

## PRESENTACIÓN

---

### Emergencias y posibilidades de la Investigación y la Innovación universitaria: "Abriendo el cajón desastre..."

Eduardo FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ y Teresa GARCÍA GÓMEZ

Correspondencia:

Eduardo Fernández Rodríguez  
Área de Didáctica y Organización  
Escolar,  
Universidad de Valladolid  
Facultad de Educación y Trabajo  
Social.  
Campus Miguel Delibes,  
Pº Belén, 1, 47011 Valladolid  
(Castilla y León)

Correo:  
[edufern@pdg.uva.es](mailto:edufern@pdg.uva.es)

Teléfono:  
983184479

Recibido: 16/11/2009  
Aceptado: 22/11/2009

#### RESUMEN

El presente volumen de la Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP) ofrece un conjunto de artículos que pretenden poner a dialogar entre sí: investigaciones, propuestas de acción, proyectos de innovación surgidos al calor de los Medios de Comunicación de Masas y del ámbito de las didácticas específicas.

Los autores de estas investigaciones son profesores universitarios que desarrollan su actividad docente e investigadora en universidades españolas y extranjeras: Valladolid, Valencia, Piura, San Sebastián, Zaragoza, Soria, Kennesaw, Badajoz y Huelva.

**PALABRAS CLAVE:** Educación Superior, Investigación Educativa, Innovación.

### Emergences and possibilities about of University Research and Innovation

#### ABSTRACT

This issue of the Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP) offers a range of researchs, action and innovation projects thought to the Mass Communication Media and the Specific Didactics area.

The authors of the articles are university professors who carry out their academic activity at Spanish and Foreign universities: Valladolid, Valencia, Piura, San Sebastián, Zaragoza, Soria, Kennesaw, Badajoz y Huelva.

**KEY WORDS:** Higher Education, Educational Research, Innovation.

## Introducción<sup>1</sup>

Volvemos de nuevo ante vosotras y vosotros con un nuevo número de la Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP). Desde el consejo de redacción pensamos que podemos congratularnos de cerrar este año de nuevo, esperamos que colmando las expectativas de quienes utilizáis esta revista como canal de expresión de vuestro trabajo y, por supuesto, también de aquellos y aquellas que seguís nuestra andadura electrónica. En todo caso, deseamos sinceramente que os siga siendo útil el trabajo aquí desarrollado.

Este número es especialmente singular, sobre todo porque de una manera más sistemática hemos intentado hacernos eco de experiencias y desarrollos de trabajos impulsados por profesionales que trabajan en el ámbito internacional, como es el caso de April Munson (Estados Unidos) o Marcos Zapata (Perú). Desde luego, los nuevos aires que se respiran de intercambio científico requieren que, cada vez más, nos hagamos eco de experiencias narradas desde otros espacios geográficos y lingüísticos. Así que os pedimos humildemente que secundéis esta medida iniciada desde AUFOP, probablemente sólo de esta manera podamos acceder a información que nos queda un poco alejada de los circuitos de intercambio académico a los que estamos acostumbrados.

Efectivamente es posible que soplen vientos de cambio en la investigación y práctica docente universitaria. Sin embargo, no nos debemos dejar engañar por la brillantina de los neologismos que pretenden decirnos que “algo estamos haciendo mal”. Para quienes hacemos la revista, la virtualidad del trabajo aquí desarrollado no está en lo novedoso de las metodologías desarrolladas. En algunos casos, son estrategias que tienen un largo aliento en la tradición pedagógica. Nos referimos, por ejemplo, en las investigaciones sobre Medios de Comunicación que aquí se exponen, y en donde, básicamente, aparecen propuestas de evaluación receptiva centrada en el evaluando, un trabajo en torno a la práctica docente en TIC's usando un enfoque multidisciplinar y comprometido con la incorporación de valores críticos respecto de los Medios de Comunicación de Masas. También las percepciones que los adolescentes tienen en torno a los programas televisivos, o el uso de proyectos de trabajo en aulas bilingües donde se incorporan las nuevas tecnologías.

