual tiene como objetivo evocar ideas e imágenes al oyente, en este caso representar las estaciones del año. Cada estación contiene un poema. Vivaldi se esforzó en relacionar la música con los textos de los poemas/sonetos.

<p>El Cascanueces</p> <p>Danza del Hada del Azúcar</p>	<p>Piotr Ilich Tchaikovsky (1840-1893)</p>	<p>Entre 1891 y 1892</p>	<p>Romanticismo (1800-1910)</p>	<p>Conocer a Tchaikovsky como el primer compositor ruso del romanticismo que ganó reconocimiento en el extranjero. Conocer su cuento de hadas-ballet estructurado en dos actos. Representado en muchos escenarios del mundo, siendo quizá el más popular de todos los ballets en los países occidentales. Conocer la celesta como instrumento de percusión de teclado poco común.</p>
<p>Canon</p>	<p>Johann Pachelbel (1653-1706)</p>	<p>1680</p>	<p>Barroco (1600–1750)</p>	<p>Pachelbel fue una figura clave del periodo barroco y de gran relación con la familia de Bach, mayor representante del Barroco junto con Haendel. Concretamente, se ha elegido su famoso canon a 3 voces, una contribución importante en el desarrollo de la música sacra. Con ella, los jóvenes entienden el canon como un tipo de composición musical y conocen el violín y el contrabajo como</p>

				protagonistas de esta pieza.
La ópera de Carmen Los Toreadores	Georges Bizet (1838-1875)	1875	Romanticismo (1800-1910)	Conocer a Bizet por sus óperas francesas, y en concreto la ópera de Carmen, una de las óperas francesas más populares, más representadas en todo el mundo.
El Mesías "Aleluya"	Georg Friedrich Haendel (1685-1759)	1741	Barroco (1600–1750)	Aleluya es una de las obras más conocidas de Haendel perteneciente al oratorio "El Mesías". Obra relacionada con la Navidad, dividida en tres partes. En este caso, los jóvenes conocen una pieza religiosa vocal.

Fuente: elaboración propia.

Una vez escogidas las piezas musicales, se pusieron en marcha periódicamente las tertulias, además de realizarse como se ha comentado de febrero a mayo con una frecuencia aproximada de dos a cuatro semanas, se impartieron los viernes en la biblioteca del centro. En la sesión de tertulia los alumnos salían del aula habitual para acudir a un nuevo espacio. En este lugar era posible distribuirse sentados en un círculo, donde todos los participantes se vieran las caras debido al espacio amplio con el que se contaba.

Imagen 1.

Alumnado durante una Tertulia Musical Dialógica llevada a cabo.



Fuente: elaboración propia.

En la primera parte de la sesión de tertulia, la profesora e investigadora realiza un breve resumen sobre el compositor y la pieza. Esta explicación es apoyada por una presentación en *PowerPoint*. El grupo el día de la tertulia vuelve a escuchar la pieza a trabajar. Una vez realizada esta introducción, se da paso a la tertulia, es decir, al diálogo, donde los alumnos hablan y comparan sus intereses, opiniones, pensamientos, inquietudes y sentimientos respecto a la pieza. Para garantizar el diálogo igualitario, principio que guía la interacción en las tertulias, la profesora moderará los turnos de palabra, teniendo en cuenta también el resto de principios dialógicos. Para ello, se pide al alumnado cumplir los siete principios del aprendizaje dialógico, tener en cuenta en funcionamiento de las tertulias y las normas a seguir para una adecuada puesta en marcha. Esta información sobre funcionamiento y normas es mostrada en carteles informativos en la biblioteca (véase imagen 2 y 3).

Imagen 2.

Cartel informativo sobre el funcionamiento de las Tertulias Musicales Dialógicas.

Funcionamiento TMD

1. Se decide entre todos la audición a trabajar y los participantes escuchan la pieza en casa.

2. Piensan en un comentario para compartir el día de la tertulia (qué es lo que nos gusta de la pieza, qué nos ha llamado la atención, sentimientos, recuerdos, pensamientos...)

3. El día de la tertulia:

3.1 Hablamos sobre el autor, la obra, el momento histórico, el estilo de su música, los instrumentos que se utilizan, otros autores de la época...

3.2 Escuchamos la pieza todos.

3.3 Se abre el diálogo, es el moderador quién da la palabra y gestiona las intervenciones.

Imagen 3.

Cartel informativo con las normas a seguir durante las Tertulias Musicales Dialógicas.

SOLO HABLA QUIÉN TIENE EL TURNO DE PALABRA.

TODAS LAS APORTACIONES SON BIENVENIDAS.

DEJAD LOS MIEDOS A UN LADO.

CUANDO UNO HABLA EL RESTO ESCUCHA.

RESPETAR TODOS LOS COMENTARIOS DE LOS COMPAÑEROS, TODO NOS ENRIQUECE.

NOS AYUDAMOS ENTRE TODOS.

Fuente: elaboración propia.

4.2.3.1 Técnicas de recogida de datos

En primer lugar, previo al inicio del estudio empírico y para elaborar el presente marco teórico de la investigación, se realizó el análisis bibliográfico y documental, es decir, una revisión de la literatura científica en las principales bases de datos en el Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI) de la Universidad de Deusto (Bilbao). Para esta búsqueda, se usaron distintas palabras clave relacionadas con el estudio presente como son el diálogo, la interacción, el aprendizaje dialógico, las actuaciones educativas de éxito, educación musical, música clásica, adolescencia, entre otras, dando lugar posteriormente a elaborar el marco teórico. También, se revisaron libros de autores reconocidos a nivel nacional e internacional, incluyendo las aportaciones más relevantes basadas en fuentes bibliográficas primarias originales. Estamos hablando de una revisión de artículos indexados, libros y capítulos de libros de autores de gran relevancia en la temática analizada.

En esta línea, es de interés mencionar los documentos respectivos a las leyes educativas, distintas páginas web de interés como la ya mencionada web de Comunidades de Aprendizaje, documentos oficiales emitidos por el Ministerio de Educación español, el uso de la documentación oficial interna del colegio de aplicación, teniendo acceso tanto a las memorias anuales del centro como a la guía escolar.

Técnicas cualitativas

A continuación, se detallan las técnicas de recogida de datos que se han utilizado para dar respuesta a las preguntas de investigación y para alcanzar los objetivos del estudio. Dentro del paradigma cualitativo encontramos, la entrevista y el diario de campo.

- Entrevista: se ha utilizado la entrevista por ser una técnica ampliamente utilizada en la investigación cualitativa (Ripley, 2001). Concretamente, se ha optado por la entrevista semiestructurada que permite recoger información verbal sobre cuestiones de gran interés para el estudio. En primer lugar, se elaboraron los guiones de las entrevistas, cinco guiones dirigidos a tutores, familias, voluntarios, alumnado y persona de apoyo educativo (anexo 6). El

objetivo de las entrevistas se centró en comprender el punto de vista de los estudiantes en términos de mejora en relación a la actitud hacia la música clásica y convivencia de aula; también, conocer la opinión sobre esta experiencia de tutores, persona de apoyo educativo, voluntarios y familiares. Los guiones incluyeron cuatro partes diferenciadas: la primera parte, interroga sobre la propia experiencia en su globalidad conociendo los aspectos positivos y negativos de la actuación; en segundo lugar, se hace especial hincapié en los beneficios de la propia dinámica, se habla sobre las mejoras en el ámbito de la educación musical y el tipo de interacción que se consigue; la tercera parte, trata sobre la actitud hacia la música clásica; y en cuarto y último lugar, sobre el clima de aula, hablando sobre el comportamiento que obtienen en las clases y las conductas de ayuda, entrando también en términos de amistad y buena convivencia.

Cabe mencionar que los guiones fueron adaptados en función de la entrevista con cada persona, para facilitar así la comunicación y la recogida de información, creando un espacio de diálogo igualitario, también en el proceso de recogida de datos. En este sentido, esta orientación dialógica de la investigación está presente en diversas metodologías que pretenden comunicarse y reflexionar sobre la experiencia consiguiendo una relación de igualdad y horizontalidad como es el caso de la metodología comunicativa, entendiendo a cada participante y promoviendo su participación para así entender su realidad (Gómez et al., 2019). La metodología comunicativa propone una investigación que dé respuesta al cambio dialógico de la sociedad y a su vez, esté comprometida con las desigualdades sociales (Flecha y Soler, 2014).

Desde esta perspectiva, se realizaron un total de diecisiete entrevistas: ocho a alumnado, cinco a familias, una a una voluntaria participante en las tertulias, dos a los tutores uno de cada grupo y otra a la Pedagoga Terapéutica, responsable de ayudar con anterioridad al alumnado con NEE en la preparación de la sesión de tertulia para una participación inclusiva. Todas ellas se grabaron en voz y fueron transcritas posteriormente para su análisis (anexo 7).

A continuación, se indican los códigos utilizados para identificar la técnica realizada, que incluyen el perfil de la persona participante (EA= alumnado; EF= familiares; EV= voluntariado; ET= tutores; EP= pedagoga terapéutica) así como el pseudónimo con el que se identifica a la persona participante, ya que en el apartado de resultados sus testimonios serán identificados bajo estos códigos y pseudónimos.

Tabla 13.

Códigos para las personas entrevistadas.

CÓDIGO	PSEUDÓNIMO
EA1	Olivia
EA2	Victoria
EA3	Pablo
EA4	Nacho
EA5	Iñigo
EA6	Nicolás
EA7	Marco
EA8	Diego
EF1	Ángel
EF2	Martina
EF3	Valeria
EF4	Águeda
EF5	Paloma
EV1	Lola
ET1	María
ET2	Leo
EP1	Carolina

Fuente: elaboración propia.

- Diario de campo: La investigadora y a su vez profesora de música ha utilizado el diario de campo como herramienta para registrar y sistematizar las experiencias para poder a posteriori analizar los resultados. Estamos hablando de un instrumento donde se escribe todo lo observado en las sesiones de tertulia. Mejía y Sandoval (2003) afirman que “este instrumento quizá es el más antiguo y se retoma directamente de la tradición antropológica. El diario de campo permite aclarar situaciones y sentimientos que rodean la observación y puede ser trabajado para la elaboración de un registro ampliado” (p. 145). Concretamente, el diario cuenta con doce entradas realizadas por la propia investigadora, que describen, como observadora participante, las seis Tertulias Musicales Dialógicas llevadas a cabo en los dos grupos. Al redactar las propias experiencias se pone el foco en la participación, la interacción, la escucha, los turnos de palabra, la motivación, entre otras.

Técnicas cuantitativas

- Cuestionarios: Este estudio cuenta con la aplicación de dos cuestionarios. Ambos se pasaron al alumnado en un momento previo a la implementación de las tertulias musicales dialógicas y al finalizarlas.

El primer cuestionario denominado “Cuestionario de evaluación de la actitud hacia la música clásica del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria” (Bautista y Mateos, 2014), fue diseñado con el objetivo de analizar la actitud hacia la música clásica del alumnado, concretamente conocer las causas y consecuencias que llevaban al estudiante de ESO de Andalucía a tener un claro rechazo de la música clásica, ya que se observaba como alumnado de 1º, 2º y 4º de ESO tenían una actitud negativa frente a la música de estilo clásico. Se trata de un cuestionario validado y de gran fiabilidad pilotado en un centro educativo de la provincia de Málaga con 56 sujetos y posteriormente aplicado en distintos centros de Andalucía con una muestra de 3.137 sujetos. Además, se tuvieron en cuenta distintas variables: sociodemográficas, actitudinales, referidas al lugar de preferencia, experienciales y de familiaridad. El modelo de respuesta elegido fue de escala tipo Likert de 5 opciones con 29 ítems (anexo 5). El cuestionario examina el interés y la frecuencia con la que los estudiantes escuchan música clásica y los momentos que lo hacen junto a sus amigos y familiares, también el alumnado expresa su grado de conformidad respecto

al interés que sienten por la música clásica y la valoración que hacen de la música clásica como enriquecedora y beneficiosa para el conocimiento general.

El segundo cuestionario, extraído del Departamento de Educación de los Estados Unidos Centro Nacional Para Estadísticas de la Educación (*School Climate Surveys*, EDSCS), se ha utilizado para analizar el clima de aula de los estudiantes (anexo 4). Concretamente, se han tenido en cuenta los tres grandes bloques de interés descritos en el cuestionario para los alumnos: compromiso (*engagement*), seguridad (*safety*) y entorno (*environment*). Se ajustaron los ítems de estos bloques aprobados, ya que éstos eran inicialmente para el clima escolar y se adaptaron centrándonos en el clima de aula en la asignatura de música. En cuanto al bloque de compromiso (*engagement*), se seleccionaron los ítems de relaciones y participación; en lo que se refiere a seguridad (*safety*) los de seguridad emocional; y en lo que se refiere al entorno (*environment*), los de entorno educativo; aprobados todos ellos por un grupo de expertos. El cuestionario consta de 25 ítems de escala tipo Likert de 5 opciones.

Para finalizar este epígrafe, se expone la siguiente tabla como síntesis de las técnicas de recogida de datos cualitativas y cuantitativas especificando el número total.

Tabla 14.

Técnicas cualitativas y cuantitativas implementadas.

TÉCNICAS CUALITATIVAS Y CUANTITATIVAS	NÚMERO
Entrevistas	17 entrevistas
Diario de campo	12 entradas
Cuestionarios	232 cuestionarios
TOTAL	261

Fuente: elaboración propia.

4.2.3.2 Análisis de datos

El análisis de datos realizado en este estudio se ha llevado a cabo de manera cualitativa y cuantitativa, de acuerdo a la naturaleza de los datos respectivamente y teniendo en cuenta el diseño mixto de la investigación.

Análisis de datos cualitativos

Para analizar los datos cualitativos fruto de la información extraída del diario de campo y las entrevistas se han diferenciado dos categorías principales: (1) actitud hacia la música clásica y (2) clima de aula. Estas dos grandes categorías responden a los objetivos de la investigación, así como a la información central en la que se ha centrado la recogida de datos.

Para una mayor concreción de las mismas, tras una profunda lectura rigurosa de los datos obtenidos en el diario de campo y las entrevistas, se identificaron diferentes subcategorías para cada una. Estas subcategorías se definen a partir de un análisis inductivo de los datos, es decir, emergen como resultado de la lectura en profundidad de los datos recogidos. De esta forma, esto nos permite codificar los datos en unidades analizables para poder llegar a desarrollar las aportaciones principales del estudio. Por tanto, ha sido de gran importancia extraer la esencia de los datos, elaborar conceptos y establecer relaciones entre ellos, para así entender la realidad y generar un sentido. Esto nos ha permitido interpretar y dar sentido a la realidad analizada desde el punto de vista émico, es decir, desde el de los participantes.

En esta línea, es de interés, explicar cómo las subcategorías también tienen relación con la fundamentación teórica, ya que algunos son los principios dialógicos de Flecha (1997) expuestos en la literatura de esta investigación. Esto indica la realización de un proceso inductivo-deductivo en nuestro análisis, donde se han contrastado las categorías emergentes de los datos con la literatura que ha fundamentado la investigación. El resultado de la definición de tales categorías y subcategorías se describe detalladamente a continuación para comprender su significado y así, poder de una manera más adecuada organizar esos resultados que se mostrarán en el capítulo cinco y seis de esta tesis doctoral.

En cuanto a la actitud hacia la música clásica, las subcategorías han sido el acercamiento de la música clásica a las vidas de los jóvenes, el desarrollo del pensamiento crítico, el enriquecimiento cultural y el interés y gusto por la música clásica.

Tabla 15.

Categorías de análisis: actitud hacia la música clásica.

CATEGORÍA DE ANÁLISIS: ACTITUD HACIA LA MÚSICA CLÁSICA	
SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS	DESCRIPCIÓN
1. Acercamiento de la música clásica a sus vidas	Hace referencia a la separación y lejanía que encuentran los adolescentes hacia la música clásica en sus vidas.
2. Pensamiento crítico	Se refiere al uso de razonamiento y elaboración del pensamiento que se desarrolla durante las tertulias en relación a la música de estilo clásico.
3. Enriquecimiento cultural	Se ha identificado bajo la subcategoría enriquecimiento cultural la interacción que se genera entre los participantes en las tertulias beneficiándose unos de otros por sus distintos saberes culturales. También, por el enriquecimiento cultural que nos ofrece el estilo musical clásico debido a su riqueza e historia.

4. Interés y gusto	Identificado como las ganas, el deseo, el placer y la curiosidad por la música clásica de los participantes, fruto de la participación en las tertulias.
--------------------	--

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al clima de aula las subcategorías de estudio han sido el diálogo igualitario, la participación, la solidaridad, la construcción colectiva de significado y la transferibilidad.

Tabla 16.

Categorías de análisis: clima de aula.

<p style="text-align: center;">CATEGORÍA DE ANÁLISIS:</p> <p style="text-align: center;">CLIMA DE AULA</p>	
<p style="text-align: center;">SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS</p>	<p style="text-align: center;">DESCRIPCIÓN</p>
1. Diálogo igualitario	Se han identificado bajo la subcategoría de diálogo igualitario aquellas conversaciones basadas en la igualdad, el respeto, la escucha, la empatía; donde hay lugar para todos y cada uno de las personas partícipes en las tertulias generando una relación horizontal, donde no existe autoridad ni competitividad.
2. Participación	Se refiere a los momentos donde el alumnado toma parte activamente de la tertulia, expresando sus opiniones, interviniendo en los debates y

	aportando ideas al grupo.
3. Solidaridad	Se ha identificado bajo la subcategoría de solidaridad la ayuda mutua que se genera entre los participantes en el aula de música durante las tertulias.
4. Construcción colectiva de significado	Se refiere a un aprendizaje conjunto, una mirada compartida sobre la pieza a trabajar.
5. Transferibilidad	Se refiere a cómo el cambio que se genera en el aula fruto de las tertulias puede ser transferible a otros espacios.

Fuente: elaboración propia.

Análisis de datos cuantitativos

En cuanto a lo que se refiere al análisis de datos cuantitativos, los datos correspondientes a los cuestionarios de actitud hacia la música clásica y clima de aula, aplicados en dos momentos distintos de la investigación, previa y final, fueron transferidos a un documento *Excel*, con el objetivo de tener las respuestas ordenadas y realizar un adecuado análisis descriptivo de la información. En este documento se encuentra la información descriptiva del grupo de estudio, el listado de nombres de todos los participantes, al grupo que corresponden, el sexo, si acuden a música fuera del aula y si es alumnado con NEE. También, todas las respuestas de cada estudiante de los dos cuestionarios aplicados en el momento previo y final, así como las medias de las respuestas, las diferencias de medias y el porcentaje de respuesta.

Para verificar todos los resultados obtenidos en la investigación, se utilizó la triangulación, para validar, comparar y contrastar todos los datos. Según Stake (2007) la finalidad de la triangulación consiste en dar la mayor credibilidad posible a la interpretación de los datos que hayamos conseguido. En este caso, se contrasta toda

la información encontrada desde distintas vías gracias a las técnicas de recogida de datos cualitativas y cuantitativas para enriquecer la investigación con una mayor amplitud y riqueza interpretativa. Es decir, gracias a la combinación de ambos enfoques, cualitativo y cuantitativo, se da un mayor sentido al estudio, más completo y detallado sobre la experiencia, todo ello desde lo observado en cada tertulia, los testimonios de entrevistas y los datos cuantitativos recogidos de los cuestionarios. En las siguientes tablas relacionamos las distintas subcategorías de análisis cualitativo mencionadas junto a algunos de los ítems de los cuestionarios de más relevancia.

Tabla 17.

Subcategorías de análisis de actitud hacia la música clásica junto a ítems relacionados de actitud hacia la música clásica.

SUBCATEGORÍAS DE ANALISIS: ACTITUD HACÍA LA MÚSICA CLÁSICA	ÍTEMS CUESTIONARIO ACTITUD HACÍA LA MÚSICA CLÁSICA
1. Acercamiento de la música clásica a sus vidas	1, 2, 3, 4, 7 y 15
2. Pensamiento crítico	26
3. Enriquecimiento cultural	6, 9, 11 y 13.
4. Construcción colectiva de significado	16 y 27.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 18.

Subcategorías de análisis de clima de aula junto a ítems relacionados de clima de aula.

SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS: CLIMA DE AULA	ÍTEMS CUESTIONARIO CLIMA DE AULA
1. Diálogo igualitario	6, 16 y 17
2. Participación	12 y 13
3. Solidaridad	14, 19, 7 y 15
4. Construcción colectiva de significado.	
5. Transferibilidad	23 y 24

Fuente: elaboración propia.

4.2.3.3 Cuestiones éticas

Debido a que toda investigación exige tomar conductas éticamente correctas se ha hecho uso y seguimiento de las guías éticas de la Comisión Europea. A continuación, se habla de distintos aspectos considerados.

- **Transparencia:** Los participantes (alumnos de 1º ESO), sus familias, el colegio, los profesores y los voluntarios, han sido informados en todo momento sobre la investigación y la aplicación de las TMD por parte de la propia investigadora y profesora a su vez, recibiendo en un primer momento una carta informativa (anexo 1) y un díptico (anexo 2). Han sido conocedores del tipo de investigación, del funcionamiento de las tertulias dialógicas, del método de recogida de datos, el tiempo de la investigación, los derechos que tienen, como la oportunidad de abandonar cuando lo consideren, los riesgos que pueden asumir y los beneficios que pueden obtener.
- **Consentimiento informado:** debido a que estos participantes son menores de edad, ha sido necesario, antes de la aplicación, el uso del consentimiento informado de sus familiares para participar en dicha investigación y realizar la recogida de datos (anexo 1). Este documento ha sido escrito en un lenguaje claro y accesible para las familias.
- **Confidencialidad:** se han asegurado las condiciones de anonimato y la confidencialidad de los datos obtenidos.
- **Gestión de la información:** durante todo el proceso, el equipo directivo, los tutores de los grupos de aplicación, la Pedagoga Terapéutica (PT), las familias el alumnado y el voluntariado, como grandes protagonistas de la experiencia, han recibido *feedback* del estudio. Se prevé una vez finalizada la tesis doctoral escribir a todos los protagonistas involucrados en el proceso los resultados obtenidos.

Una vez entendidos las preguntas de investigación y objetivos que guían esta tesis doctoral, la metodología llevada a cabo, la muestra, las técnicas de recogida de datos utilizadas y las cuestiones éticas valoradas, en los siguientes capítulos se detallarán los resultados obtenidos dando respuesta por un lado a examinar las actitudes hacia la música clásica del alumnado debido a la participación en las tertulias y por otro, el clima de aula durante las tertulias musicales dialógicas.

CAPÍTULO 5

EVIDENCIAS DE MEJORA EN RELACIÓN A LA ACTITUD HACIA LA MÚSICA CLÁSICA

En este capítulo se presentan los resultados cualitativos y cuantitativos del análisis de los datos en relación a la mejora de la actitud hacia la música clásica del alumnado. Se describe su evolución con respecto a la actitud hacia la música clásica tras la aplicación de las Tertulias Musicales Dialógicas (TMD), teniendo en cuenta las subcategorías de análisis propuestas en el capítulo cuarto y derivadas del análisis inductivo: acercamiento de la música clásica a sus vidas, pensamiento crítico, enriquecimiento cultural y gusto e interés por la música clásica.

Como también se ha explicado en el capítulo anterior, los nombres que identifican a los participantes del estudio se han modificado para preservar y respetar la identidad de los mismos.

5.1 Acercamiento de la música clásica a sus vidas

Esta investigación se sitúa en la etapa adolescente, en el momento de transición entre la niñez y la adolescencia, con alumnado entre once y doce años. Inicialmente, antes de la puesta en marcha de las tertulias musicales dialógicas, estos estudiantes transmitían como la música clásica no era un estilo musical para jóvenes de su edad, pero tras su aplicación, su visión inicial cambia y la perciben como más cercana a su realidad indicando que la han incorporado en sus elecciones musicales, en momentos concretos.

“Antes pensaba que era para gente mayor y ahora que la he escuchado me gusta como para escucharla yo” (Diego, EA8).

“(…) yo antes pensaba que era para dormir, coser y sobre todo para los abuelos ahora no es que me maraville, pero alguna vez para relajarme sí que he escuchado y está bien” (Iñigo, EA5).

Las aportaciones del alumnado coinciden en numerosas ocasiones con las de Diego e Iñigo quienes nos recuerdan, cómo antes de la puesta en práctica de las tertulias, relacionaban el estilo de música clásico con algo perteneciente principalmente a las personas adultas, dicho con sus palabras “para gente mayor” o “para los abuelos”. Por esta razón, se puede afirmar, que sus testimonios iniciales coinciden con lo que investigaciones previas habían indicado en este sentido (Herrera, Cremades y Lorenzo, 2010), es decir, que los y las adolescentes vinculan este tipo de

música con el mundo adulto, teniendo una actitud de rechazo y separación de los mismos, y mostrando una mayor preferencia por los estilos musicales populares. Además, Iñigo, antes de la participación en las tertulias, relacionaba la música clásica con tareas anticuadas poniendo de ejemplo el coser, como actividad de poco interés entre la juventud. Todo esto que se manifiesta en un inicio, se ve modificado al formar parte de las tertulias musicales dialógicas, ya que el alumnado encuentra un sentido a la música clásica en sus vidas. Diego expone como ahora le gusta escuchar música clásica e Iñigo narra como encuentra su utilidad para momentos de relajación. Esta última cuestión, acerca del tema de escoger la música clásica para relajarse, Lola, la voluntaria participante en el estudio, afirma haber conocido esas mismas percepciones y cambios en cómo se sentía el alumnado. Tal y como indica en su entrevista:

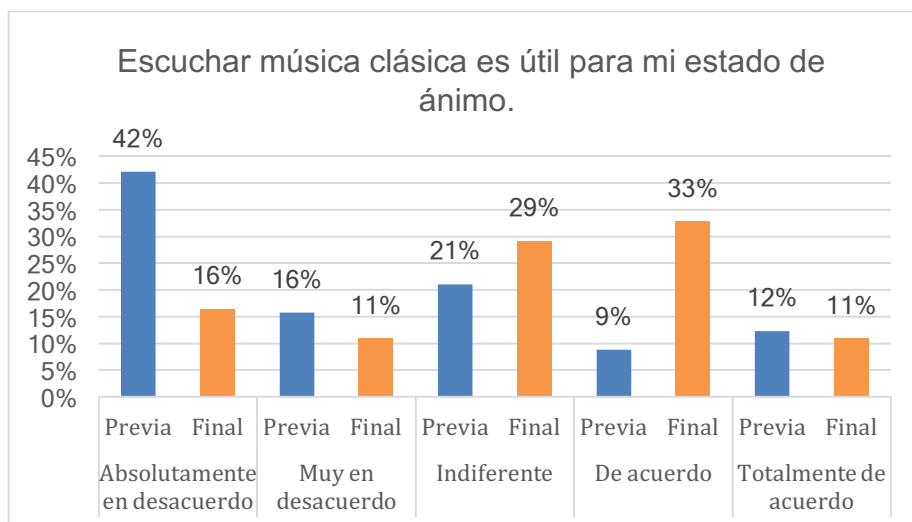
“Muchos alumnos decían que la música clásica les relajaba o les hacía sentir bien, quizá puede ser una herramienta para ayudarles cuando necesiten estar más tranquilos o concentrarse en algo” (Lola, EV1).

Lola, considera, además que la música clásica puede ser un instrumento muy valioso para que el alumnado de esta edad encuentre la tranquilidad que necesitan en distintos momentos, y que puede facilitarles la concentración.

En esta línea, los datos cuantitativos recogidos acerca de las actitudes del alumnado hacia la música clásica son consistentes con lo que expresaron en las entrevistas las distintas personas participantes en el estudio. Si observamos las repuestas del alumnado en el ítem “escuchar música clásica es útil para mi estado de ánimo” observamos un cambio relevante. En un primer momento, un 21% de los estudiantes estaba “de acuerdo” con que la música clásica afectaba en su estado de ánimo. Tras la investigación, esto asciende a un 44%; y el “absolutamente en desacuerdo” o “muy en desacuerdo” desciende de un 58% a un 27%.

Gráfico 4.

Porcentaje de respuestas en el momento previo y final sobre el ítem “escuchar música clásica es útil para mi estado de ánimo”.



Fuente: elaboración propia

Por otro lado, las familias aportan evidencias que confirman los cambios mencionados y apuntan en la misma dirección. Indican que las tertulias musicales dialógicas han tenido un papel clave en acercar al alumnado a la música clásica, incidiendo así en sus gustos y elecciones musicales entre el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO):

“Las tertulias les han aproximado a la música clásica. Les han permitido entenderla y sentirla como algo - vigente - que no es ajeno a ellos. Vamos, que hay vida más allá del Reggaetón, Techno (...)” (Paloma, EF5).

Paloma, madre entrevistada, revela cómo las tertulias han acercado a los adolescentes al estilo de música clásico, ampliando su abanico de posibilidades y dando la oportunidad de conocer piezas musicales diferentes a las que están acostumbrados a escuchar en su día a día. Manifiesta como esta actividad ha hecho que los jóvenes consigan ver más allá del Reggaetón y del Techno, estilos que frecuentemente están presentes en su día a día. Asegura que esta actividad consigue

que entiendan este estilo musical y lo vean como algo propio dentro de su etapa evolutiva, no como algo ajeno a ellos.

A su vez, María, tutora de uno de los grupos, afirma en la línea de lo que comentaba Paloma, como las tertulias ofrecen al alumnado un instrumento valioso para descubrir el estilo musical clásico y acercarse al mismo. Además, enfatiza la motivación que han despertado las tertulias en el alumnado por la música clásica:

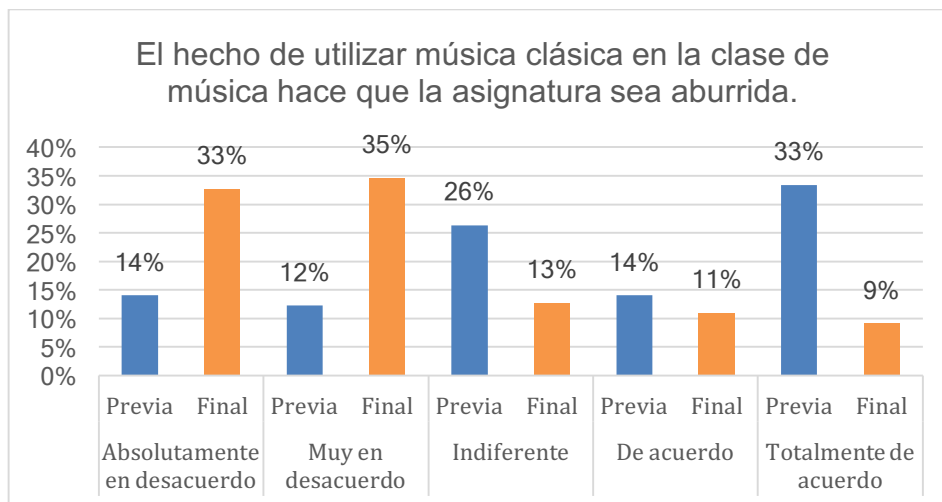
“Dándoles herramientas que les motiven a acercarse a descubrir y a entender este tipo de música.” (ET1)

Este cambio es especialmente relevante puesto que refleja el impacto del contexto de interacción y diálogo en las elecciones individuales del alumnado, que se explica en parte, por la base sociocultural de las tertulias.

Por todo lo expuesto, se puede afirmar como aparece en el gráfico 5 el cambio considerable experimentado por el alumnado, ya que, en un primer momento, el 47% consideraba que utilizar música clásica en el aula era aburrido, pero tras su participación en las tertulias musicales dialógicas, la respuesta desciende a un 20%. Además, al 26% le resultaba indiferente que el uso de la música clásica en la clase fuera aburrido, pero al finalizar la intervención el 68% se manifiesta absolutamente en desacuerdo o muy en desacuerdo ante esta afirmación.

Gráfico 5.

Porcentaje de respuestas en el momento previo y final sobre el ítem “el hecho de utilizar música clásica en la clase de música hace que la asignatura sea aburrida”.



Fuente: elaboración propia.

Según los datos obtenidos, se puede afirmar que la música clásica ha tenido una consideración más positiva en sus vidas de la que tenían los estudiantes al principio. Tras triangular los datos reportados por alumnado, voluntariado, profesorado y familiares, en las entrevistas, podemos establecer una relación entre el cambio de actitudes hacia la música clásica y acercamiento de esta a sus vidas y su participación en las Tertulias Musicales Dialógicas.

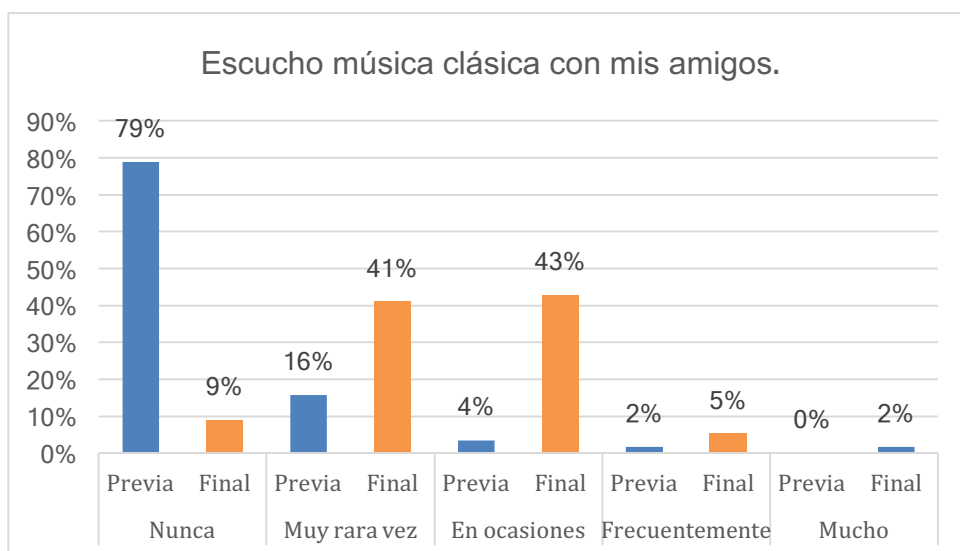
En la misma dirección, se analizan los primeros ítems del cuestionario de actitud hacia la música clásica. A pesar de que se ha conseguido evidenciar un acercamiento de la música clásica a sus vidas, queremos observar si éstos la escuchan y la practican en su día a día. Esto refiere a un cambio en la dimensión conductual de las actitudes.

Respecto al ítem “escucho música clásica con mis amigos” el cambio ha sido notable, en un comienzo el 79% de los participantes contestaba que “nunca” escuchaba música clásica con sus iguales, y al finalizar la experiencia, este dato desciende a un 9% de los participantes. También, la respuesta “muy rara vez” asciende de un 16% a un 41%. Se observa en los datos, como antes de la aplicación del estudio, el 95% del alumnado no escuchaba “nunca” o “muy rara vez” música

clásica y después de la investigación es el 45%, consiguiendo que casi la mitad de los participantes escuchen música clásica “en ocasiones” o “frecuentemente”.

Gráfico 6.

Porcentaje de respuestas en el momento previo y final sobre el ítem “escucho música clásica con mis amigos”.

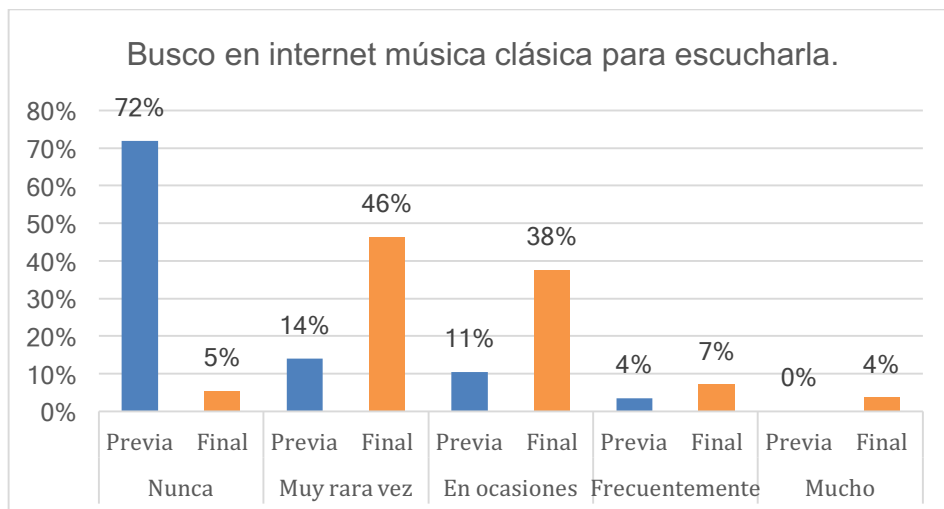


Fuente: elaboración propia.

En relación a la escucha que hace el alumnado de la música clásica analizamos otros dos ítems que destacan especialmente:” *busco en internet música clásica para escucharla*” y “escucho música clásica en casa”. En este primer ítem, “busco en internet música clásica para escucharla”, es el 72% del alumnado quién revela como antes de la participación en las tertulias nunca buscaba en internet música clásica para escucharla, en cambio, al finalizar la experiencia únicamente el 5% continúa sin buscar música clásica en internet. Además, “en ocasiones” asciende de un 11% a un 38%, “frecuentemente” de un 4% a un 7% y “mucho” de un 0% a un 4%. Por tanto, con este ítem se corrobora la mejoría en términos de escucha, ya que una vez más, se logra que casi la mitad de los jóvenes, el 49%, busque en internet música clásica para escucharla.

Gráfico 7.

Porcentaje de respuestas en el momento previo y final sobre el ítem “busco en internet música clásica para escucharla”.

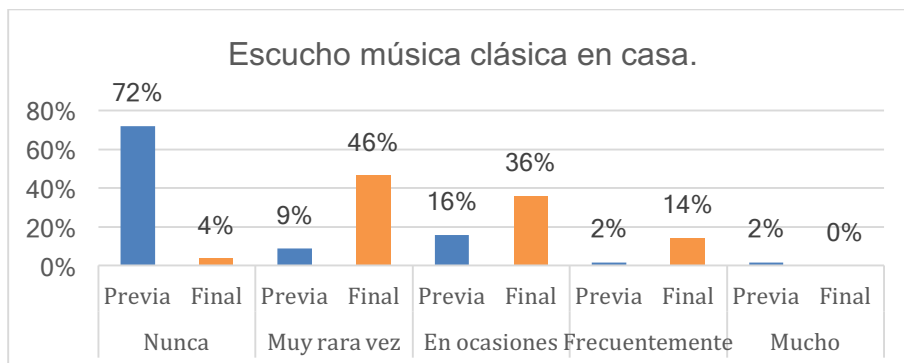


Fuente: elaboración propia.

Con respecto al ítem “escucho música clásica en casa”, se observa de igual modo una mejoría destacable puesto que el 72% de los participantes manifestaba no escuchar música en casa antes de participar en las tertulias musicales dialógicas, en cambio esto desciende a un 4% tras la investigación. A su vez, respuestas como “en ocasiones”, “frecuentemente” y “mucho” ascienden de un 11% a un 38% y de un 4% a un 7% y de un 0% a un 4%. Todo lo expuesto en este epígrafe, nos confirma como el alumnado a integrado este tipo de música en sus vidas ampliando sus horas de escucha de música clásica no sólo en el aula sino también en sus hogares y con sus amistades.

Gráfico 8.

Porcentaje de respuestas en el momento previo y final sobre el ítem “busco en internet música clásica para escucharla”.

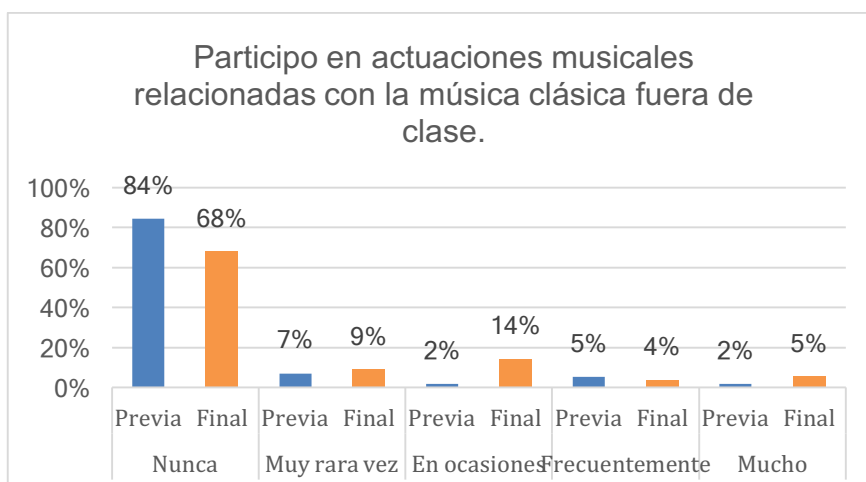


Fuente: elaboración propia.

Además de todo lo anteriormente comentado, la participación en actuaciones musicales fuera del centro ha incrementado ligeramente entre el alumnado, se puede observar una pequeña modificación en positivo, si bien no tenemos datos cualitativos que nos permitan identificar que la participación en las tertulias musicales dialógicas ha podido influir en este cambio.

Gráfico 9.

Porcentaje de respuestas en el momento previo y final sobre el ítem “participo en actuaciones musicales relacionadas con la música clásica fuera de clase”



Fuente: elaboración propia.

5.2 Pensamiento crítico

Las Tertulias Musicales Dialógicas permiten al alumnado reflexionar sobre las piezas de música clásica, además, de considerar otros temas que pueden surgir, bien desde los sentimientos y recuerdos que la propia música genera o desde las historias de vida de los compositores. La idea es que puedan conocer la música clásica teniendo acceso a la misma, y a partir de esta oportunidad que se les ofrece desde las tertulias, puedan hacer una reflexión crítica del estilo musical desde el conocimiento. Se quiere acabar con los prejuicios que muchos adolescentes tienen sobre este tipo de música, aun sin disponer de un conocimiento real de lo aporta.

En esta línea, la reflexión que hace Lola, voluntaria en las tertulias, refleja la realidad que es en la etapa adolescente la influencia social del contexto o del grupo. En este sentido las elecciones acerca de los que les gusta o no, pueden estar mediadas por la influencia social sin tener un conocimiento real, en este caso de la música clásica:

“Te dejas guiar por lo que se dice o lo que la sociedad piensa sobre ello en general. Sin embargo, una vez que lo vives, puedes decidir por ti mismo si te gusta o si no y saber lo que realmente es la música clásica” (Lola, EV1).

Ella nos explica, cómo los jóvenes tienen un pensamiento erróneo de la música clásica, dejándose guiar por lo que se dice o se oye. Por ello, hace especial hincapié en que es importante que desde la escuela se dé la oportunidad de conocer de primera mano la música clásica. En este sentido, las tertulias musicales dialógicas han combinado ese espacio de acercar la música clásica al alumnado y al mismo tiempo abrir un espacio de diálogo en el que poder desarrollar una opinión fundamentada y crítica al respecto.