En estos casos, la novedad realmente importante es que, de una forma u otra, se sigue reivindicando que aún hoy es posible hacer las cosas de forma distinta en la enseñanza universitaria. Que el aprendizaje profesional requiere de compromiso crítico, de miradas que provean de categorías para pensar el aprendizaje cooperativo, que necesitamos dar la voz a los adolescentes acerca de cómo perciben su realidad vital, en este caso al contacto de la televisión.

Pero también nos es especialmente grato dar cabida de otro tipo de trabajos que apuntan estructuralmente a la misma cuestión. Sin embargo, las voces que escuchamos pertenecen a campos disciplinares asociados a lo que conocemos como Didácticas Específicas, y que desde REIFOP nos parece que es tarea inexcusable el rescatar aquellos trabajos que pretenden lanzar miradas diferentes respecto de la enseñanza artística, de la educación musical, de la enseñanza de las matemáticas o de las consecuencias de las políticas lingüísticas. Pensamos que nuestro objetivo también es democratizar el campo de la enseñanza y la investigación universitaria, dando paso a reflexiones que surgen desde ámbitos disciplinares como las matemáticas y el lenguaje artístico.

A continuación, entonces, presentaremos los trabajos recogidos en este volumen, y que hemos dividido en dos partes. Una primera parte, en la que aparecen trabajos relacionados con investigaciones y propuestas de innovación, realizadas en torno a las Nuevas Tecnologías y los Medios de Comunicación de Masas. En la segunda parte, aparecen una serie de reflexiones e investigaciones relacionadas con el ámbito de las didácticas específicas, como ya hemos señalado más arriba.

## I. Investigación e Innovación en Nuevas Tecnologías y Medios de Comunicación

El primer artículo *Evaluando o Bordando Retales?: Un modelo de Evaluación Receptivo Centrado en el Evaluando para escenarios CSCL* (Iván M. Jorrín-Abellán, Universidad de Valladolid), propone un modelo que puede ser empleado en la evaluación de escenarios CSCL (Computer Supported Collaborative Learning) y dirigido a quienes evalúan dichos sistemas de aprendizaje.

Para comenzar, es preciso ubicar este trabajo desde dos ámbitos convergentes, y absolutamente pertinentes para la innovación educativa hoy. Por un lado, el campo interdisciplinar conocido como CSCL, en donde se entrecruzan propuestas teóricas y prácticas de generación de actividades de aprendizaje mediadas por tecnología, y en el que actualmente se dan cita profesorado, diseñadores del currículum, evaluadores, estudiantes y desarrolladores de tecnología que, conjuntamente, pretenden implementar procesos educativos. Por otro lado, tenemos el ámbito de la evaluación, en este caso de la

<sup>1</sup> En lo que respecta a esta presentación, se ha intentado evitar el sexismo en el lenguaje nombrando en masculino y en femenino, pero en aquellas ocasiones en las que se podía dificultar la lectura, haciendo el texto farragoso, hemos optado por el masculino, pero debe entenderse que nos referimos a mujeres y hombres.

necesidad de evaluar dichas propuestas de aprendizaje colaborativo, marcadas en muchos casos por la escasez de informaciones de las que se disponen.

Sin duda, por tanto, que el trabajo propuesto por el profesor Jorriñ Abellán tiene entonces la ventaja de su oportunidad, a saber: proporcionar estrategias que orienten la acción de futuros evaluadores de los sistemas de aprendizaje colaborativo mediado por tecnología. Pero, además, la propuesta se hace desde un posicionamiento epistemológico muy concreto: el de la evaluación receptiva centrada en el evaluando. Aquí es donde, a nuestro juicio, radica la novedad del planteamiento y su fuerza metodológica y normativa.