De esta forma, los y las estudiantes podrán ir elaborando su propio un juicio adecuado al respecto, partiendo de un conocimiento real. Tal y como nos explica el tutor, la especialista en pedagogía terapéutica y un familiar entrevistado:

“Lo que desconoces no lo valoras, bueno de hecho ni sabes que existe (...), al conocer por lo menos tienes la opción de por lo menos me gusta o no me gusta” (María, ET1).

“Si la conocen pueden saber si les gusta o no” (Carolina, EP1).

“Estando en contacto con ella es más fácil que mejoren su gusto o al menos que la conozcan para tener una opinión” (Martina, EF2).

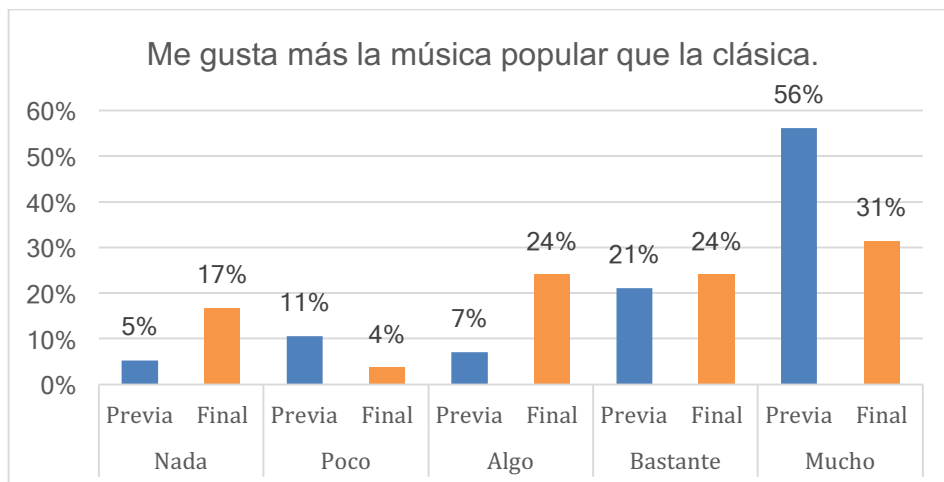
Todos ellos, insisten en el valor de dar a conocer a los jóvenes la música clásica, y así, estos puedan tener su propia opinión y saber con argumentos si es de su interés o no. Esto resulta especialmente relevante, puesto que la competencia de desarrollar el pensamiento crítico en el aula es fundamental en la formación del alumnado en cualquier etapa educativa y especialmente en secundaria. Las familias han observado parte de ese cambio en el conocimiento sobre las obras, así como en el desarrollo de su propio criterio al respecto, tal y como afirma esta madre:

“La primera mejora indudable es que ya reconoce las obras, su autor y tiene claro que unas le gustan más y otras menos” (Paloma, EF5).

A pesar, de que los estudiantes tengan un conocimiento mayor de lo que es la música clásica y mayor aceptación, gracias a la participación en las tertulias musicales dialógicas, en el ítem “me gusta más la música popular que la clásica” sigue existiendo un mayor gusto por la música de estilo popular.

Gráfico 10.

Porcentaje de respuestas en el momento previo y final sobre el ítem “me gusta más la música popular que la clásica”.



Fuente: elaboración propia.

En lo que se refiere a los resultados obtenidos en relación al ítem “me gusta más la música popular que la clásica” es de mayor importancia recalcar como el 56% de los estudiantes les gustaba más la música de estilo popular que clásico al inicio de la investigación, en cambio, esto desciende a un 31%, lo cual indica que gran parte de los alumnos han mostrado menos interés en la música popular, es decir, algunos estudiantes han pasado de contestar “mucho” a responder “algo”.

5.3 Enriquecimiento cultural

Las Tertulias Musicales Dialógicas han logrado, como hemos observado anteriormente, que los participantes tengan un mayor interés por la música clásica y que gracias a las tertulias puedan hablar sobre la música clásica haciendo un juicio crítico desde su conocimiento. Además, se observa como las tertulias consiguen que los jóvenes conozcan a los grandes clásicos de la música clásica, a la vez de enriquecer su conocimiento musical.

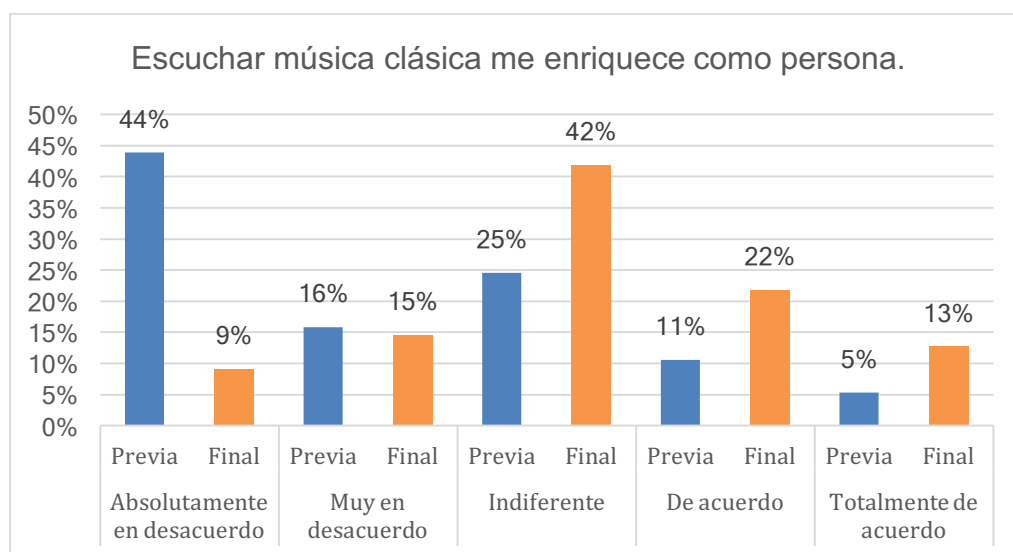
“Al final lo antiguo también hay que saberlo, por mucho que ya haya pasado, pues es cultura y hay que saberlo” (Iñigo, EA5).

“(…) me parece una forma bastante sencilla de aprender nueva cultura y nuevas canciones que nunca antes habíamos escuchado y la verdad que está muy bien” (Iñigo, EA5).

En este caso, Iñigo, alumno, en varias ocasiones, insiste durante la entrevista realizada, en la importancia de la música clásica a nivel cultural, y valora la aplicación de las tertulias musicales dialógicas en el aula de música, ya que con esta actuación de éxito aprenden cultura musical y conocen canciones de música clásica que antes no conocían. Esto mismo se ve reflejado en los datos cuantitativos extraídos de ambos grupos estudiados. Véase gráfico 11.

Gráfico 11.

Porcentaje de respuestas en el momento previo y final sobre el ítem “escuchar música clásica me enriquece como persona”.



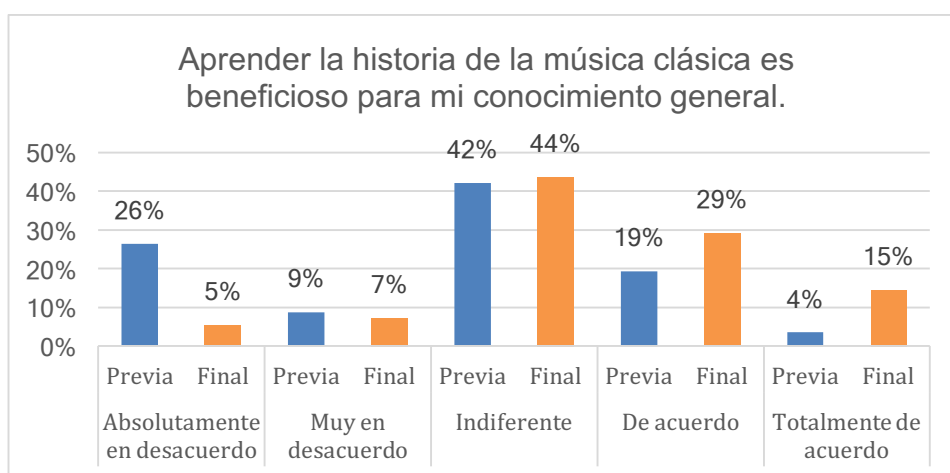
Fuente: elaboración propia.

En un primer lugar, se observa como un 44% estaba “absolutamente en desacuerdo” con que escuchar música clásica enriquecía, encontrando un descenso de 35 puntos porcentuales, 9%, después de la aplicación de las tertulias. Además, un 16% estaba “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo” con el ítem en la fase previa, aumentando a un 35% de las respuestas en el cuestionario final.

Esta mejoría también la podemos observar en las respuestas del ítem “aprender la historia de la música clásica es beneficioso para mi conocimiento general” donde los jóvenes están “totalmente de acuerdo” o “de acuerdo” en un momento previo el 23%, y tras la puesta en marcha el 44%, casi la mitad del alumnado participante.

Gráfico 12.

Porcentaje de respuestas en el momento previo y final sobre el ítem “aprender la historia de la música clásica es beneficioso para mi conocimiento general”.



Fuente: elaboración propia.

Esta misma opinión que se refleja en los datos numéricos extraídos de distintos ítems del cuestionario es compartida con las familias:

“Valoro muchísimo este trabajo porque, si no es por las tertulias, creo que mis hijos no conocerían para nada la música clásica” (Martina, EF2).

“La música es arte y por lo tanto cultura, así que todo lo que venga por este camino bienvenido será” (Águeda, EF4)

“Siempre es positivo que escuchen a los grandes clásicos” (Ángel, EF1).

Gracias al trabajo que se hace desde el aula con la aplicación de las tertulias musicales dialógicas, familiares como Martina, Águeda y Ángel, aprecian y dan las gracias por el conocimiento que se transmite en lo que se refiere a la música de estilo clásico. Como se observa, manifiestan la importancia de que sus hijos, conozcan la

música clásica por ser parte de nuestra cultura. Además, acentúan el valor que tiene que sus hijos conozcan a los autores que han creado las grandes obras musicales de la humanidad.

“(…) yo valoro tremendamente estas actividades que les ponen en contacto con música de calidad” (Martina, EF2).

“(…) es muy necesario que nuestros adolescentes estén en contacto con la buena música, y las tertulias que les ofreces son imprescindibles para ello” (Martina, EF2).

Martina, muestra en varias intervenciones realizadas, cómo escuchar la mejor música de la humanidad y trabajarla desde las tertulias ayuda al alumnado a comprender la historia universal. Se observa como esta madre valora enormemente la música de estilo clásico definiéndola como “música de calidad” y “música buena”.

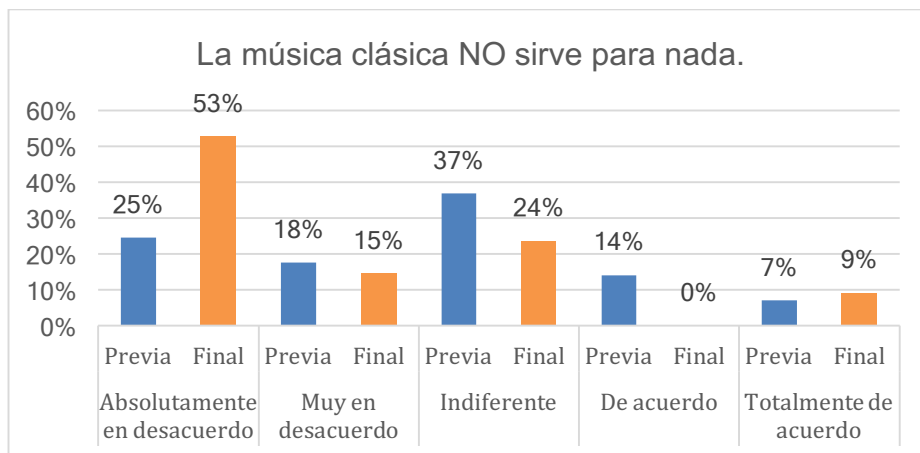
“Además, las piezas escogidas (…) casi podría decirse que son de obligado cumplimiento el conocerlas, como base de cultura general” (Paloma, EF5).

En este caso, Paloma, madre de un estudiante, expone, a su vez, como las piezas seleccionadas a trabajar en las tertulias, son reconocidas por toda la sociedad y de vital importancia su conocimiento entre el alumnado.

Es de interés analizar los datos que se extraen sobre los ítems “la música clásica no sirve para nada” y “cualquier actividad relacionada con la música clásica no me sirve para nada”. En ambos ítems se ve una clara mejoría de actitud del alumnado hacia la utilidad de la música de este estilo.

Gráfico 13.

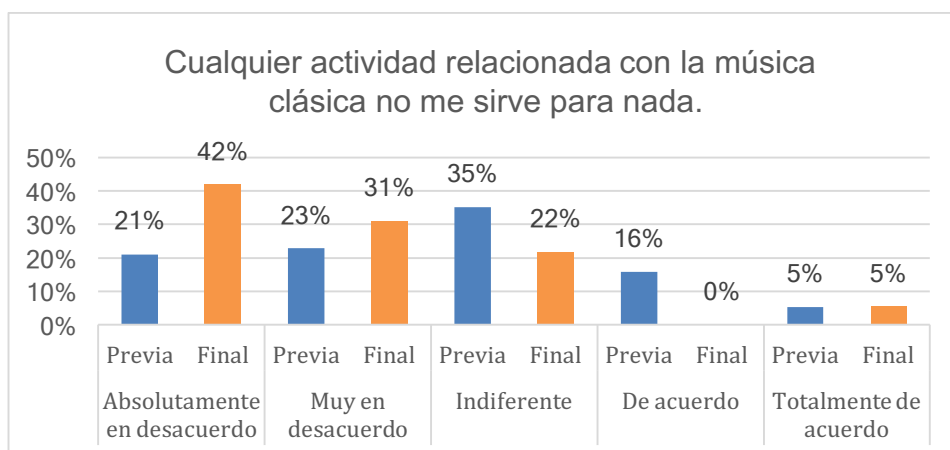
Porcentaje de respuestas en el momento previo y final sobre el ítem “la música clásica no sirve para nada”.



Fuente: elaboración propia.

Gráfico 14.

Porcentaje de respuestas en el momento previo y final sobre el ítem “cualquier actividad relacionada con la música clásica no me sirve para nada”



Fuente: elaboración propia.

5.4 Gusto e interés por la música clásica

En este estudio, debido a que, tal y como se ha observado en la literatura científica, la música clásica es uno de los estilos musicales menos querido por los jóvenes (Gleavrec y Pinet, 2009), se quiere observar si con la aplicación y participación en las Tertulias Musicales Dialógicas cambia la actitud de los jóvenes ante la música de estilo clásico. Para ello, a continuación, se presentan la evolución obtenida teniendo en cuenta la subcategoría gusto e interés por la música clásica.

El alumnado reconoce que el cambio en sus gustos se ha dado “con las tertulias”, y ahora cuando escuchan música clásica conectan con los diálogos y debates que han tenido en la clase. En este sentido, concretamente Nacho y Pablo, explican de qué manera se ha producido este cambio en ellos y aportan evidencias desde su vivencia:

“Antes no me gustaba mucho, pero con las tertulias y los comentarios y así, me ha empezado a gustar más” (Nacho, EA4).

“Ahora cuando escucho música clásica es como diferente. Me recuerda a las clases de música cuando estamos debatiendo y me gusta mucho” (Pablo, EA3).

En ambas intervenciones vemos como la actividad ha conseguido que ahora tras las tertulias musicales dialógicas al alumnado les guste más la música clásica, a su vez, esta mejora también es contrastada con las aportaciones de varios familiares de los estudiantes que coinciden en observar este mismo cambio en sus hijos e hijas:

“(…) está más abierto a escuchar música clásica y ha entendido que también en este género hay música que le atrapa” (Paloma, EF5).

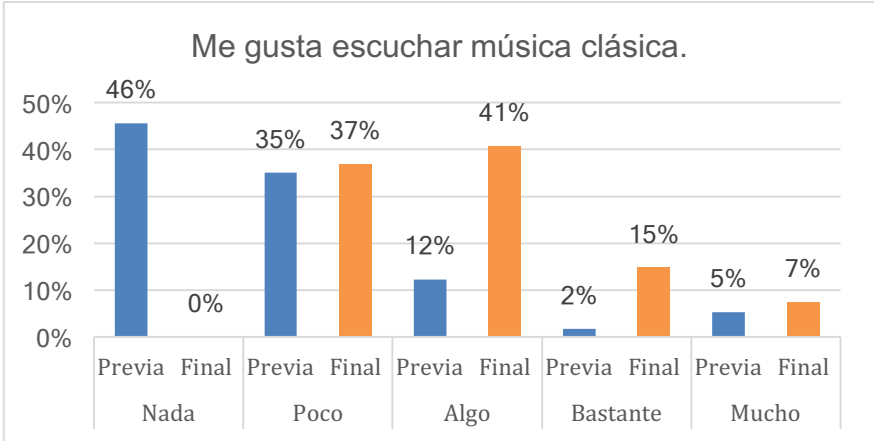
“Simplemente y no es poco, el hecho de (...) iniciar a los chavales en este género, y hacer de ello algo que les guste” (Águeda, EF4).

Ambas familias destacan como sus hijos están más abiertos a este tipo de música debido a la aplicación de las tertulias en el aula. Además, han descubierto que también hay canciones que les gusta.

Desde el marco teórico, se afirmaba que a mayor exposición de estilo musical clásico mayor es el interés por la música clásica. A partir de los datos cuantitativos, queremos observar si este interés por la música clásica ha mejorado con las seis tertulias llevadas a cabo. Para ello, seleccionamos dos ítems relacionados con el gusto musical de estilo clásico “me gusta la música clásica” y “me gusta escuchar música clásica”. En ambos ítems se ve una mejoría a destacar.

Gráfico 15.

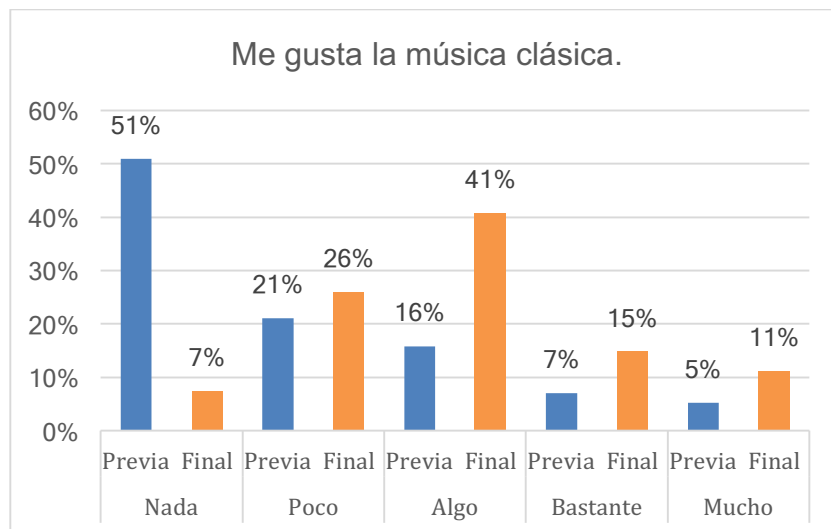
Porcentaje de respuestas en el momento previo y final sobre el ítem “me gusta escuchar música clásica.”



Fuente: elaboración propia.

Gráfico 16.

Porcentaje de respuestas en el momento previo y final sobre el ítem “me gusta la música clásica”.



Fuente: elaboración propia.

En el primer ítem a analizar, un 46% expresaba que no le gustaba “nada” escuchar música clásica consiguiendo un 0% al finalizar la experiencia. La respuesta “poco” se mantiene ascendiendo ligeramente de un 35% a un 37%. A su vez, llama la atención el cambio ante la respuesta “algo” ascendiendo de un 12% a un 41%. El mismo ascenso ocurre con la respuesta “bastante” siendo un cambio no tan importante, pero si lo suficiente para mejoría, de un 2% a un 15% y “mucho” de un 5% a un 7%.

En el segundo ítem analizado, “me gusta la música clásica”, el 51% asegura no gustarle “nada” la música de estilo clásico antes de la experiencia, en cambio al finalizar se obtiene únicamente un 7%, un descenso importante. La respuesta “poco” se mantiene similar, ascendiendo ligeramente de un 21% a un 26%. Otro gran cambio se da en la respuesta “algo” pasando de un 16% a un 41%, en la respuesta “bastante” de un 7% a un 15% y “mucho” de un 5% a un 11%.

En resumen, este capítulo ha presentado evidencias de mejora reportadas por las personas participantes en el estudio, tanto por parte del alumnado, familiares, profesorado, y voluntariado, así como de los datos del cuestionario en términos de

actitud hacía la música clásica de los estudiantes. Principalmente, se manifiesta el acercamiento de la música clásica a la vida de los jóvenes, acabando con la idea inicial que estos tenían de que la música clásica era para los adultos. También, la actitud positiva que ahora muestran hacia este estilo, valorándola como música para su día a día y que, en muchas ocasiones, puede ayudarles en su estado emocional. Los estudiantes, han sido conscientes, de que, para tener una opinión, hace falta tener conocimiento y que trabajar la música clásica en el aula no es aburrido por el estilo en sí, sino por la manera de trabajarlo.

CAPÍTULO 6

EVIDENCIAS DE MEJORA EN RELACIÓN AL CLIMA DE AULA

En este capítulo se presentan los resultados cualitativos y cuantitativos del análisis de los datos en relación al clima de aula tras la implementación de las Tertulias Musicales Dialógicas (TMD). La información cualitativa que se presenta, fruto de las anotaciones del diario de campo y las entrevistas realizadas, apoyan los datos cuantitativos recogidos en los cuestionarios pre y post, todo ello siguiendo el enfoque de metodología mixta utilizado. En concreto, la evolución en el clima de aula y la convivencia se explora a través de las siguientes

subcategorías de análisis: diálogo igualitario, participación, solidaridad, construcción colectiva de significado y transferibilidad. A continuación, los resultados se presentan organizados en las categorías mencionadas, aportando las evidencias que los sustentan.

6.1 Diálogo igualitario

El análisis cualitativo de los datos recogidos a través de los relatos del alumnado, familias, profesorado y voluntariado, nos permiten comprender como las TMD se apoyan en el diálogo igualitario como uno de los principios del aprendizaje dialógico que favorece un clima positivo en el aula. Por ello, el alumnado ha aprendido a interactuar con los demás desde el respeto. Así lo indica Lola, una voluntaria, en dos partes durante su entrevista:

“(...) les enseña a saber hablar desde el respeto y a entender que todas las opiniones son igual de importantes y válidas” (Lola, EV1).

“El hecho de aprender que hay diferentes opiniones sobre una misma obra en este caso, hace que respeten más las opiniones y el clima de aula en cuanto a relaciones mejores” (Lola, EV1).

En este sentido, las reflexiones de Lola indican que las TMD han favorecido la creación de un ambiente de diálogo basado en el respeto y en la comprensión de la diversidad de opiniones, donde todas las aportaciones realizadas son igualmente escuchadas y valoradas. En este espacio de diálogo, el alumnado utiliza argumentos de validez y no se apoya en pretensiones de poder.

Así mismo, las familias explican cómo las tertulias dan la oportunidad a sus hijos e hijas a que se den cuenta que no todos pensamos igual, es decir, les enseña

a valorar la diversidad como enriquecimiento del pensamiento individual. Ángel, el padre de Victoria, recalca como las tertulias favorecen un diálogo horizontal con interacciones de igualdad. Esto es posible en un espacio en el que todo el alumnado tiene la posibilidad de expresarse en un entorno seguro y libre de coacciones:

“(…) entender que es posible pensar diferente y valorar las opiniones de los demás es importante” (Ángel, EF1).

En esta línea, Águeda, madre de una alumna de 1º ESO, señala cómo esa relación de igualdad y aprendizaje mutuo se traslada también al contexto familiar. En concreto, cuando el alumnado escucha la pieza de música clásica en casa y prepara las intervenciones para la tertulia.

“La verdad es que me ha enseñado ella a mí más cosas que yo a ella” (Águeda, EF4).

El testimonio de esta madre sugiere que la preparación de las tertulias en casa genera un contexto en el que no solo las personas adultas enseñan a sus hijos e hijas, sino que ellos y ellas también enseñan y aportan a familias. En el caso de Águeda, reconociendo que incluso su hija le ha enseñado más a ella en el campo de la música clásica que a la inversa.

Por otro lado, destacan también las voces del alumnado entrevistado, quienes comparten que a través de participar en las tertulias desarrollan también la empatía. Su capacidad de ponerse en el lugar de la otra persona cuando intervienen en las tertulias queda reflejada en los siguientes fragmentos.

“(…) las tertulias son muy buenas porque no te puedes reír de los demás porque al final siempre te estás dando cuenta en las tertulias que lo que le puede pasar a uno te puede pasar a ti” (Pablo, EA3).

“(…) si yo digo una frase y alguien se ríe, puede que en la frase que diga él los demás se rían y al final es como que te estás poniendo en lugar

del otro para saber qué pasa cuando se ríen de ti o cuando la gente se ríe de él” (Victoria, EA2).

Pablo y Victoria nos transmiten cómo las tertulias favorecen la capacidad de empatía y con ellas, aprenden a ponerse en el lugar de sus compañeros y compañeras cuando participan y comparten sus opiniones. El alumnado al dialogar y compartir sus sentimientos, emociones y pensamientos con el resto de compañeros, aprende a respetar cada intervención poniéndose en el lugar del otro. Esto no quiere decir estar de acuerdo con las opiniones del resto, sino entender y comprender su posición desde el respeto.

En esta línea, Marco y Diego, alumnado entrevistado, explican otro factor esencial: la atención a los demás y la escucha activa. En los siguientes fragmentos, estos alumnos comparten sobre la importancia que tiene prestar atención cuando otra persona del grupo está expresando sus ideas sobre la pieza musical de la tertulia.

“(…) cuando uno tiene el turno de palabra los demás no intentamos hablar” (Marco, EA7).

“Levantamos la mano, y mientras uno dice, escuchamos y después podemos discutirlo” (Diego, EA8).

En sus testimonios, podemos observar cómo son conscientes de que en las TMD para entender a sus compañeros es necesario mostrar interés en las palabras del otro y mantener una actitud de escucha activa. Esto se traduce en que la persona que está hablando, compartiendo sus ideas en su turno de palabra, siente que cuenta con el reconocimiento del grupo.

En cuanto al cambio que se da en el alumnado con la aplicación de las TMD en la forma de dialogar, se han seleccionado dos testimonios que evidencian esta mejora. En primer lugar, las palabras de Pablo (alumno con Necesidades Educativas Especiales) reflejan una mejora generalizada en el respeto del turno de palabra:

“El primer día hablábamos todos a la vez, a medida que iban pasando los días, íbamos levantando la mano para pedir el turno de palabra” (Pablo, EA8).

Su reflexión refleja que la situación inicial en el aula no era ordenada, que todos hablaban al mismo tiempo y que a través de las TMD esta situación ha cambiado porque el grupo ha aprendido a respetar el orden de palabras. Diego, otro estudiante, reafirma esta idea y comenta sobre el valor que tiene la escucha para después poder tener una conversación más efectiva y eficiente entre todos y todas. En concreto, cómo esta mejora se ha transferido más allá de las TMD.

“Pues nosotros de no respetarnos tanto (por así decirlo) pues ahora nos respetamos mucho más en clases de lengua, por ejemplo. Antes no levantábamos la mano y ahora sí. Antes hablamos un montón entre todos y ahora no tanto” (Diego, EA3).

La reflexión de Diego evidencia la necesidad de levantar la mano para no hablar unos por encima de otros y refleja el cambio que ha habido en la capacidad de escucha del grupo tras participar en las TMD. En concreto, explica como antes de participar en las TMD, se interrumpían en las conversaciones y en cambio ahora, respetan mucho más los turnos de palabra escuchando a la persona que está interviniendo. Esta mejora también la confirma por Lola, la voluntaria:

“En las últimas tertulias, los alumnos respetaban más las opiniones de los otros y enlazaban mejor los comentarios consiguiendo un diálogo más ordenado en el que todos se escuchaban más” (Lola, EV1).

Las palabras de Lola, la voluntaria, reflejan una mejora del alumnado a través de las TMD, en concreto aumentando el orden y el respeto en las opiniones y en los turnos de palabra.

A pesar de que las familias no participan directamente en las sesiones de TMD, Valeria (la madre de un estudiante), refiere como su hijo le comenta el cambio en este sentido, en que se sentía escuchado tras intervenir.

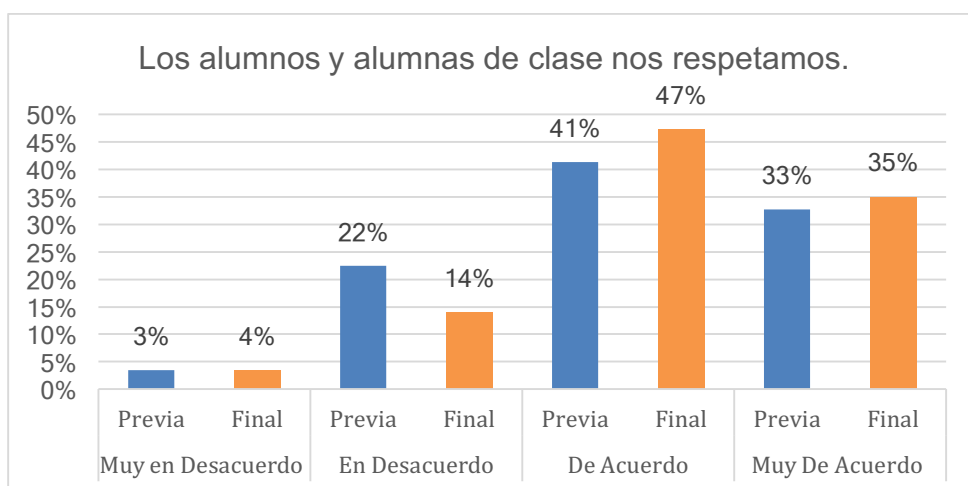
“Si intervenía notaba que le escuchaban (...)” (Valeria, EF3).

Estas evidencias, recogidas a través de las entrevistas con el alumnado participante, familias y el voluntariado, reafirman la evolución en el respeto entre el alumnado que sugieren los datos cuantitativos. El siguiente gráfico recoge la evolución en tres ítems concretos del cuestionario de clima de aula, que fue aplicado antes y después de la intervención.

En primer lugar, se elige el ítem “los alumnos y alumnas de clase nos respetamos” para observar si con la puesta en práctica de las tertulias y las conversaciones que se han generado en ellas, se consigue una mejoría en términos de respeto.

Gráfico 17.

Porcentaje de respuestas en el momento previo y final sobre el ítem “los alumnos y alumnas de clase nos respetamos”.



Fuente: elaboración propia.

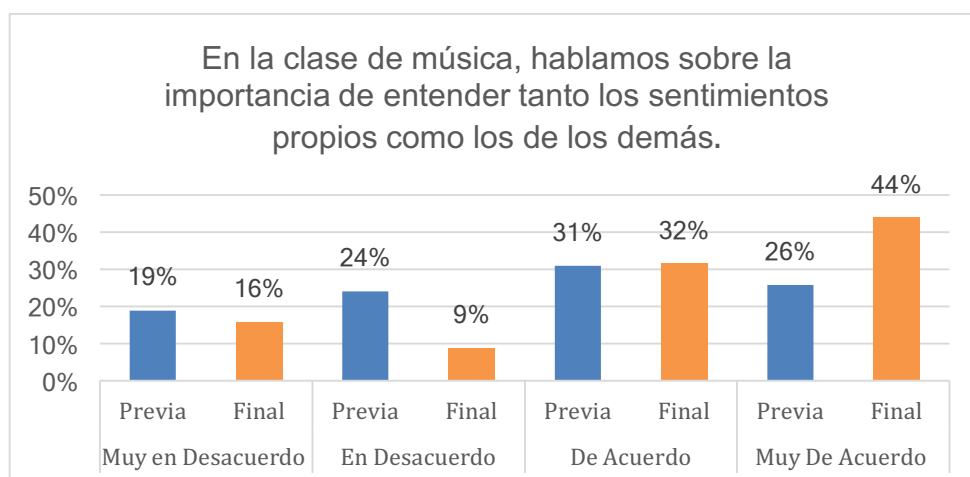
El gráfico 17 recoge de forma visual una ligera mejoría entre la respuesta del alumnado antes de participar en las TMD y al finalizar la intervención. Previamente, un 74% del alumnado estaba “muy de acuerdo” y “de acuerdo” con el ítem de que entre ellos existía un clima de respeto en el aula, y tras la puesta en práctica de las TMD, se observa un incremento de 8 puntos porcentuales, en tanto el 82% del alumnado refiere estar de acuerdo al finalizar las TMD. Además, previamente el 25% de los estudiantes estaban “en desacuerdo” y “muy en desacuerdo” con el

interrogante, habiendo una disminución de 7 puntos porcentuales al finalizar la experiencia, 18%.

En segundo lugar, se seleccionan dos ítems relacionados con la empatía con el objeto de analizar si ha habido mejora en la capacidad que estos tienen en percibir y comprender los sentimientos, pensamientos y emociones de los demás, gracias a la aplicación de las TMD. A continuación, se muestran los datos obtenidos en relación al ítem “en la clase de música hablamos sobre la importancia de entender tanto los sentimientos propios como los de los demás”.

Gráfico 18.

Porcentaje de respuestas en el momento previo y final sobre el ítem “en la clase de música, hablamos sobre la importancia de entender tanto los sentimientos propios como los de los demás”.

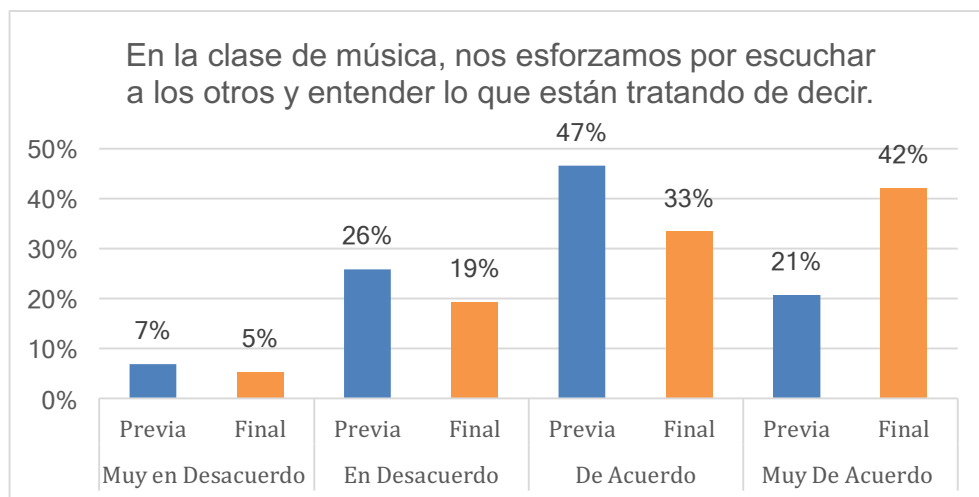


Fuente: elaboración propia.

Los datos reflejan que el 57% del alumnado revelaba que en la clase de música hablaban sobre la importancia de entender tanto los sentimientos propios como los de los demás. En cambio, al implementar esta actuación educativa de éxito se consigue un aumento significativo de 19 puntos porcentuales, un 76%. Por lo que se puede afirmar que la mejora es significativa en términos de empatía y de comunicación de los sentimientos. Esta tendencia de mejora también se percibe en el siguiente gráfico.

Gráfico 19.

Porcentaje de respuestas en el momento previo y final sobre el ítem “en la clase de música, nos esforzamos por escuchar a los otros y entender lo que están tratando de decir”.



Fuente: elaboración propia.

Antes de participar en las TMD, un 68% del alumnado se encontraba “muy de acuerdo” y “de acuerdo” con el ítem “en la clase de música nos esforzamos por escuchar a los otros y entender lo que están tratando de decir”. Al finalizar la puesta en marcha de las tertulias, se observa una subida de 7 puntos porcentuales, un 75% del alumnado se muestra “muy de acuerdo” y “de acuerdo” con el interrogante. Además, el 21% del alumnado estaba “muy de acuerdo” con el ítem antes de participar en las TMD, pero el porcentaje asciende al 42%, consiguiendo que casi la mitad del alumnado participante valore el esfuerzo que realizan en las TMD por escuchar y entender las intervenciones de sus compañeros y compañeras. Por otro lado, la respuesta en “desacuerdo” disminuye de un 26% en los datos recogidos previamente a un 19% tras la investigación; y “muy en desacuerdo” varía de un 7% a un 5%. Estos resultados sugieren que el alumnado es consciente de la importancia que tiene escuchar y comprender las aportaciones del resto del grupo.

En resumen, los datos cuantitativos y cualitativos evidencian que la participación en las TMD favorece una mejora en el diálogo, la escucha, la atención,

el respeto en las conversaciones sobre las obras musicales clásicas, además, de transferir estos aprendizajes a otras clases e incluso a sus hogares.

6.2 Participación

La participación igualitaria es uno de los principios que las TMD fomentan y aseguran. Esto es, las tertulias son un espacio en el que todas las voces son bien recibidas, y facilitan la participación de todas las personas. Las TMD fomentan la participación del todo el alumnado, por lo que todos y todas tienen la oportunidad de intervenir y contribuir en el debate.

“(…) en las tertulias cada uno tiene su momento para hablar y participa más” (Victoria, EA2).

Victoria, alumna de 1º ESO del grupo A, explica cómo las TMD garantizan la participación de todo el alumnado, es decir, todos y cada uno de ellos tienen lugar para participar y expresar sus ideas y sentimientos en relación a la pieza de música clásica que se esté debatiendo en cada sesión. A la reflexión de Victoria se suman las de Pablo y Marco, quienes valoran este aspecto y comparten que esta posibilidad de que todos y todas participen no se da en todas las asignaturas.

“Pues que al final, hablas más, tomas más parte de la clase que en una clase normal. En una clase normal la profesora lee y no es tan dinámico como lo que estamos haciendo” (Pablo, EA3).

“En una clase habitual nos sentamos en la silla y empezamos a hacer ejercicios de teoría, y en las tertulias nos sentamos en un círculo y comentamos y dialogamos nuestras opiniones. En las tertulias participamos más que en clase” (Marco, EA7).

Como manifiestan Pablo y Marco, el aprendizaje a través de las TMD es más participativo y activo, ya que, en otras materias, el profesorado explica de forma que deja menos espacio al debate y participación del alumnado. Sus testimonios reflejan que se sienten los protagonistas de sus procesos de aprendizaje en las tertulias, enfatizando el carácter dinámico de estas sesiones. Esta comparación realizada con

otros momentos de enseñanza, también es manifestada por uno de los tutores de los grupos:

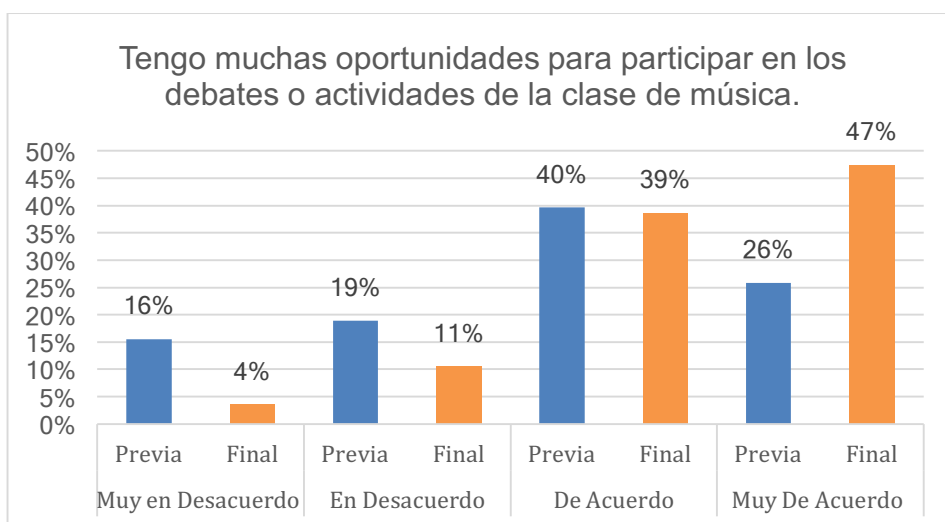
“(…) esto (las TMD) es una manera más participativa (…)” (Leo, ET2).

Leo, profesor tutor de uno de los grupos, expresa que las TMD son indudablemente una metodología más participativa que otras que se llevan a cabo en otras clases.

Con la finalidad de contrastar los datos cualitativos expuestos en las entrevistas realizadas, se seleccionan dos ítems del cuestionario para conocer si las oportunidades de participación ascienden: “tengo muchas oportunidades para participar en los debates o actividades de la clase de música” y “en clase de música tenemos muchas oportunidades de participar en decisiones sobre las actividades y el funcionamiento de la clase”.

Gráfico 20.

Porcentaje de respuestas en el momento previo y final sobre el ítem “tengo muchas oportunidades para participar en los debates o actividades de la clase de música”.



Fuente: elaboración propia.

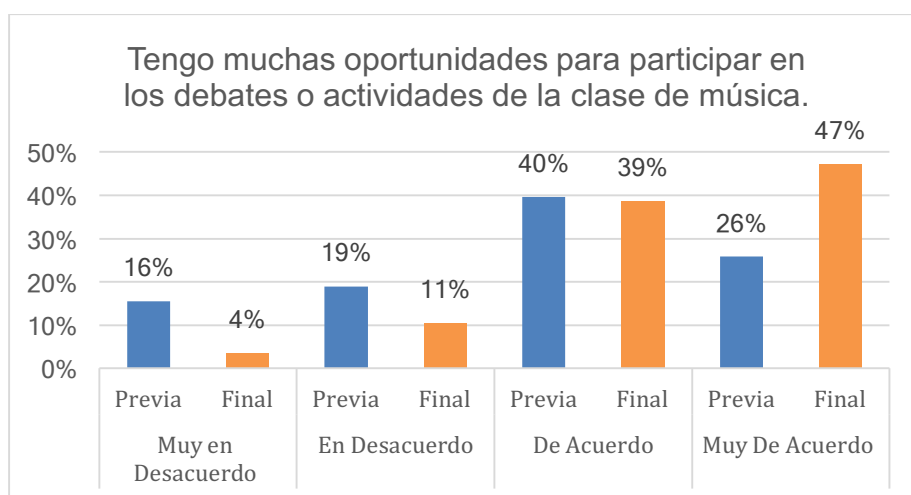
Como se observa en el gráfico 20, en relación al ítem “tengo muchas oportunidades para participar en los debates o actividades de la clase de música”, antes de la puesta en marcha de las TMD, un 66% del alumnado estaba “muy de acuerdo” y “de acuerdo” con las oportunidades que tenía para participar en las

actividades musicales, a pesar de ser un número bastante elevado, se consigue una mejora significativa de 20 puntos porcentuales. En concreto, un 86% del alumnado refiere estar de acuerdo con el ítem comentado tras participar en las TMD. Destaca que antes de realizar TMD, el 16% del alumnado consideraba que no tenía oportunidades para participar en los debates y actividades en la clase de música, pero solo el 4% del alumnado indica esa cuestión tras participar en las TMD.