Así, lo que se nos propone es un modelo de evaluación en el que se parte de considerar tres componentes o facetas: (i) perspectiva (los fines desde los que se diseña la evaluación, incluyendo aquí intereses, objetivos y resultados esperados por los evaluadores de los sistemas CSCL); (ii) contexto (sería el ecosistema particular en el que se desarrolla el sistema CSCL a evaluar, y que comprende aspectos como: características de la evaluación, características de los participantes, estilos de enseñanza-aprendizaje, dominio el uso de tecnología, historia de vida profesional y experiencia en evaluación de los diseñadores de tecnología, también las características del escenario concreto en el que se desarrolla la actividad CSCL); (iii) método (la secuencia de pasos que conducen el proceso de evaluación, lo que abarca tanto las técnicas de recogida de información – observación, entrevista, revisión de expertos, análisis de redes sociales, técnicas de coste-beneficio – como, de un modo más general, las aproximaciones estratégicas desde las que se puede realizar la evaluación, por ejemplo: método de Estudio de Casos, métodos de investigación-acción, métodos de usabilidad, métodos de interacción hombre-máquina, métodos de análisis de interacciones.

Pero, además, la propuesta de evaluación es coherente con lo que postula respecto a su adaptación a las características del evaluando y de los contextos particulares, pues propone una serie de itinerarios que, presentados a modo de preguntas, intentan ayudar al evaluador CSCL en el reconocimiento de aquellos factores que influyen en los evaluandos. Jorriñ Abellán propone cuatro itinerarios: (i) Evaluación de un programa o innovación CSCL; (ii) Evaluación de una herramienta CSCL; (iii) Evaluación de una estrategia de enseñanza-aprendizaje CSCL o un recurso de aprendizaje; (iv) Evaluación de un proyecto CSCL.

Esta propuesta, como vemos, pretende dialogar con la pluralidad de agentes y situaciones que desarrollan su trabajo en ese complejo mundo del CSCL. Mientras que, en un caso, lo que se pretende es proporcionar herramientas para que los profesionales (p.e. el profesorado) puedan comprender sus prácticas educativas CSCL, tenemos otro camino que puede ser utilizado para quienes se encuentran desarrollando herramientas tecnológicas de apoyo a las prácticas CSCL, también se abren posibilidades de trabajo para quienes están interesados por algunos aspectos concretos del aprendizaje colaborativo o quienes, ya desde el ámbito institucional y de la investigación, pretenden evaluar la calidad de un proyecto de investigación en CSCL.

En definitiva, pensamos que las ventajas de modelos como los que propone el profesor de la Universidad de Valladolid residen en su plasticidad y su polifonía, esto es: la capacidad de ubicar modelos de evaluación adaptados a contextos de trabajo en CSCL bien distintos, y dando la posibilidad a cada uno de los profesionales que trabajan en ellos de usar dicha propuesta del modo en que les sea más útil para su trabajo particular.

El segundo artículo *Emancipación y Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la Formación Inicial del Profesorado. Un análisis de mi práctica docente universitaria* (Nieves Ledesma Marín, Universitat de València) presenta una propuesta didáctica desarrollada en la asignatura "Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación", dentro del plan de formación inicial del profesorado de Educación Primaria. En este caso, lo que se nos plantea es cómo integrar críticamente las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la escuela, tanto si las pensamos como recurso didáctico como si las consideramos en su papel de contenido curricular.

Una de las primeras cuestiones especialmente relevantes en el texto que nos propone Ledesma Marín es la pequeña confesión de la que se parte, y que compartimos desde el consejo de redacción de REIFOP: dejar a un lado la concepción hegemónica que liga el aprendizaje de las NTAE al buen uso de programas y equipos informáticos (lo que se ha denominado como "imperativo tecnológico") no es asunto fácil, y más si lo que se pretende es pensar ideológica y políticamente las TIC o que los aprendizajes en la formación inicial sean relevantes, funcionales, significativos y emancipadores.