A continuación, se exponen los datos obtenidos sobre el ítem *“tengo muchas oportunidades para participar en los debates o actividades de la clase de música”*.

Gráfico 21.

Porcentaje de respuestas en el momento previo y final sobre el ítem “tengo muchas oportunidades para participar en los debates o actividades de la clase de música.”



Fuente: elaboración propia.

El gráfico 21, según el ítem *“en clase de música tenemos muchas oportunidades de participar en decisiones sobre las actividades y el funcionamiento de la clase”*, refleja que el 65% del alumnado responde *“muy de acuerdo”* y *“de acuerdo”* antes de realizar TMD, en cambio, al finalizar la intervención el 86% del alumnado responde que está de acuerdo o muy de acuerdo con esta cuestión. Por tanto, esto evidencia una evolución positiva en términos de participación, gracias a las TMD implementadas en la clase de música.

Todos estos datos expuestos, tanto cualitativos como cuantitativos, muestran como el alumnado participante es consciente del cambio que ha habido en cuanto a las oportunidades de participación. Además, en un entorno más distendido como éste que se genera en las tertulias, el alumnado se atreve a intervenir sin ser juzgado por el resto, dejando la timidez y la vergüenza a un lado.

“Yo al principio estaba más callado porque no sabía cómo iba a ser la primera tertulia. Y bueno, luego, poco a poco, me he ido atreviendo más a comentar mis comentarios” (Nacho, EA4).

En este sentido, un alumno (Nacho), nos cuenta como en las primeras sesiones solía intervenir menos, pero el ambiente que se originaba en las TMD le animó a participar.

Desde la mirada de las familias, esta misma sensación también emerge a través de las palabras de Paloma, madre de un alumno con NEE.

“(…) al principio le daba vergüenza intervenir, sobre todo porque sus compañeros se pudieran reír, pero poco a poco se fue animando al ver que todo el mundo expresaba su opinión y que había buen ambiente” (Paloma, EF5).

La reflexión de esta madre nos expresa como su hijo también sentía vergüenza al principio y participaba en menor medida en la tertulia por el miedo a que sus compañeros no respetaran su intervención. Del mismo modo, nos afirma como esta visión ha ido cambiando conforme su hijo ha participado en las TMD, puesto que ha comprobado que este espacio se construye sobre una base sólida de respeto, donde todos y todas pueden expresar su opinión independientemente de sus conocimientos, consiguiendo por parte del resto una respuesta de respeto.

Esta reflexión la comparten otras familias entrevistadas, que reconocen la importancia de este tipo de entorno en la medida en que anima a la participación voluntaria, donde el alumnado se siente libre y respetado y consigue que quiera aportar al grupo.

“(…) los métodos que obligan suelen contribuir al fracaso, pero las iniciativas didácticas orientadas desde la diversión y participación suelen acabar en éxito” (Águeda, EF4).

Las palabras de Águeda señalan que las TMD fomentan la participación e interacción entre el alumnado orientado a una educación de éxito. Además, nos deja claro como los métodos educativos que promueven la equidad consiguen el éxito educativo.

Los resultados expuestos señalan que las TMD conforman un espacio eficaz para favorecer la participación de todos y todas el aula. Es un escenario donde no existen respuestas válidas, donde se reconoce que todas las personas tienen algo que aportar en base a sus interpretaciones y apuntes de la pieza musical.

6.3 Solidaridad

Las Tertulias Musicales Dialógicas son un espacio donde se dan numerosas situaciones que facilitan la adquisición del aprendizaje promoviendo la solidaridad, uno de los principios del aprendizaje dialógico. Además, con ellas se fomenta la ayuda mutua entre los estudiantes. Se ha identificado en distintos testimonios como el alumnado participante de la experiencia reconoce que la actividad promueve la solidaridad entre ellos.

“A Jonathan, por ejemplo, a Mireia también le ayudan. A decirlo un poco, a leerlo...” (Nacho, EA4).

“Cuando hablaba Jonathan o Mireia les ayudaban, a la hora de que ellos leyeran el comentario aquí pone esto, o se lo leían ellos” (Diego, EA8).

Las reflexiones de Nacho y Diego afirman el clima de apoyo que se genera en el aula durante las TMD, haciendo especial hincapié en la ayuda que ofrecen a quienes presentan más dificultades (con quienes presentan Necesidades Educativas Especiales). En esta línea, Lola la voluntaria coincide en que el alumnado identifica cuando algún compañero necesita ayuda para establecer mecanismos de apoyo entre ellos y ellas.

“(…) he podido observar cómo algunos alumnos ayudaban a sus compañeros con NEE a leer sus comentarios o expresar lo que querían comentar sobre la obra que estaban trabajando” (Lola, EV1).

En este sentido, destaca la conexión que establecen tanto el alumnado como el voluntariado en las TMD y la mejora en mecanismos de ayuda que generan para apoyar la participación del alumnado con NEE. La reflexión de Iñigo, un alumno, indica que esto no se consigue de igual modo en otras áreas curriculares.

“(…) en una clase normal de lengua una persona que le cuesta más no levanta la mano, no participa, pero en cambio en la tertulia se sienten como con más confianza, más como si fuésemos una familia, se animan más” (Iñigo, EA5).

En su intervención, nos revela la diferencia de ambiente que se percibe en las TMD en comparación con otras clases, describiendo este espacio dialógico crea un contexto en el que todos y todas se sienten cómodos y libres para participar siempre que así lo desean, además de obtener ayuda en el caso de ser necesario. Se fomenta la cooperación de aula y el alumnado con mayores dificultades cognitivas encuentra la comprensión y apoyo del grupo; lo que contribuye a aumentar su sensación de seguridad.

En esta línea, Carolina (la Pedagoga Terapéutica -PT- de los dos grupos), indica como las TMD, ofrecen la oportunidad de participar a todos y todas independientemente de sus diferencias. En línea con el principio del aprendizaje dialógico que pone en valor la igualdad de diferencias, las TMD se nutren de las diversas aportaciones en un contexto plural que contribuyen a mejorar el aprendizaje de todos y todas.

“Estaban encantados al verse en una actividad al nivel de sus compañeros” (Carolina, EP1).

Las palabras de Carolina (PT) refieren que el alumnado con NEE se mostraba entusiasmado por participar en un espacio de diálogo en el que se sienten seguros y seguras, y que les facilita la participación en clave igualitaria respecto al resto del

grupo clase, donde todos se ayudan para poder aprender. Este entorno inclusivo, igualitario, hace posible que nadie es más que otro y sienten que aportan al grupo, mejorando así su confianza y autoestima.

“una actividad maravillosa para todo el alumnado, inclusiva total”.
(Carolina, EP1)

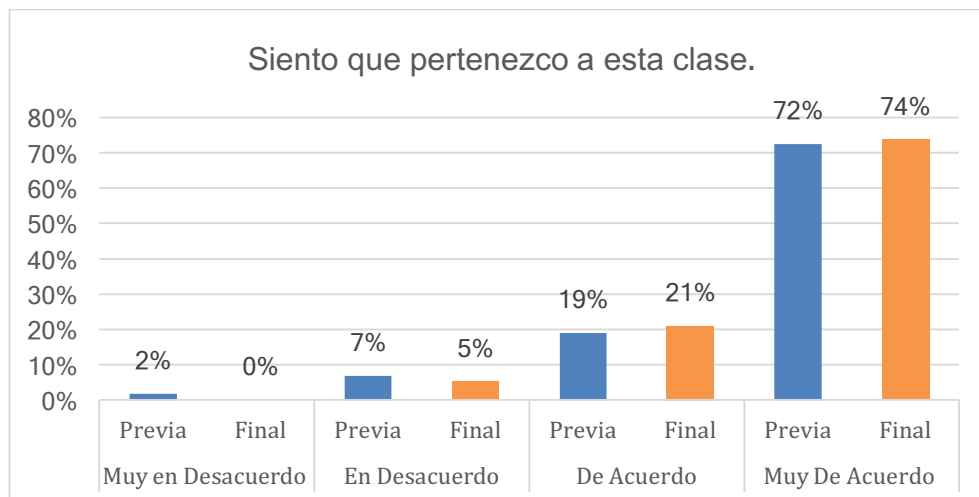
Las TMD crean un ambiente inclusivo total que se extiende más allá de la clase de música a toda la escuela. En este sentido Lola, la voluntaria, añade cómo se avanza hacia la inclusión logrando que el alumnado con NEE tengan la posibilidad de liderar las TMD cuando abren el debate sobre la pieza a trabajar.

“(…) un punto muy positivo a destacar creo que es la participación del alumnado con NEE (…) siempre mostraban mucho interés por participar. Tenían muchas ganas de decir sus comentarios a sus compañeros, incluso de ser los primeros en empezar a comentar” (Lola, EV1).

Las evidencias aportadas en el marco de la solidaridad durante las TMD se apoyan en los resultados cuantitativos mediante el análisis de los ítems en términos de aceptación y pertenencia. Por un lado, el ítem “siento que pertenezco a esta clase” (gráfico 22) y por otro lado, el ítem “me siento aceptado en mi clase” (gráfico 23).

Gráfico 22.

Porcentaje de respuestas en el momento previo y final sobre el ítem “siento que pertenezco a esta clase”

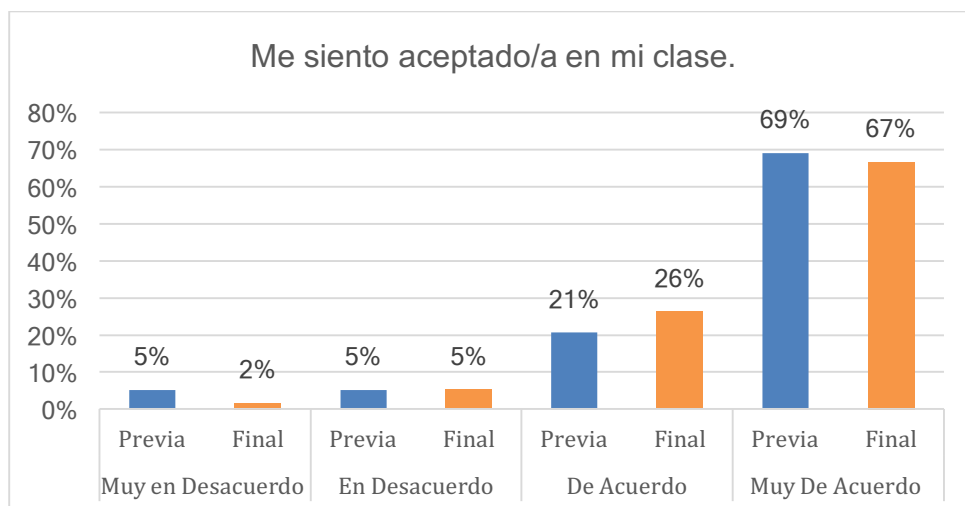


Fuente: elaboración propia.

Los datos reflejados en el gráfico 22 reflejan que antes de iniciar la intervención, el 91% del alumnado estaba “muy de acuerdo” y “de acuerdo” en que se sentían parte del grupo, lo que refleja una cohesión grupal importante. A pesar de esto, los datos reflejan una ligera mejoría en este aspecto, ya que se da un aumento de 4 puntos porcentuales, alcanzando el 95% de estudiantes que responden que se sienten parte del grupo. Asimismo, las respuestas negativas (“en “desacuerdo” y “muy en desacuerdo”) desciende de un 9% a un 5% tras la implementación de las TMD.

Gráfico 23

Porcentaje de respuestas en el momento previo y final sobre el ítem “me siento aceptado/a en mi clase”.



Fuente: elaboración propia.

El gráfico 23 recoge la evolución de los resultados en el ítem “me siento aceptado en mi clase”. Los datos reflejan una ligera mejoría entre el momento previo y final. Antes de la participación en las TMD, un 90% del alumnado aseguraba sentirse muy aceptado o aceptado en su grupo y un 93% tras la participación en las tertulias. En consonancia, un 10% del alumnado refería estar “en desacuerdo” y “muy en desacuerdo” en este ítem antes de participar en las TMD, y destaca que al finalizar la intervención tan solo el 7% del alumnado refiere no sentirse parte del grupo.

Todos los datos aportados señalan que las TMD favorecen la participación del alumnado con NEE y su percepción de aceptación en el grupo clase. Así, las aportaciones que se comparten en las TMD posibilitan que el alumnado se conozca más. En este sentido, estudiantes como Pablo, refieren que la participación en las tertulias fortalece los vínculos de amistad entre el alumnado.

“(…) hay gente que se ha abierto a contar cosas que le ha pasado a él con su familia, amigos, entonces al final acabas sabiendo un poco de todas las personas según lo que les ha pasado” (Pablo, EA3).

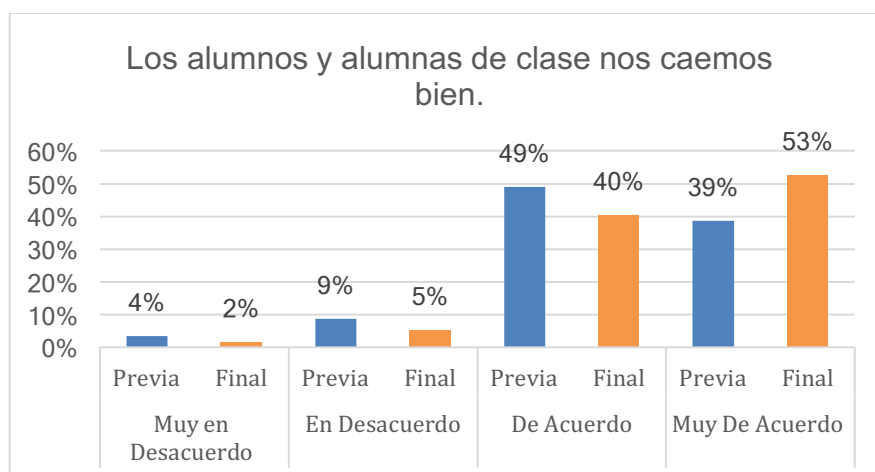
“Si yo por ejemplo había gente que no conocía tanto y con las tertulias me ha ayudado mucho a conocerles” (Pablo, EA3).

La reflexión de Pablo refleja que la posibilidad de aportar opiniones e interpretaciones durante la TMD hace posible que entre todos y todas construyan conocimiento en torno a la pieza de música clásica que estén compartiendo. Estas interacciones ayudan a conocer aspectos personales e íntimos de los y las participantes; y en consecuencia tienen la oportunidad de conocerse en mayor medida y establecer vínculos más estrechos.

Teniendo en cuenta la variable “vínculos de relación entre el grupo”, se analizan dos ítems seleccionados del cuestionario para contrastar lo que los testimonios de las entrevistas nos indican: “los alumnos de clase nos caemos bien” (gráfico 24) y “los alumnos y alumnas de clase nos llevamos bien” (gráfico 25).

Gráfico 24.

Porcentaje de respuestas en el momento previo y final sobre el ítem “los alumnos y alumnas de clase nos caemos bien”.



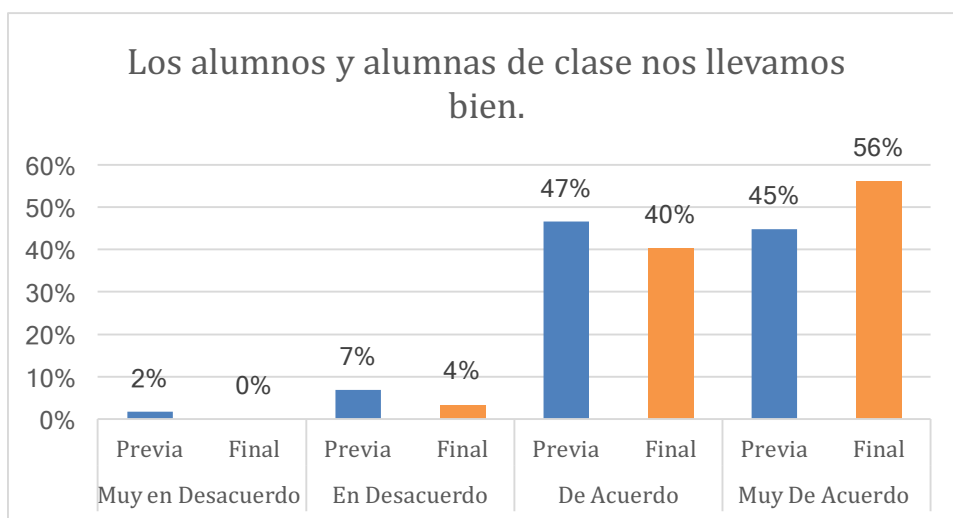
Fuente: elaboración propia.

Los datos reflejan que ya existía una buena relación entre los grupos que han participado en el estudio. Siendo el punto de partida positivo, se observa cierta mejoría, ya que antes de la comenzar con las tertulias, un 88% del alumnado estaba “muy de acuerdo” y “de acuerdo” con el ítem “los alumnos y alumnas de clase nos caemos bien”, y al finalizar las sesiones los resultados ascienden a 5 puntos

porcentuales, 93%. Además, las respuestas en “desacuerdo” y “muy en desacuerdo” descienden de un 13% a un 7%.

Gráfico 25.

Porcentaje de respuestas en el momento previo y final sobre el ítem “los alumnos y alumnas de clase nos llevamos bien”.



Fuente: elaboración propia.

Este gráfico refleja una ligera mejoría en cuanto a la relación entre los estudiantes, de un 92% en el momento previo a la investigación se aumenta 4 puntos porcentuales, 96%. En “desacuerdo” y “muy en desacuerdo”, desciende de un 9% a un 4%, alcanzando un 0% de respuestas “muy en desacuerdo” respecto a este ítem.

6.4 Construcción colectiva de significado

En las Tertulias Musicales Dialógicas el aprendizaje del alumnado se genera a través de la construcción colectiva de significado. Este espacio dialógico posibilita que un grupo de personas, en este caso alumnado de 1º ESO que forma parte de la investigación, logre un aprendizaje compartido sobre la pieza musical que vertebra los debates.

Estudiantes como Iñigo, reflexionan acerca de los aprendizajes que han adquirido a partir de las aportaciones que el resto de compañeros y compañeras han hecho durante las sesiones de TMD.

“Se aprende bastante de los comentarios de los demás y los datos curiosos que suelen decir, está bastante bien” (Iñigo, EA5).

En este espacio de diálogo, el alumnado expresa que las opiniones y aportaciones del resto de participantes de la TMD enriquecen su propio conocimiento; y, por tanto, este es mucho más rico cuando se construye conjuntamente. Por tanto, la participación de todas las personas participantes en la tertulia ofrece la posibilidad de ampliar el conocimiento a nivel individual, a través de una construcción colectiva en los debates.

En esta línea, las reflexiones de estudiantes como Iñigo y Olivia destacan como positivo el hecho de que se compartan las reflexiones, opiniones, inquietudes y creencias personales entre todos los asistentes.

“Lo que más me ha gustado de las tertulias es cuando leemos todas nuestras opiniones” (Olivia, EA1).

Su reflexión revela que las TMD cumplen con el desafío de crear un ambiente compartido en el aula y cómo esto, genera interés entre todo el alumnado. Esta cuestión emerge también en las palabras de Lola, la voluntaria, que enfatiza el aumento de interés y motivación que genera entre el alumnado el espacio de la TMD.

“Los alumnos acudían a las tertulias con muchas ganas y esperaban en la puerta con ganas de que llegara la hora para poder mencionar sus comentarios y compartirlos con el resto de la clase” (Lola, EV1).

Las familias también perciben esta motivación y entusiasmo en sus hijos e hijas. En concreto, Paloma, madre de una de las estudiantes participantes de las TMD, comparte en su entrevista la ilusión de su hijo por acudir a la tertulia.

“(…) acude al colegio mucho más contento el día de las tertulias” (Paloma, EF5).

A través de sus palabras, Paloma (madre de un estudiante) comparte la actitud positiva hacia el aprendizaje colectivo que siente su hijo por el trabajo conjunto que se produce en este espacio de diálogo. Destaca las ganas que siente por asistir los viernes a las sesiones de TMD que se realizan en la clase de música.

Por otro lado, Ángel (padre de una estudiante) explica como su hija recoge por escrito las opiniones de sus compañeros y compañeras de con gran interés, considerándolo una práctica beneficiosa en su aprendizaje, entendiendo que todos podemos ayudarnos y aprender unos de otros.

“Generalmente, en su comentario tiene anotadas la mayoría de las aportaciones de sus compañeras y compañeros” (Ángel, EF1).

6.5 Transferibilidad

Los resultados señalan que la implementación de la TMD fomenta valores como la igualdad, el respeto, la escucha, la empatía, la inclusión y la solidaridad. La dinámica dialógica de las TMD hace posible que los valores y mecanismos aprendidos durante las TMD se transfieran a otros contextos.

En primer lugar, las reflexiones del alumnado durante sus entrevistas reflejan que son conscientes de la transferibilidad de los aprendizajes adquiridos durante las TMD. En concreto, Pablo y Diego comentan.

“Ahora en clases estamos mejor comparado con el principio de curso porque ahora levantamos más la mano, no hablamos todos a la vez, yo creo que estamos mejor” (Pablo, EA3).

“En otras asignaturas en vez de hablar todos a la vez, levantamos la mano para hablar de uno a uno” (Diego, EA8).

El alumnado, en este caso Pablo y Diego, reconocen como ese diálogo ordenado, en el que se respetan, levantan la mano para intervenir y se escuchan, se ha visto también transferido en otras asignaturas. También, Marco, otro estudiante, en esta línea, explica que no solo es aplicable en otras materias, sino también, en otros contextos informales, de ocio o incluso en sus hogares.

“Lo podemos aplicar en otras partes, en clase, en los patios, en casa... y respetarnos más” (Marco, EA7).

Esta forma de dialogar e interactuar propia de las TMD es transferible, como indica Marco, a las interacciones en los patios. También, habla de la puesta en práctica del diálogo en las casas para una mejor convivencia familiar. Así, destaca la aportación de Diego, poniendo en manifiesto cómo esa transferibilidad se puede generalizar a todos los niveles sociales.

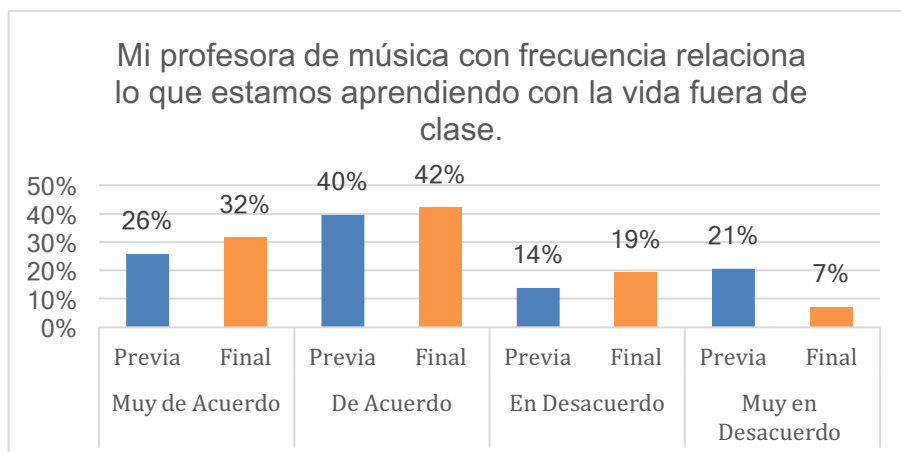
“La tertulia que más me gustó fue la ópera de Carmen porque hablamos de la violencia de género. Ahora ocurren muchas cosas de esas, y lo podemos disminuir de alguna manera” (Diego, EA8).

Diego nos explica cómo la forma de dialogar en la TMD fomenta la comunicación colectiva, y les lleva a reflexionar entre todos y todas no sólo acerca de contenidos académicos, sino también temas sociales. Comparte el caso concreto de la ópera de Carmen, en la que los y las estudiantes trataron el tema de la violencia de género trasladándolo del contexto de la ópera a la realidad social actual.

En esta línea, los datos cuantitativos apoyan estos resultados sobre la transferibilidad de las TMD. En concreto, se analizan dos ítems: “mi profesora de música con frecuencia relaciona lo que estamos aprendiendo con la vida fuera de clase” (gráfico 26) y “las cosas que estoy aprendiendo en clase de música son importantes para mí” (gráfico 27).

Gráfico 26.

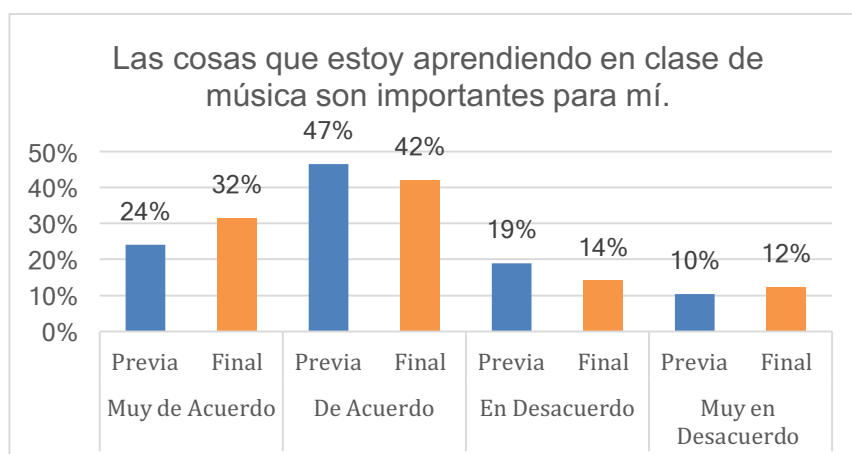
Porcentaje de respuestas en el momento previo y final sobre el ítem “mi profesora de música con frecuencia relaciona lo que estamos aprendiendo con la vida fuera de la clase”.



Fuente: elaboración propia.

Gráfico 27.

Porcentaje de respuestas en el momento previo y final sobre el ítem “las cosas que estoy aprendiendo en clase de música son importantes para mí.”



Fuente: elaboración propia.

Los datos de ambos ítems, muestran como la profesora de música, en este caso también investigadora, relaciona el aprendizaje dentro del aula con la vida fuera de clase. Antes de iniciar la intervención, este ítem había sido afirmado por el 66% del alumnado, ascendiendo a un 74% al finalizar las TMD, 8 puntos porcentuales de diferencia. En este sentido, destaca que la respuesta “muy en desacuerdo” desciende considerablemente de un 21% a un 7%, lo que podría confirmar que la implementación de las TMD ha ayudado a conectar los aprendizajes dentro y fuera del aula. Por otro lado, los datos reflejan que el 71% del alumnado considera importante las cosas que aprende en clase de música, aumentando levemente la respuesta al final de la investigación a un 74%.

En resumen, las evidencias aportadas indican que los aprendizajes y valores adquiridos en las TMD se han trasladado a otros espacios; desde otras asignaturas, a espacios de ocio como el patio o incluso a sus casas, implicando a las familias en este proceso de aprendizaje. Además, estos aprendizajes se han relacionado con temas tan importantes como la violencia de género, permitiendo abrir espacios de diálogo donde el alumnado se encuentra seguro para debatir y compartir argumentos que les resulten de ayuda para abordar esta compleja cuestión en sus vidas.

CAPÍTULO 7

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los principales resultados de esta tesis doctoral han permitido avanzar en el conocimiento científico existente acerca de la implementación de las Tertulias Musicales Dialógicas en las aulas de Educación Secundaria, introduciendo una de enseñanza y aprendizaje dialógico en la enseñanza musical, y aportando evidencias de mejora en el clima de aula así como en las actitudes del alumnado hacia la música clásica.

Se ha podido observar como las Tertulias Musicales Dialógicas han influido en la percepción del alumnado de secundaria sobre la música clásica, siendo este un estilo más cercano a su realidad y a sus vidas. Tanto los datos cualitativos como cuantitativos reflejan una evolución en su percepción de la música clásica, considerándola un estilo musical más cercano a sus vidas, que conecta con sus estados de ánimo y cambiando su visión de esta como una música aburrida. En este sentido, los datos revelan que es posible superar las barreras identificadas en la literatura revisada en el marco teórico, donde identificamos que los adolescentes manifestaban poco afecto hacia el estilo musical clásico, indicando que no les gustaba y que no era de su interés (Herrera, Cremades y Lorenzo, 2010).

Este cambio en las actitudes del alumnado adolescente hacia la música clásica, se ha identificado en la tesis en un cambio en su gusto e interés hacia la misma. Cabe destacar un cambio importante en el gusto hacia la música clásica del alumnado, donde cerca de la mitad del alumnado expresaba que no le gustaba nada escuchar música clásica antes del inicio de las tertulias, y tras su implementación ninguna persona expresó esta opinión. La mayoría de estos indicaron que les gustaba “algo” escuchar música clásica. Los cambios son moderados, teniendo en cuenta que la dimensión afectiva de las actitudes puede requerir de más tiempo para ver una mayor evolución, y cabe tener en cuenta que la implementación de las tertulias en este estudio se llevó a cabo durante un tiempo limitado. Los cambios fueron similares al expresar si les gustaba o no la música clásica, aunque en este caso el 7% de las respuestas se mantuvieron en “nada”, después de las tertulias.

Sin embargo, cabe destacar, que el espacio dialógico que han generado las tertulias ha fomentado el pensamiento crítico entre el alumnado, y esto ha podido ser uno de los factores que han influenciado en ese cambio de actitudes. De hecho, la investigación previa ha demostrado que las interacciones dialógicas que se

establecen en las tertulias entre el alumnado reflejan procesos psicológicos de orden superior (Marauri, Villarejo y García-Carrión, 2020). En este sentido, los resultados obtenidos en el estudio sobre tertulias musicales dialógicas confirman que ocurren interacciones similares, en las que el alumnado tiene la posibilidad de construir sus propias opiniones, en este caso acerca de la música clásica. Este aspecto es especialmente importante en una etapa del desarrollo, como es la adolescencia, donde sus gustos, preferencias y opciones son especialmente sensibles a las interacciones que tienen con los demás, especialmente con el grupo de iguales.

Además, cabe destacar el valor cultural que las tertulias musicales dialógicas han aportado al alumnado de secundaria y como ellos y ellas han cambiado su percepción respecto al mismo. De manera similar las tertulias literarias dialógicas han demostrado romper con el elitismo cultural en muy diversos colectivos, como personas adultas en procesos de alfabetización (Flecha, 1997), entre jóvenes en contextos de tutela institucional (García et al., 2017); mujeres inmigrantes que participan en formación de familias en la escuela (De Botton et al., 2014); o incluso entre personas privadas de libertad en instituciones penitenciarias (Álvarez et al., 2018). El alumnado adolescente y sus familias han destacado el valor cultural que ha tenido en sus vidas acercarse a la música clásica a través del diálogo con los demás, disfrutando de las mejores creaciones musicales de la humanidad. En este sentido, es importante destacar que estos resultados se han logrado con este tipo de piezas musicales y no con otras. El ofrecerles este tipo de obras y no otras, ha sido decisivo para lograr este cambio.

Respecto a los resultados aportados acerca del clima de aula, podemos afirmar que los resultados obtenidos son consistentes con los aportados por estudios anteriores sobre las Tertulias Literarias Dialógicas que han demostrado como éstas mejoran la convivencia y las relaciones (García-Carrión et al., 2020b). Si bien la mayoría de estudios anteriores identificados sobre mejora de la convivencia, las relaciones y la conducta prosocial (García-Carrión et al., 2020b; Lopez de Aguielta et al 2020; Villardón et al 2018) se han llevado a cabo con el alumnado de educación primaria, esta tesis doctoral aporta nuevas evidencias sobre la mejora del clima de aula como resultado de participar en las tertulias musicales dialógicas. Podemos decir que se identifican mejoras similares en este sentido, tanto en diversas etapas así

como en espacios dialógicos mediados tanto por la literatura como por la música, siempre que se utilicen las grandes creaciones de la humanidad.

En este sentido, el principio de diálogo igualitario ha sido ampliamente evidenciado en los resultados de la tesis por parte de todas las personas participantes en el estudio. Se ha observado como este principio ha tenido una influencia decisiva en promover un clima de respeto entre el alumnado, elemento fundamental para mejorar el clima de aula. Los datos de los cuestionarios confirman esta mejora. Además, cabe destacar la emergencia de temas profundos en los diálogos entre el alumnado durante las tertulias, les han permitido conocerse y comprenderse, lo que ha fomentado mejores relaciones entre ellos y favorecido el clima de aula. Esto es consistente con resultados de investigaciones previas que han aportado evidencias en la misma dirección (García-Carrión et al 2020b; López de Aguilera et al 2020)

Además, el incremento de la participación del alumnado en el aula se ha identificado como otro de los aspectos favorecedores para fomentar un mejor clima de aula. En este sentido, se pone de manifiesto que el incremento de la participación del alumnado no solo conlleva beneficios en el rendimiento académico, tal y como han demostrado estudios recientes (Howe et al 2019), sino también tiene un impacto en la mejora del clima de aula. En este sentido, se confirman los beneficios que las tertulias dialógicas conllevan para el éxito académico y social al mismo tiempo, donde el valor de la solidaridad guía las interacciones que el alumnado establece mientras construye significado y sentido colectivamente (Pulido y Zepa, 2010). En este sentido, la tesis ha reportado evidencias de mejora alcanzadas por las personas participantes, así como los datos del cuestionario en términos de clima de aula. De hecho, los valores aprendidos para una buena convivencia se hacen evidentes debido a que estos explican como consiguen levantar la mano para pedir el turno de palabra, escuchar al otro y respetar las intervenciones. Todo esto, aunque pueda precisar de más tiempo, la implementación de las tertulias musicales dialógicas ha favorecido actitudes de igualdad, respeto, solidaridad, escucha e inclusión entre el alumnado que pueden transferirse con el paso del tiempo a otros espacios.

CONCLUSIONES

Esta tesis doctoral ha pretendido hacer una contribución desde la investigación educativa en la enseñanza de la música, al conocimiento científico existente sobre las Tertulias Dialógicas, por ser éstas una actuación basada en evidencias científicas conocidas como Actuaciones Educativas de Éxito (Flecha, 2019). Concretamente, esta investigación ha demostrado que las Tertulias Musicales Dialógicas contribuyen a mejorar las actitudes hacia la música y el clima de aula entre el alumnado de educación secundaria. Estas cuestiones son especialmente relevantes en el contexto actual, tal y como se ha observado en la fundamentación teórica, donde se indicaba la falta de afecto por la música clásica por parte del alumnado de esta etapa evolutiva, así como los problemas de clima de aula que son cada vez más frecuentes, especialmente, en los últimos años, volviéndose un tema de especial preocupación entre la comunidad docente.

Con el objetivo de dar respuesta a las problemáticas identificadas, concretamente a abordar la enseñanza y el aprendizaje de la música desde una concepción dialógica, y contribuir así a fomentar actitudes positivas hacia la música clásica en un buen clima de aula, se ha llevado a cabo esta tesis doctoral. El diseño de la investigación, y los datos recogidos y analizados han permitido dar respuesta a los objetivos planteados así como las preguntas de investigación.

En relación a la primera pregunta, “¿Cambian las actitudes del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) hacia la música clásica después de participar en las Tertulias Musicales Dialógicas (TMD)?” los datos obtenidos revelan cómo, en general, la actitud del alumnado hacia la música clásica ha mejorado tras su participación en las tertulias musicales dialógicas.

En primer lugar, esto se refleja cuando el alumnado muestra su interés por el estilo clásico tanto en las observaciones como en las entrevistas realizadas una vez finalizada la experiencia. De igual forma, esto se ve manifestado en los distintos ítems del cuestionario aplicados. El alumnado participante expresa que a través del conocimiento que les han proporcionado las tertulias así como de la oportunidad de dialogar sobre las grandes obras musicales de la humanidad, la música clásica es una música que les gusta y que la escuchan con mayor frecuencia. Además, el alumnado

ya no ve la música clásica como algo ajeno a ellos, como al principio de la investigación, sino que han encontrado un lugar para esta música también dentro de sus vidas.

Por otro lado, el alumnado ha expresado disfrutar enormemente de las tertulias, cambiando su opinión inicial donde manifestaban en un primer momento que trabajar música clásica en el aula hacía que la clase fuera aburrida. La investigación, por tanto, nos muestra que el problema de la falta de interés y motivación en el alumnado, no es el tipo de música que se trabaje, sino cómo se trabaje. A través de una concepción dialógica e interactiva de la enseñanza y el aprendizaje, como son las tertulias musicales dialógicas, el alumnado ha podido aprender y disfrutar de las grandes creaciones musicales de la humanidad, demostrando que así es posible superar los posibles prejuicios que pudieran tener. Por ello, una vez más, estos resultados nos llevan a confirmar la clara necesidad de aplicar actuaciones basadas en evidencias y dejar de lado el ensayo-error tan habitual en el ámbito educativo. Con estas actuaciones además de mejorar el aprendizaje y la cultura musical del alumnado, conseguiremos que ese rechazo disminuya logrando que los jóvenes tengan una opinión objetiva de la misma, valorando su calidad y beneficios y dejando de lado los prejuicios muchas veces equívocos.

En esta línea, mencionar la oportunidad que se brinda a todos los jóvenes a que conozcan este tipo de música que no está en su día a día y amplíen así su abanico de posibilidades. Esto también ha sido muy valorado por las familias quienes han manifestado como algo muy positivo darles a conocer la música clásica de una manera exitosa consiguiendo hacerles entender que también hay música que les puede enganchar más allá del Reggaetón.

También, es de interés recalcar que el alumnado ha dejado de lado esa imagen que tenían previamente de que la música clásica era reservada para unos pocos. Es decir, la investigación ha puesto en evidencia que es posible romper con ese elitismo cultural, y que todos pueden disfrutar de esta música clásica independientemente de los saberes musicales, las edades y las capacidades cognitivas. Por tanto, el alumnado sin estudios musicales fuera del aula y de Necesidades Educativas Especiales, ha formado parte de la actividad de igual forma, todos además de aprender han participado y aportado al grupo, consiguiendo incluso que alumnado con

Necesidades Educativas Especiales lidere la tertulia iniciándose con su comentario sobre la pieza.

En relación a la segunda pregunta “¿Cómo es el clima de aula durante las Tertulias Musicales Dialógicas?”, se confirma que el clima de aula y la convivencia dentro del aula durante la clase de música ha mejorado notablemente. Si bien se podía considerar que no eran grupos problemáticos, antes del estudio, a la hora de debatir si que se presenciaba cierto caos en el aula y menor participación de cierto alumnado.

Con la puesta en marcha de las tertulias, se ha conseguido que mediante la figura de la moderadora aprendan a escuchar al resto cuando no tienen el turno de palabra, y esperen su turno adecuadamente, también, que el alumnado más tímido participe mejorando su autoestima, al observar que sus intervenciones también beneficiaban al resto. Por todos estos resultados, podemos afirmar que se ha fortalecido el buen clima del aula y que también, en mayor medida se han reforzado sus amistades. La relación que se ha obtenido entre todos ha sido de horizontalidad, nadie es más ni menos que nadie, ni el docente ni el voluntariado que acude, ya que este participa de igual manera y aprenden también con sus alumnos.

Otro componente importante a destacar que favorece este clima de aula, es el ambiente dialógico y de construcción colectiva de conocimiento generan las tertulias musicales dialógicas, los jóvenes han sido conscientes de que se aprende con las aportaciones que cada alumno hace el día de la tertulia, y que el aprendizaje se construye con el conocimiento que cada uno brinda. Esto ha generado una mayor solidaridad en el grupo y mayor compromiso. Además, aceptan la diversidad como un ingrediente esencial para su proceso enseñanza-aprendizaje y las contribuciones de cada compañero es respetada desde la empatía haciendo juicios desde la comprensión y con un lenguaje afectivo. Todas estas conductas han sido adquiridas poco a poco, viendo evolución desde las primeras hasta las últimas sesiones, siendo cada vez más conscientes de todo esto que comentamos para poder conseguir que todos sin excepción se sientan parte activa de la dinámica, se sientan escuchados y comprendidos y se genere un buen clima en el aula permitiendo avanzar también en términos de aprendizaje musical e historia de la música.

Por último, cabe subrayar cómo este trabajo de investigación aporta un conocimiento científico valioso respecto a la aplicación de las Tertulias Musicales Dialógicas en los centros escolares. Se enfatiza cómo es posible a través de esta actuación educativa de éxito en el área de la música transformar la educación favoreciendo la enseñanza-aprendizaje del alumnado. En este sentido, los resultados obtenidos tienen importantes implicaciones para la práctica docente, puesto que pueden ser transferidos y replicados fácilmente en diversos contextos, avanzando en este sentido hacia lograr una educación inclusiva y de calidad para todo el alumnado, contribuyendo así a lograr el ODS 4, desde la enseñanza de la música.

Si bien el estudio ha permitido avanzar en el conocimiento existente sobre las tertulias musicales dialógicas, cabe mencionar algunas de las limitaciones que presenta. Por un lado, el tamaño de la muestra de la investigación se ha limitado únicamente a 58 alumnos, no pudiéndose por tanto generalizar los resultados obtenidos. Si bien se han podido aportar datos cuantitativos y cualitativos, no ha sido posible realizar análisis más complejos que hubieran permitido profundizar y ofrecer relaciones entre las variables analizadas. Finalmente, sería interesante poder el explorar hasta que punto los cambios identificados se mantienen en el tiempo, o llevar a cabo estudios longitudinales sobre el tema.

Futuras investigaciones, pueden arrojar luz en este sentido, así como ampliar las posibilidades de replicarlo en otros contextos incrementando las oportunidades de mejora y los beneficios que las tertulias musicales dialógicas pueden llevar a más estudiantes de secundaria en muy diversos contextos.

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (2005). *Enciclopedia del estudiante*. Tomo 20. Santillana.
- Aguilar, C. (2013). La tertulia literaria dialógica de LIJ en la formación inicial de maestros y maestras. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 27(2), 93-102.
- Aguilar, C., Alonso, M.J., Padrós, M., y Pulido, M.A. (2010). Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 24(1), 31-44.
- Alsina, P. (2004). Educación musical para una educación de calidad. *Eufonía*, 30, 23-37.
- Aróstegui, J. L. (2005). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el aula de música. *Musiker*, 14, 173-189.
- Aubert, A., Fisas, M., Valls, R. y Duque, E. (2004). *Dialogar y transformar: Pedagogía crítica del siglo XXI*.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008) *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Hipatia,
- Aubert, A., García, C. y Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21 (2), 129-139.
- Aubert, A., Fisas, M., Valls, R. y Duque, E. (2006). *Dialogar y transformar: Pedagogía Crítica del siglo XXI*. Editorial Grao.
- Aubert, A., Molina, S., Schubert, T., y Vidu, A. (2017). Learning and inclusivity via interactive groups in early childhood education and care in the Hope school, Spain. *Learn. Cult. Soc. Interact.* 13, 90–103. doi: 10.1016/j.lcsi.2017.03.002
- Banz, C. (2008). *La Disciplina y la Convivencia como Procesos Formativos*. Valoras UC.
- Bautista, V. (2017). La actitud del alumnado de Educación Secundaria hacia la Música Clásica en Andalucía. Un estudio analítico-descriptivo. *Revista electrónica de LEEME*, 31.
- Bautista, V. y Mateos, D. (2013) 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.