Por tanto, y a partir de esta declaración de principios, la profesora Ledesma Marín de algún modo nos acerca a su asignatura de NTAE, haciendo mención de las intenciones y recursos que utiliza en las aulas de educación primaria, y entre los que podemos destacar los siguientes: (i) ensayos inicial sobre las Nuevas Tecnologías y su papel en la educación de calidad; (ii) diseño de actividades para el alumnado de Primaria, teniendo en cuenta la asignatura de NTAE; (iii) uso de una Carpeta-Memoria (usada de un modo general, y en la que el alumnado incluye reflexiones teórico-prácticas sobre los temas y actividades propuestos en clase); (iv) comentarios acerca de las ventajas e inconvenientes de las tecnologías y de los MCM; (v) trabajo en torno a la prensa y el papel que juega en la información/desinformación del mundo que nos rodea, y la vinculación de aquella con los partidos políticos y grupos de poder económico; (vi) análisis del curriculum que subyace en distintas experiencias educativas que integran las TIC; (vii) la integración de las TIC en el curriculum desde una

perspectiva emancipadora; (viii) los discursos ideológicos y políticos que subyacen a determinados materiales educativos como: cuentos, prensa, comics, dibujos animados; (ix) la revisión de prensa alternativa impresa y webs de contrainformación; (x) revisión y análisis de webquest, webs educativas y software educativo; (xi) emisión de un mensaje educativo a través de los MCM; (xii) estudio sobre el lenguaje audiovisual; (xiii) desarrollo de trabajos prácticos (diseño de una propuesta didáctica, desde la teoría curricular sociocrítica, para estudiar un tema de Conocimiento del Medio de 4º de Primaria, usando las TIC como recurso didáctico; diseño de una propuesta didáctica, desde la teoría curricular sociocrítica, estudiando los MCM como tema; (xiv) exposición y revisión de algunos trabajos realizados por las compañeras y compañeros de clase; (xv) autoevaluación de la asignatura.

Sin embargo, lo que hace tan particular la propuesta de la profesora de la Universitat de València, no es sólo la complejidad de los análisis y el desarrollo de prácticas de trabajo tan variadas desde el punto de vista de las Nuevas Tecnologías, lo realmente interesante a nuestro juicio es que aprovecha este espacio para reflexionar acerca de los principios que orientan su práctica docente, y entre los que podemos destacar los siguientes: partir de los conocimientos previos del alumnado sobre la materia, el uso de una metodología reflexiva (inspirada en Foucault) que obliga al alumnado a repensar las TIC y la escuela y el diseño y evaluación de actividades y recursos que integran críticamente las TIC en el curriculum escolar, la necesidad de acudir a otras disciplinas para profundizar en la comprensión de los contenidos de nuestra asignatura (Organización Escolar, Sociología de la Comunicación, Economía política de la comunicación, Sociología de la Cultura, Sociología de la Educación, etc.), ofrecer multitud de recursos didácticos para comprender la utilidad de los contenidos teóricos que se les ofrecen (viñetas, cortos, cuentos, noticias de prensa, películas infantiles, software educativo, etc.) y procurando que el alumnado realice ejercicios prácticos usando dicho conocimiento teórico, el usar las experiencias cotidianas del alumnado para relacionarlas con los contenidos teóricos del programa, incorporar temáticas transversales de interés sociales relevantes en la formación inicial de maestras y maestros (de género, acerca de la pobreza y las desigualdades económicas).

La última parte de su trabajo, sin duda que también merece toda nuestra atención, pues se plantean algunas luces y sombras de esa práctica profesional universitaria. De entre las sombras, sin duda que una de las más importantes es el esfuerzo en tiempo y trabajo que supone una práctica como la que propone Ledesma Marín, tiempo y trabajo que como ella dice no suele ser valorado ni apreciado por la institución. También se mencionan algunas luces: la capacidad de reflexionar sobre una experiencia profesional que nos permita ir introduciendo cambios y afrontando la incertidumbre diaria de un modo más tolerable, la experiencia de compartir e intercambiar con el alumnado pese a todas sus inconsistencias, etc. Ojala que trabajos como los de Ledesma nos abran los ojos de que investigar en el aula también es necesario, que la profesión docente universitaria necesita del análisis ideológico y político respecto de lo que hacemos, que no toda innovación que se vende como tal realmente supone un cambio estructural que permita aprendizajes más relevantes, saberes más solidarios, etc. Esperemos que así sea.

El tercer artículo *Los valores personales y los valores percibidos en la televisión: un estudio con adolescentes* (Concepción Medrano, Universidad del País Vasco; Alejandra Cortés, Universidad de Zaragoza; Santiago Palacios, Universidad del País Vasco) resume los principales resultados obtenidos en un estudio realizado en Euskadi entre adolescentes, acerca de la relación existente entre los valores personales y los valores percibidos en los programas televisivos que prefieren.

Sin duda que este trabajo continúa el ya inagotable campo de estudios etnográficos basados en las teorías de la recepción, en lo que se refiere al ámbito de los medios de comunicación. En este caso, el trabajo conjuga dos espacios: por un lado, el de los valores adolescentes (quienes se encuentran en un proceso de maduración y aprendizaje, ligado en muchos casos a la experiencia vital que hacen del mundo que le rodea, en este caso el de la televisión); por otro lado, el de la televisión y los valores que ésta transmite.

Lo realmente interesante del trabajo que aquí presentamos, va a ser el que los autores participan de la idea de que la televisión es una poderosa herramienta social que media en la construcción de la identidad y de los valores de los adolescentes. Pero si únicamente participáramos de esta hipótesis, lo cierto es que no podríamos captar, en toda su significación, las relaciones dialécticas que mantienen los adolescentes con dicho medio. De hecho, lo cierto es que también los adolescentes participan como agentes activos en la elección de los contenidos televisivos.

Por tanto, y en congruencia con dicho planteamiento dialéctico basado en la recepción de los medios de comunicación, los autores parten del modelo de investigación de Schawrtz, quien ha ofrecido un esquema de interpretación de las conductas visualizadas en las narraciones televisivas, en términos de valores. Lo realmente importante es que Schawrtz ofrece un conjunto de categorías empíricas que pretenden visibilizar tanto los valores percibidos en los contenidos televisivos como los propios valores de los sujetos estudiados.

Usando un instrumento de recogida de datos elaborado por ellos mismos (Escala de Dominio de Valores Televisivos), se ha aplicado un cuestionario a una muestra aleatoria de adolescentes escolares de Euskadi en el que se plantean una serie de ítems o dominios: autodirección para el alumno, estimulación, hedonismo, logro, poder, seguridad, conformidad, tradición, benevolencia, universalismo. A partir de dicho cuestionario y del análisis posterior usando el programa SPSS, se pretendía dar

respuesta a dos hipótesis de trabajo: (i) que los adolescentes perciben en los programas que más les gustan tanto valores prosociales como valores materialistas; (ii) que existe una relación directa entre los valores personales y los percibidos en los programas que más les gustan, seleccionando entonces aquellos programas que reflejan sus valores.

No obstante, lo realmente perturbador son algunas de las conclusiones que se extraen de dicho trabajo. Por ejemplo, que en la transmisión de los contenidos televisivos tenemos una combinación de elementos prosociales y agresivos, lo cual tiene además una consecuencia última respecto de la escuela y su tarea, a saber: que a veces los valores de respeto y diálogo que se deben transmitir y trabajar en las aulas entran en clara contradicción con ciertas imágenes y estrategias narrativas usadas en los programas televisivos en las que abundan la agresividad y la violencia.