- Benedito, C. (2010). Reflexiones en torno a la utilidad de la música en la terapia psicológica con adolescentes. *Revista de Pediatría*, 66(2), 136-144.
- Billelabeitia, M. y González, A. (2010). El aprendizaje dialógico a través de las tertulias literarias de los clásicos. *Arbela: Hezkuntza Aldizkaria*, 42, 50-53.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). *Las competencias emocionales*. Educación XXI.
- Bonneville-Roussy, A., Rentfrow, P. J., Xu, M. K., y Potter, J. (2013). Music through the ages: Trends in musical engagement and preferences from adolescence through middle adulthood. *Journal of personality and social psychology*, 105(4), 703.
- Bray, D. (2000). An examination of GCSE music uptake rates. *British journal of Music Education* 17(1), 79-89.
- Bringué, X. y Sádaba, C. (2009). *La Generación Interactiva en España. Niños y adolescentes ante las pantallas*. Ariel.
- Bruner, J. (1996) *The culture of education*. Harvard University Press.
- Cadena-Chala, M. C. y Orcasitas-García, J. R. (2016). Comunidades de aprendizaje en el País Vasco: caracterización y organización escolar. *Educ.*, 19(3), 373-391. DOI: 10.5294/edu.2016.19.3.4
- Cámara, E. (2010) El papel de la etnomusicología en el análisis de la música como mediadora intercultural. *Haol*, 23, 73-84.
- Capllonch, M., y Figueras, S. (2012). *Educación física y comunidades de aprendizaje*. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(Especial), 231-247.
- Carrillo y Vilar (2009) El conjunto instrumental Orff como dinamizador de la motivación de alumnos de Educación Secundaria. *Revista Electrónica LEEME*, 23.
- Ceballos, L. (2003) El Reggaetón y sus efectos en la conducta de los adolescentes. *Ensayos Contemporáneos*, 7(32), 47-48.
- Chao Fernández, R., Mato Vázquez, M. D., y López Pena, V. (2015). Beneficios de la música en conductas disruptivas en la adolescencia. *Actualidades investigativas en Educación*, 15(3), 104-127.
- Conejo, P. A. R. (2012). El valor formativo de la música para la educación en valores. *DEDICA. Revista de educação e humanidades*, 2, 263-278.

- CONFAPEA. (2016). Funcionamiento de las Tertulias Musicales Dialógicas. [Blog]. <https://cutt.ly/2n6lMaY>
- CREA. (2013). *Tertulias Dialógicas. Formación de Comunidades de Aprendizaje*. Universidad de Barcelona. <https://cutt.ly/bn6l2rW>
- De Botton, L., Girbes, S., Ruiz, L., & Tellado, I. (2014). Moroccan mothers' involvement in dialogic literary gatherings in a Catalan urban primary school: Increasing educative interactions and improving learning. *Improving Schools*, 17(3), 241–249. doi: 10.1177/1365480214556420
- Delors, J. (1996.): *La educación encierra un tesoro*. SM.
- Delsing, M., Ter Bogt, T., Rutger, E., & Meeus, W. (2008). Adolescents' Music Preferences and Personality Characteristics. *European Journal of Personality*, 22, 109–130. <https://doi.org/10.1002/per665>
- Díez-Palomar, J., García-Wehrle, P., Molina-Roldan, S. y Rué Rosell, L. (2010). Aprendizaje dialógico en las matemáticas y en las ciencias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24,1), 75-88.
- Diez-Palomar, J. y Flecha García, R. (2010) Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 9, 19-30.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea .
- Elboj, C., y Oliver, E. (2003) Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 91-103.
- Espigares, García Perez, Tejada y Rebollo-Catalan. (2014). El discurso del profesorado de Educación Musical en la innovación educativa con TIC: Posicionamientos en la evaluación del software Tactus. *Revista electrónica de la Complutense de Investigación musical*, 11, 1-16. Volumen 11, pp. 1-16.
- Eyerman, Ron. (2002). Music in Movement: Cultural Politics and Old and New Social Movements. *Qualitative Sociology*. 25, 443-458. 10.1023/A:1016042215533.
- Fabbri, F. (1982). *A theory of musical genres: two applications*. First International Conference on Popular Music Studies. Amsterdam.
- Fernández-Villardón, A., Valls-Carol, R., Melgar Alcantud, P., & Tellado, I. (2021). Enhancing Literacy and Communicative Skills of Students with Disabilities in

Special Schools Through Dialogic Literary Gatherings. *Frontiers in Psychology*, 12, 662639. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.662639>.

Figueras, M. (2008). Mediación social en adolescentes femeninas: revistas juveniles y grupo de iguales. *Mediaciones sociales*, 2(1), 115-132.

Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Papeles de Pedagogía. Paidós.

Flecha, R. (2015). *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. Hipatia.

Flecha, R., and Soler, M. (2014). Communicative methodology. Successful actions in dialogic democracy. *Curr. Sociol.* 62, 232–242. doi: 10.1177/0011392113515141

Flecha y Villarejo (2015) Pedagogía Crítica: Un Acercamiento al Derecho Real de la Educación. *Revista Internacional para la Justicia Social*, 4(2).

Flores, S. (2007) Principales acercamientos al uso de la música popular actual en la Educación Secundaria. *Revista electrónica de LEEME*, 19.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Tierra Nueva y Siglo XXI.

García, C., Gairal, R., Munté, A., Plaja, T. (2018). Dialogic literary gatherings and out-of-home child care: Creation of new meanings through classic literature. *Child & Family Social Work*, 23(1), 62-70. doi: 10.1111/cfs.12384

García-Carrión, R., López de Aguilera, G., Padrós, M., & Ramis-Salas, M. (2020a). Implications for social impact of dialogic teaching and learning. *Frontiers in psychology*, 11, 140. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00140>

García-Carrión, R., Villardón-Gallego, L., Martínez-de-la-Hidalga, Z., & Marauri, J. (2020b). Exploring the Impact of Dialogic Literary Gatherings on Students' Relationships With a Communicative Approach. *Qualitative Inquiry*. <https://doi.org/10.1177/1077800420938879>

García-Carrión, R., Rodrigues de Mello, R. y Ball, A. (2020) *Overcoming inequalities in Schools and Learning Communities: Innovative Education for a New Century*. Frontiers Media SA.

- García-Carrión, R. (2015). What the Dialogic Literary Gatherings Did for Me. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 913–919. doi: 10.1177/1077800415614305
- García-Carrión, R. (2016). Schools as Learning Communities: Making Possible the “Untested Feasibility”. *International Review of Qualitative Research*, 9(2), 152-164. <https://doi.org/10.1525/irqr.2016.9.2.152>
- García Perez, F. y Alba Fernandez, N. (2008) *¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI? . Diez años de cambios en el Mundo, en la Geografía y en las Ciencias Sociales, 1999-2008*. Actas del X Coloquio Internacional de Geocrítica, Universidad de Barcelona, 26-30 de mayo de 2008. <http://www.ub.es/geocrit/-xcol/394.htm>
- García Yeste, C., Lastikka, A., y Petreñas, C.(2012) Comunidades de Aprendizaje, *Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, 427(7).
- García Yeste C., Gairal, R. y Munté, A. (2017) Dialogic literary gatherings and out-of-home child care: Creation of new meanings through classic literatura. *Child & Family Social Work*, 23(1). <https://doi.org/10.1111/cfs.12384>.
- Gómez A, Padrós M, Ríos O, Mara L-C and Pukepuke T (2019) Reaching Social Impact Through Communicative Methodology. Researching With Rather Than on Vulnerable Populations: The Roma Case. *Front. Educ.*, 4:9. doi: 10.3389/educ.2019.00009
- Gregory, M. (2007). A framework for facilitating classroom dialogue. *Teaching Philosophy*, 30, 59–84.
- Gruber, H. (2019). Lesson study with music: a new way to expand the dialogic space of learning and teaching. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 8(4), 272-289.
- Gutierrez-Cobo, M.J., Cabello, R. y Fernández-Berrocal, P. (2017) Inteligencia emocional, control cognitivo y estatus socioeconómico de los padres como factores protectores de la conducta agresiva en la niñez y la adolescencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31,1), 39-52
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action. V. 1. Reason and the rationalization of society*. Beacon Press.

- Habermas, J. (1987). *The theory of communicative action. V.2. Lifeworld and system: A critique of functionalist reason*. Beacon Press.
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence: its psychology and its relations to physiology, sociology, sex, crime, religion and education*. Appleton Century Crofts.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269–289. <http://doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Hamm, C. (1994). Genre, performance and Ideology in the early songs of Irving Berlin. *Popular music*, 13(2), 143-150.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Morata
- Hendry y Coleman (2003). *Psicología de la adolescencia*. 4º edición. Morata.
- Hernando, Á., Oliva, A.; Pertegal, M.Á. (2013) Diferencias de género en los estilos de vida de los adolescentes. *Psychosocial Intervention*, 22(1), 15-23
- Herrera, L., Cremades, R. y Lorenzo, O. (2010). Preferencias musicales de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria: influencia de la educación formal e informal. *Cultura y Educación*, 22, 37-51.
- Hervé Glévarec & Michel Pinet (2012) Tablatures of musical tastes in contemporary France: distinction without intolerance, *Cultural Trends*, 21:1, 67-88. doi: 10.1080/09548963.2012.641776
- Hormigos, J., & Cabello, A. M. (2004). La construcción de la identidad juvenil a través de la música. *Revista española de sociología*, 4.
- Howe, C., y Abedin, M. (2013). Classroom dialogue: A systematic review across four decades of research. *Cambridge journal of education*, 43(3), 325-356.
- Howe, C., Hennesy, S., Mercer, N., Vrikki, M., & Wheatley, L. (2019). Teacher–student dialogue during classroom teaching: Does it really impact on student outcomes? *Journal of the Learning Sciences*, 28(4-5), 462-512. <https://doi.org/10.1080/10508406.2019.1573730>
- Ibáñez, L. (2016). Tertulias musicales dialógicas, clásicos para todas las personas. *Eufonía. Didáctica de la música*, 69, 31-34.
- IKASKOM. (s.f.). Propuesta para Tertulias Literarias Dialógicas. <https://cutt.ly/sfZmifF>
- Izco Montoya, E. (2007). *Los adolescentes en la planificación de medios. Segmentación y conocimiento del target*. Instituto de la Juventud.

- Jambrina, M. (2009). La flauta dulce en el currículo de Educación Musical de los Centros de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Extremadura. *Campo Abierto*, 28(2), 121-135.
- Jordan, J. A. (2007). Educar en la convivencia en contextos multiculturales. En: Soriano, E. *Educación para la convivencia intercultural*. La Muralla, pp. 59-94.
- Jorquera-Jaramillo, M. C. (2010). Modelos didácticos en la enseñanza musical: el caso de la escuela española. *Revista musical chilena*, 64(214), 52-74.
- Jorquera-Jaramillo, M. C. (2017). Las buenas prácticas como reflejo del estado de la educación musical: una revisión bibliográfica. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, 71-83.
- Koehler, M. J., y Mishra, P. (2008). Introducing TPCK. En AACTE Committee on Innovation and Technology (Ed.), *The handbook of technological pedagogical content knowledge (TPCK) for educators*. (pp. 3-29). Routledge.
- LeBlanc A, McCrary J. Effect of Tempo on Children's Music Preference. *Journal of Research in Music Education*. 1983; 31(4):283-294. doi:10.2307/3344631
- LeBlanc, A., Sims, W. L., Siivola, C. & Obert, M. (1996). Music Style Preferences of Different Age Listeners. *Journal of Research in Music Education*, 44(1), 49-59.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre (BOE del 4 de octubre de 1990), de ordenación general del sistema educativo (LOGSE).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (BOE del 4 de mayo), de educación (LOE).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (BOE del 10 de diciembre), para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (LOMLOE).
- Littleton, K., & Mercer, N. (2013). Educational dialogues. In: Hall, Kathy; Cremin, Teresa; Comber, Barbara and Moll, Luis C. (eds.). *International Handbook of Research on Children's Literacy, Learning and Culture*. pp. 291-303. Wiley-Blackwell,
- López-Cano, R. (2005). Los cuerpos de la música. Introducción al dossier Música, cuerpo y cognición. *Trans : Transcultural Music Review*. *Revista Transcultural de Música*, 9, 7-30.
- Lorenzo, O.; Epelde, A.; Jiménez, F. J. (2005). Divulgación en Ciencias Sociales y Humanidades. En C. Enrique; J. M. Cabo (Coords.), *Hacia una Sociedad del*

Conocimiento y la Información en la Ciudad Autónoma de Melilla, pp. 87-97. GEU.

- Lyle, S. (2008). Dialogic teaching: discussing theoretical contexts and reviewing evidence from classroom practice. *Lang. Educ.* 22, 222–240. doi: 10.1080/09500780802152499
- Marauri, J., Villarejo B. y García-Carrión, R. (2020) Las Tertulias Teológicas Dialógicas en Educación Primaria: Aprendizaje y Enseñanza de la Religión en un Espacio Dialógico. *Social and Education History*, 9(2). doi.org/10.17583/hse.2020.4914
- Martí, J. (2000). *Más allá del arte. La música como generadora de realidades sociales*. Deriva Editorial.
- Martín-González, D.M., González-Medina, M., Navarro-Pérez, Y. & Lantigua-Estupiñan, L.(2017). Teorías que promueven la inclusión educativa. *Atenas*, 4(40), 90-104.
- Martins de Castro, D. (2006). El aprendizaje dialógico y una nueva dimensión instrumental: la tertulia musical. *Idea@ Sostenible*, 13, 1-4.
- Martins de Castro, D. (2006). Comprensión crítica y aprendizaje dialógico: lectura dialógica. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana De Lectura*, 27(1), 18-28.
- Megías, I. y Rodríguez, E. y Fundación de Ayuda contra la Drogadicción. (2003). *Jóvenes entre sonidos: Hábitos, gustos y referentes musicales*. Fundación de Ayuda contra la Drogadicción [etc.].
- Mercer, N. y Dawes, L. (2014). The study of talk between teachers and students, from the 1970s until the 2010s, *Oxford Review of Education*, 40:4, 430-445. doi: 10.1080/03054985.2014.934087
- Mercer, N., Hargreaves, L., y Garcia-Carrión, R. (2016). *Aprendizaje e interacciones en el aula*. Hipatia.
- Mercer, N. y Littleton, K. (2013). *Interthinking putting talk to work*. Routledge.
- Mercer, N. (Ed.), Wegerif, R. (Ed.), Major, L. (Ed.). (2020). *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education*. Routledge.
- Molina Roldán, S., Marauri, J., Aubert, A. & Flecha, R. (2021). How Inclusive Interactive Learning Environments Benefit Students Without Special Needs. *Frontiers in Psychology*, 12:661427. doi: 10.3389/fpsyg.2021.661427

- Monereo, C. y Pozo, J.I. (2001): Competencias para sobrevivir en el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, 298, 5 0-55.
- Moore, A. (2001) Rock: the primary text. Aldershot: Ashgate Popular Music 13(2): 143-150.
- Moya, A.M. (2009). Las nuevas tecnologías en la educación. *Innovación y experiencias educativas*, 24, 1-9.
- Mulligan, M. (2019). How YouTube's Domination of Streaming Clips the Market's Wings. MIDiA [Research website]. <https://cutt.ly/gn6vZSV>
- Navarro Solís, J. L. (2017). Pautas para la aplicación de métodos de enseñanza musical desde un enfoque constructivista. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(3), 143-157.
- OCDE. (1997). *La definición y selección de las competencias clave*. Informe Ejecutivo. Organización para la Cooperación y Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID).
- Olarte, Matilde et al. (2011). La incorporación de los medios audiovisuales en la enseñanza de la música. *Docencia e Investigación*, 36(21), 151-168.
- ONU (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible, Agenda 2030*. <https://cutt.ly/Sn6v2Zp>
- 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*, 16.
- Oriola, S. y Gustems, J. (2015) Música y adolescencia: usos, funciones y consideraciones educativas. *Teaching & Technology*, 2, 28-45.
- Ortiz, M. A. (Coord.). (2001). *Música. Arte. Diálogo. Civilización*. Center for Intercultural Music Arts.
- Ortiz, A. M. R., y Blandón, E. Z. (2019). Formación para la tolerancia. Autorregulación de las emociones/Training in Tolerance-Learning to Self-Regulate Emotions. *Educación, Revista de la Universidad de Costa Rica*, 43(2), 383-400.
- Pedraza, H., & Tomasini, G. (2009). Formas de interacción y diálogo maestro-alumno con discapacidad intelectual en clases de español. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(41), 431-449.
- Penagos (2012). Lenguajes del poder. La música reggaetón y su influencia en el estilo de vida de los estudiantes. *Plumilla educativa*, 10(2), 290-305.

- Peñalba, A. (2017). La defensa de la educación musical desde las neurociencias. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical. RECIEM*, 14. doi: <https://doi.org/10.5209/RECIEM.54814>.
- Pérez Antón, M.J. (2014) *La interpretación musical en el aula de música de Educación Secundaria. La praxis musical como epicentro de aprendizaje*. Universidad de Valladolid. Facultad de Filosofía y Letras.
- Pineda, S. & Aliño, M. (1999). *El concepto de adolescencia. Manual de prácticas clínicas para la atención integral a la salud de la adolescencia*. Ministerio de Salud Pública de Cuba.
- Plaza, J. F. (2005). *Modelos de varón y mujer en las revistas femeninas para adolescentes*. Editorial Fundamentos. Colección Ciencia.
- Pulido, C., & Zepa, B. (2010). La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. *Revista signos*, 43, 295-309.
- Reznitskaya, A. y Gregory, M.(2013) Student Thought and Classroom Language: Examining the Mechanisms of Change in Dialogic Teaching. *Educational Psychologist*, 48(2), 114-133.
- Rodríguez Ortiz, A. M. y Zapata Blandón, E. (2019). Formación para la tolerancia. Autorregulación de las emociones. *Revista de la Universidad de Costa Rica*, 43(2), 383-400.
- Ruiz, A. (2005) El papel de la música en la construcción de una identidad durante la adolescencia. *Sineris, revista de Musicología*, 22, 1-42.
- Rusinek, G. (2004). Aprendizaje musical significativo. *Revista electrónica complutense de investigación en educación musical*, 1, 1-16.
- Sánchez Aroca, M. (1999), La Verneda-Sant Martí: a school where people dare to dream. *Harvard educational Review*, 69(03), 320-335.
- Serrano, R. M. (2017). Tecnología y educación musical obligatoria en España: referentes para la implementación de buenas prácticas. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 153-169.
- Splitter, L. J. & Sharp, A. M. (1995). Teaching for Better Thinking: The Classroom Community of Enquiry. Acer.
- Soler Campo, S., & Oriola Requena, S. (2019). Música, identidad de género y adolescencia. *Epistemus. Revista De Estudios En Música, Cognición Y Cultura*, 7(2), 008. <https://doi.org/10.24215/18530494e008>.

- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Susinos, T. y Rodríguez, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 25(1), 15-30.
- Teo, P. (2019). Teaching for the 21st century: a case for dialogic pedagogy. *Learn.Cult. Soc. Interact.* 21, 170-178. doi: 10.1016/J.LCSI.2019.03.009
- Torres, L. (2011). Aplicación de las TIC en el aula de educación musical de la educación primaria. *Eufonía*, 52, 63-70.
- Touriñan y Longueira (2010) La música como ámbito de educación "por" la música y educación "para" la música. *Teoría de la Educación*, 22(2), 151-181.
- Tupa, J.L (2017). *La Aplicación del método didáctico Orff en el Aprendizaje Musical de los Integrantes de la banda de músicos*. Universidad Nacional del Antiplano.
- Ugalde, N. y Balbastre F. (2013) Investigación cuantitativa e investigación cualitativa buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Revista de ciencias económicas*, 31(2), 179-187.
- UNESCO. (2015). Declaración de Incheon. Educación 2030.<https://cutt.ly/pfChczz>.
- Delors, J. (Coord.). (1991). La educación encierra un tesoro. Santillana UNESCO.
- UNICEF (2002). Adolescencia: una etapa fundamental. [Informe]. <https://cutt.ly/8n6n9pp>.
- Tagg, P. (1998) The Goteborg Connection: Lessons in the History and Politics of Popular Music Education and Research. *Popular Music* 17 (2), 219-242.
- United Nations Economic and Social Council (2019). *Special Edition: Progress Towards the Sustainable Development Goals Report of the Secretary-General*.
- Valero, D., Redondo-Sama, G., and Elboj, C. (2017). Interactive groups for immigrant students: a factor for success in the path of immigrant students. *International Journal of Inclusive Education* . 22, 787–802. doi: 10.1080/13603116.2017.1408712

- Valls, R. (1999) *Comunidades de aprendizaje: una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. [Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona].
- Vigotsky, L.S (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Villodré, M. D. M. (2019). ¿Componer y educar interculturalmente es posible? Experiencias desde el sistema educativo español. *Educação e Pesquisa*, 45. doi.org/10.1590/S1678-4634201945187243.
- Vulliamy, G. y Lee, E. (1982) *Pop, Rock and Ethnic Music in School*. Cambridge University Press.
- Web Comunidades de aprendizaje. <https://cutt.ly/1n6mEel>Waggoner, M., Chinn, C. A., Yi, H., & Anderson, R. C. (1995). Collaborative reasoning about stories. *Language Arts*, 72, 582–589
- Warwick, P., Cook, V., Vrikki, M., Major, L., & Rasmussen, I. (2020). Realising ‘dialogic intentions’ when working with a microblogging tool in secondary school classrooms. *Learning, Culture and Social Interaction*, 24. doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100376

ÁNEXOS

Anexo 1



Estimadas familias,

A través de esta carta queremos informaros que, durante este curso 2018-2019, dentro de la asignatura de música, los alumnos de 1ºESO participarán en distintas Tertulias Musicales Dialógicas [TMD].

Los estudiantes tendrán la oportunidad de escuchar piezas musicales de grandes clásicos, utilizando el diálogo y la interacción para promover el aprendizaje y desarrollo integral del alumnado. Esta experiencia se ha incorporado dentro del programa de la asignatura por ser una Actuación Educativa de Éxito basada en evidencias científicas que garantizan un aprendizaje efectivo de la música y disfrute de ésta.

Debido a que la profesora de música, Nerea Arza Villanueva, está realizando una investigación desde la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad de Deusto que lleva como título: "Análisis de Tertulias Musicales Dialógicas en Educación Secundaria: Evolución de las actitudes hacia la música clásica y el clima de aula", se solicita el consentimiento para que vuestro hijo/hija participe en dicho proyecto.

Durante la participación de los estudiantes en las tertulias, se recogerá la evolución de la actitud hacia la música clásica y el clima de aula. Para ello, se tomarán notas de las sesiones de tertulia en un diario de campo, se grabarán las tertulias para su análisis, se pasarán cuestionarios, y se mantendrán conversaciones informales y entrevistas con alumnado, profesorado y familiares. Todos los datos que se recojan serán siempre tratados de forma anónima y confidencial, siguiendo los criterios éticos de investigación de la Comisión Europea [Ethics Review of the European Commission. FP7, 2013].

Nos comprometemos a informar del progreso de la investigación y de apoyar en todo el proceso, así como de haceros partícipes en cualquier actividad de difusión que organicemos donde estaréis siempre invitados a participar.

Si tenéis cualquier duda o queréis más información, podéis contactarnos por correo electrónico [nerea.arza@jmbilbao.net]. Estaremos encantados de atenderos, así como de poder mantener una reunión, si fuera necesario.

Para dar su consentimiento, por favor complete la hoja que hay a continuación.

Muchas gracias.



Análisis de Tertulias Musicales Dialógicas en Educación Secundaria: Evolución de las actitudes hacia la música clásica y el clima de aula

Estoy de acuerdo / *No estoy de acuerdo*

con que mi hijo/hija con nombre
participe en la investigación que se llevará a cabo en el marco de la asignatura de
música para recoger los beneficios que de esta actividad se esperan.

Su participación conlleva la realización de cuestionarios, grabaciones en vídeo y de
audio para un buen análisis de la práctica, participar en conversaciones informales
sobre la actividad, así como de entrevistas. La información que se recoja siempre será
anónima y confidencial, y solo podrá ser utilizada para ilustrar la investigación en
presentaciones académicas.

Firmado Fecha.....

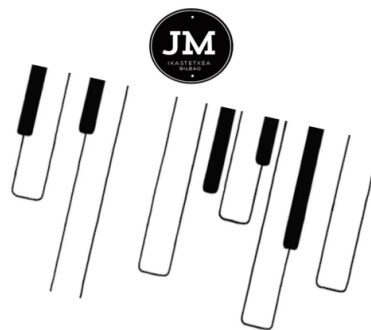
Por favor, complete esta hoja y devuélvasela a la profesora de música.
¡Muchas gracias!

Anexo 2

Propuesta de audiciones

Bolero	Ravel
5ª Sinfonía	Beethoven
Canon	Pachelbel
El Mesías	Haendel
El Cascanueces	Tchaikovsky
El amor brujo	Falla
Cuatro estaciones - La primavera -	Vivaldi
Tocata y fuga en Re menor	Bach
Carmen - Los toreadores-	Bizet
9ª Sinfonía	Beethoven
El pájaro de fuego	Stravinsky

Tertulias Musicales Dialogicas (TMD)



Curso 2018-2019

¿Qué son las Tertulias Musicales Dialógicas?

Las Tertulias Musicales Dialógicas (TMD) pretenden trasladar la experiencia de las Tertulias Literarias Dialógicas al ámbito de la música. Se basan en los principios del aprendizaje dialógico y en compartir conocimiento sobre las obras clásicas.

En las tertulias musicales se escucha y se habla de música clásica compartiendo sentimientos, ideas, vivencias, realidades, sueños, experiencias.... Todo ello, asegurándonos la participación de todas las voces mediante un dialogo igualitario.

Escuchar la mejor música de la humanidad nos beneficia en la mejora lingüística y nos permite comprender la historia universal. Asimismo, nos ayuda a adentrarnos en un mar de conocimientos que nos ayuda a comprender y reflexionar el mundo en el que vivimos.

Todos podemos descubrir, compartir, disfrutar, y aprender, a través de la música clásica. ¡Vivaldi, Bach y Beethoven, tienen mucho que decirnos!

Funcionamiento

1. Se decide la audición a trabajar y los participantes escuchan dicha pieza en casa.
2. Piensan en un comentario para compartir el día de la tertulia.
3. Al principio de la tertulia, entre todos hablan sobre el autor, la obra, el momento histórico, el estilo de su música, los instrumentos que se utilizan, otros autores de la época...
4. Escuchan conjuntamente la obra seleccionada.
5. Sobre el turno de palabra, es el moderador quién la da y gestiona el turno de intervenciones. A partir de cada intervención, se abre un diálogo. Podemos comentar todo aquello que hayamos pensado durante la semana: cosas que nos han gustado de la pieza, recuerdos, sentimientos, sensaciones...



Anexo 3

Propuesta de audiciones para trabajar en las Tertulias Musicales Dialógicas (TMD)

Nombre: _____

Bolero, Ravel.	
5ª Sinfonía - Primer Movimiento, Beethoven.	
Canon, Pachelbel.	
El Mesías – Aleluya, Haendel.	
El Cascanueces- La Danza del Azúcar, Tchaikovsky.	
El Amor Brujo, Falla.	
Cuatro estaciones – La primavera, Vivaldi.	
Tocata y fuga en Re menor, Bach.	
Ópera Carmen – Los toreadores-, Bizet.	
9ª Sinfonía, Beethoven.	
El pájaro de fuego, Stravinsky.	

Anexo 4

Nombre: _____

Edad: _____; SEXO (marcar con una X): ____ Masculino; ____ Femenino;

Marca con una X:	Muy de Acuerdo	De Acuerdo	En Desacuerdo	Muy en Desacuerdo
La profesora de música entiende mis problemas.				
La profesora de música está disponible cuando necesito hablar con ella.				
Es fácil hablar con mi profesora de música.				
Mi profesora de música se preocupa por mí.				
Mi profesora de música me hace sentir bien conmigo mismo/a.				
Los alumnos y alumnas de clase nos respetamos.				
Los alumnos y alumnas de clase nos caemos bien.				
Si faltó a clase, tanto la profesora de música y como mis compañeros y compañeras se darán cuenta de que no estoy.				

Suelo asistir a los eventos musicales que se hacen en la escuela, como los bailes, coros, actuaciones musicales, entre otras.				
Suelo participar en actividades musicales que se hacen fuera del horario de la clase de música, como el coro del colegio o las interpretaciones musicales que se preparan para las celebraciones.				
En clase de música tenemos muchas oportunidades de participar en decisiones sobre cosas como las actividades y el funcionamiento de la clase.				
Tengo muchas oportunidades de participar en actividades musicales después de clase.				
Tengo muchas oportunidades para participar en los debates o actividades de la clase de música.				
Siento que pertenezco a esta clase.				
Los alumnos y alumnas de clase nos llevamos bien.				

En la clase de música, hablamos sobre la importancia de entender tanto los sentimientos propios como los de los demás.				
En la clase de música, nos esforzamos por escuchar a los otros y entender lo que están tratando de decir.				
Estoy muy contento/a de estar en este grupo/clase.				
Siento que soy parte de la clase.				
Me siento aceptado/a en mi clase.				
Mi profesora de música me felicita cuando me esfuerzo en clase.				
Mi profesora de música me presta atención cuando la necesito.				
Mi profesora de música con frecuencia relaciona lo que estamos aprendiendo con la vida fuera de clase.				
Las cosas que estoy aprendiendo en clase de música son importantes para mí.				
Mi profesora de música confía en que me esfuerce al máximo.				

Anexo 5

EDAD: _____; **SEXO (marcar con una X):** ___ Masculino; ___ Femenino;

Hago o he hecho algún curso de música fuera de clase: _____ Sí; _____ NO.

Marca con una X (1-Nunca; 2- Muy rara vez; 3- En ocasiones; 4- Frecuentemente; 5-Mucho)	1	2	3	4	5
1. Escucho música clásica con mis amigos.					
2. Participo en actuaciones musicales relacionadas con la música clásica fuera de clase: cantar música clásica, tocar en conciertos de música clásica, etc.					
3. Busco en internet música clásica para escucharla.					
4. Escucho música clásica en casa.					
5. Mis amigos/as y yo nos reunimos para interpretar juntos música clásica.					

Marca con una X (1- Absolutamente en desacuerdo; 2- Muy en desacuerdo; 3- Indiferente; 4-De acuerdo; 5-Totalmente de acuerdo)	1	2	3	4	5
6. Aprender la historia de la música clásica es beneficioso para mi conocimiento general.					
7. El hecho de utilizar música clásica en la clase de música hace que la asignatura sea aburrida.					
8. Me gustaría asistir a conciertos de música clásica.					
9. La música clásica NO sirve para nada.					

10. Considero que la música pop es de mejor calidad que la música clásica.					
11. Cualquier actividad relacionada con la música clásica no me sirve para nada					
12. Escuchar música clásica hace que me concentre mejor en mis ejercicios de clase.					
13. Escuchar música clásica me enriquece como persona.					
14. La música clásica NO es interesante para mí.					
15. Escuchar música clásica es útil para mi estado de ánimo.					

Marca con una X (1-Nada; 2-Poco; 3- Algo; 4-Bastante; 5-Mucho)	1	2	3	4	5
16. Me gusta escuchar música clásica.					
17. Voy a conciertos de música clásica.					
18. Me da vergüenza escuchar música clásica delante de mis amigos.					
19. Siento interés por interpretar música clásica con algún instrumento musical.					
20. No me interesa la música clásica.					
21. La música clásica me causa verdadera angustia.					
22. La música clásica me hace ver las cosas con más claridad.					

23. Me gustaría que en nuestro país se valorase más la música clásica.					
24. Me gustaría que existieran más programas de televisión sobre música clásica.					
25. Tengo piezas de música clásica en mi IPOD o MP3.					
26. Me gusta más la música Popular que la Clásica.					
27. Me gusta la música clásica.					
28. Hablo con mis amigos sobre la música clásica.					
29. Escucho Radio Clásica habitualmente.					

Entrevista alumnado

Introducción

1. Cuéntame cómo han ido las tertulias, qué piensas de esta actividad, qué te parece esta forma de trabajar en el aula.
2. ¿Qué es lo que más te ha gustado de las tertulias?
3. ¿Qué es lo que menos te ha gustado de las tertulias?

Mecanismos / características de la tertulia y aprendizaje musical

4. ¿Cómo se trabaja/funcionan las tertulias?
 - 4.1. Tipo de interacción: si explican, argumentan, razonan, preguntan, están de acuerdo, están en desacuerdo, relacionan con el texto, construyen sobre las ideas de otros, etc.)
 - 4.2. Tarea del profesor: escucha, dar turno de palabra, prioridad a quién habla menos.
 - 4.3. Características de las audiciones.
5. ¿Cómo te ayudan las tertulias a aprender y mejorar en música?
6. ¿Qué cosas nuevas te han ayudado a aprender las tertulias?

Mejora de la actitud hacia la música clásica

7. ¿Qué piensas acerca de estar escuchando música de grandes clásicos de hace mucho tiempo y conocidas en todo el mundo?
8. ¿Cómo consideras que las tertulias musicales pueden contribuir en la actitud hacia la música clásica?
9. ¿De qué manera se ha implicado tu familia en la escucha de las piezas musicales clásicas trabajadas?
10. ¿Cómo considera tu familia que las tertulias musicales pueden contribuir en la actitud hacia la música clásica?

Mejora del clima de aula/comportamiento/conductas de ayuda

11. ¿De qué forma han influido las tertulias en las relaciones entre vosotros en la clase? Pon algún ejemplo.
 - 11.1. En respetar más a los demás.
 - 11.2. En no hacer algo que pueda hacer daño a los demás.
 - 11.3. En atreverse a decir tu opinión, aunque no sea la misma que la de los otros.
 - 11.4. En valorar las opiniones de los demás, entender mejor como piensan, entender que es posible pensar diferente.
 - 11.5. En conocernos más entre nosotros.
 - 11.6. En intentar ayudar a alguien.
 - 11.7. En hacerse más amigos
 - 11.8. En darse cuenta de quién puede tener un problema y querer ayudarle.
12. ¿En qué sentido ha influido la tertulia en la relación con la profesora?
13. ¿Cuál ha sido la diferencia o diferencias con una clase habitual?

14. ¿En qué ocasiones habéis abordado en la tertulia temas que os preocupen (convivencia, relaciones, amistad, familia, temas de actualidad, etc.)?
15. ¿De qué forma esta manera de conversar y trabajar en el aula se ve reflejado en otros espacios (otras asignaturas, patio, casa...)?

Entrevista familiares

Introducción

1. ¿Qué piensas acerca de cómo han ido las tertulias que se han realizado en clase de tu hij@?
2. ¿Me podrías mencionar algún aspecto positivo que consideras de las tertulias?
3. ¿Y negativo?

Mecanismos / características de la tertulia y aprendizaje musical

4. ¿Podrías hablarme sobre cómo trabajan/funcionan las tertulias teniendo en cuenta lo que te ha contado tu hij@?
5. ¿Podrías contarme alguna cosa que te haya contado tu hij@ ocurrido en las tertulias en el aula?
 - 5.1. [si participaba o no, si había compartido alguna intervención, si le habían escuchado, si había aprendido de lo que el resto decía]
6. ¿Quiénes se han implicado en la preparación de la tertulia? (padre, madre, hermano/a...)
7. ¿De qué manera se han implicado estas personas en la preparación de la tertulia?
 - 7.1. [si has leído con él/ella, ayudado a preparar el párrafo, buscado información extra, palabras que no entendía, si te ha preguntado cosas]
8. ¿Cómo ha sido las conversaciones que han surgido en casa alrededor de las tertulias musicales llevada a cabo en el aula?
9. ¿Cómo crees que ayudan las tertulias a que tu hij@ aprenda y mejore en música?

Mejora de la actitud hacia la música clásica

10. ¿Qué piensas acerca de que tu hij@ tenga la oportunidad de escuchar música de grandes clásicos de hace mucho tiempo y conocidas en todo el mundo?
11. ¿Cómo consideras que las tertulias musicales pueden contribuir en la actitud hacia la música clásica de tu hij@?

Mejora del clima de aula/comportamiento/conductas de ayuda

12. ¿Has notado algún cambio / mejora en la relación / interacción con tu hijo/a en este trimestre mientras hacían las tertulias?
 - 12.1. En respetar más a los demás
 - 12.2. En no hacer algo que pueda hacer daño a los demás
 - 12.3. En atreverse a decir su opinión
 - 12.4. En valorar las opiniones de los demás, entender que es posible pensar diferente.
 - 12.5. En hablarte de nuevos compañeros/as de la clase con quién se haya relacionado (ampliar amistades)
 - 12.6. En ayudar más a los demás
 - 12.7. Haberse sentido apoyado/a por compañeros/as
 - 12.8. En la relación con la profesora

- 12.9. En que acuda al colegio más contento/a (de forma general y/o el día de las tertulias)

Entrevista profesorado

Introducción

1. ¿Qué piensas acerca de cómo han ido las tertulias que se han realizado en la clase de música este año académico?
2. ¿Me podrías mencionar algún aspecto positivo que consideras de las tertulias?
3. ¿Y negativo?
4. ¿Qué han comentado tus alumnos/alumnas acerca de las tertulias musicales?
5. ¿Qué han comentado las familias del alumnado sobre esta actividad?

Mecanismos / características de la tertulia y aprendizaje musical

6. ¿Cómo ha sido el proceso de implementación de las tertulias musicales?
7. ¿Podrías hablarme sobre cómo trabajan/funcionan las tertulias teniendo en cuenta lo que te han contado tus alumnos?
8. ¿Cuáles han sido las conversaciones que han surgido en el aula alrededor de las tertulias musicales llevada a cabo en clase de música?
9. ¿Cómo crees que ayudan las tertulias a que el alumnado aprenda y mejore en música?

Mejora de la actitud hacia la música clásica

10. ¿Qué piensas acerca de que el alumnado tenga la oportunidad de escuchar música de grandes clásicos de hace mucho tiempo y conocidas en todo el mundo?
11. ¿Cómo consideras que las tertulias musicales pueden contribuir en la actitud hacia la música clásica del alumnado?

Mejora del clima de aula/comportamiento/conductas de ayuda

12. ¿Has notado algún cambio / mejora en la relación / interacción del alumnado este curso académico?
 - 12.1. En respetar más a los demás
 - 12.2. En no hacer algo que pueda hacer daño a los demás
 - 12.3. En atreverse a decir su opinión
 - 12.4. En valorar las opiniones de los demás, entender que es posible pensar diferente.
 - 12.5. En hablarte de nuevos compañeros/as de la clase con quién se haya relacionado (ampliar amistades)
 - 12.6. En ayudar más a los demás
 - 12.7. Haberse sentido apoyado/a por compañeros/as
 - 12.8. En la relación con la profesora
 - 12.9. En que acuda al colegio más contento/a (de forma general y/o el día de las tertulias)

Entrevista PT

Introducción

1. ¿Qué piensas acerca de cómo han ido las tertulias que se han realizado en la clase de música este año académico?
2. ¿Me podrías mencionar algún aspecto positivo que consideras de las tertulias?
3. ¿Y negativo?
4. ¿Qué han comentado tus alumnos/alumnas acerca de las tertulias musicales?
5. ¿Qué han comentado las familias del alumnado sobre esta actividad?

Mecanismos / características de la tertulia y aprendizaje musical

6. ¿Cómo ha sido el proceso de implementación de las tertulias musicales?
7. ¿Podrías hablarme sobre cómo trabajan/funcionan las tertulias teniendo en cuenta lo que te han contado tus alumnos?
8. ¿Cuáles han sido las conversaciones que han surgido en el aula alrededor de las tertulias musicales llevada a cabo en clase de música?
9. ¿Cómo crees que ayudan las tertulias a que el alumnado aprenda y mejore en música?
10. Desde el aula estable, ¿cómo has contribuido en las TMD?
11. Desde el aula estable, ¿podrías hablarme de cómo preparabais el comentario para el día de la tertulia?
12. ¿Qué aspectos positivos consideras de las tertulias para los alumnos con NEE?
13. ¿Alguno negativo?

Mejora de la actitud hacia la música clásica

14. ¿Qué piensas acerca de que el alumnado tenga la oportunidad de escuchar música de grandes clásicos de hace mucho tiempo y conocidas en todo el mundo?
15. ¿Cómo consideras que las tertulias musicales pueden contribuir en la actitud hacia la música clásica del alumnado?

Mejora del clima de aula/comportamiento/conductas de ayuda

16. ¿Has notado algún cambio / mejora en la relación / interacción del alumnado este curso académico?
 - a. En respetar más a los demás
 - b. En no hacer algo que pueda hacer daño a los demás
 - c. En atreverse a decir su opinión
 - d. En valorar las opiniones de los demás, entender que es posible pensar diferente
 - e. Ampliar amistades
 - f. En ayudar más a los demás
 - g. Haberse sentido apoyado/a por compañeros/as
 - h. En la relación con la profesora
 - i. En que acuda al colegio más contento/a (de forma general y/o el día de las tertulias)

Entrevista voluntariado

Introducción

1. ¿Qué piensas acerca de cómo han ido las tertulias que se han realizado en la clase de música este año académico?
2. ¿Me podrías mencionar algún aspecto positivo que consideras de las tertulias?
3. ¿Y negativo?

Mecanismos / características de la tertulia y aprendizaje musical

4. ¿Cómo ha sido el proceso de implementación de las tertulias musicales?
5. ¿Podrías hablarme sobre cómo trabajan/funcionan las tertulias teniendo en cuenta lo que te han contado tus alumnos?
6. ¿Cuáles han sido las conversaciones que han surgido en el aula alrededor de las tertulias musicales llevada a cabo en clase de música?
7. ¿Cómo crees que ayudan las tertulias a que el alumnado aprenda y mejore en música?

Mejora de la actitud hacia la música clásica

8. ¿Qué piensas acerca de que el alumnado tenga la oportunidad de escuchar música de grandes clásicos de hace mucho tiempo y muy conocidas en todo el mundo?
9. ¿Cómo consideras que las tertulias musicales pueden contribuir en la actitud hacia la música clásica del alumnado?

Mejora del clima de aula/comportamiento/conductas de ayuda

10. ¿Has notado algún cambio /mejora en la relación/ interacción del alumnado este curso académico