Nos quedamos desde REIFOP, con una de las últimas conclusiones que se nos plantean en este trabajo: lejos de mantener posturas apocalípticas que rechazarían la televisión como herramienta educativa, lo cierto es que debemos luchar porque se creen programas de calidad que impacten en la audiencia adolescente a través de la construcción de valores prosociales, para lo cual es probable que debiéramos exigir participar más en el diseño de los programas televisivos dirigidos a los adolescentes.

El cuarto artículo *Integración de recursos tradicionales, multimedia y TIC's en el aula bilingüe* (Eduardo García Zamora, E. U. de Educación de Soria) cierra esta primera parte dedicada a la investigación en Tecnología y Medios de Comunicación. En este caso, el autor nos ofrece una breve descripción de un proyecto realizado con estudiantes en prácticas de Educación, en la especialidad de Lenguas Extranjeras (Inglés), y dentro de aulas escolares donde se desarrollan programas bilingües.

El contexto desde el que se parte en este trabajo es, a nuestro juicio, del todo sugerente: acercar a los y las estudiantes en prácticas de tercer curso a un contexto real de trabajo profesional en Soria, y lo que es más importante si cabe: que el aprendizaje profesional – en este caso el de la profesión de maestro y maestra – no puede desligarse del espacio en el que se desarrolla – las aulas escolares.

La primera parte del trabajo de García Zamora, plantea cómo se inicia el proyecto que aquí se nos presenta. Se nos habla de un punto de partida: la realización de una encuesta de necesidades de los estudiantes, que sería contestada tanto por el alumnado de tercer curso de la Escuela de Magisterio como por el alumnado de 3º y 4º de la ESO del colegio concertado que se ofrece como experiencia de prácticas. Nos parece realmente interesante el hecho de que estas preguntas fueran ofrecidas también al alumnado de Secundaria, pues juegan un papel fundamental en tanto usuarios y receptores de la enseñanza, sobre todo si se quiere analizar y pensar cómo incorporar las nuevas tecnologías, los recursos didácticos, etc., en sistemas de aprendizaje bilingüe.

La oportunidad de contextualizar la formación inicial de maestros está fuera de toda duda en el trabajo que se nos presenta aquí. Se trata de ofrecer al alumnado la oportunidad de que se adapte y experimente con tiempo suficiente alguno de los problemas que después aparecen en nuestro quehacer profesional en la escuela al iniciar el periodo de prácticas.

A continuación, lo que se nos expone en la segunda parte es el desarrollo práctico de las actividades realizadas por el alumnado dentro del programa bilingüe ofertado por el centro. Se nos habla del uso de la metodología de proyectos (proyecto "Fiesta de Halloween", proyecto "Food", proyecto "Carnival", proyecto "Conociendo Escocia").

Como bien dice García Zamora, más allá del uso de un proyecto u otro, lo realmente importante es la aceptación del planteamiento tanto por parte del profesorado responsable como por parte del alumnado. Desde REIFOP, nos gustaría añadir una cuestión más: esta forma de acercarse a las prácticas escolares, previa a la experiencia de las prácticas que tienen que hacer los y las estudiantes, puede ayudar a favorecer la transición entre la formación inicial en los centros académicos universitarios y la formación en los centros escolares.

El trabajo de García Zamora, aunque sencillo por su exposición supone un trabajo importante por parte del profesorado a la hora de articular y dialogar centros escolares con centros de formación superior. Sabemos de la dificultad por establecer buenos puentes entre ambos espacios. Lo que se nos propone aquí es una posibilidad real de comenzar a pensar nuestras prácticas docentes universitarias en correspondencia a las demandas de la situación profesional. Esperemos que desde REIFOP, podamos seguir ofreciendo más experiencias de ensamblaje.

## II. Abriendo el cajón desastre de la investigación y la reflexión en el ámbito de las didácticas específicas

El quinto artículo *Los museos de arte: un campo emergente de investigación e innovación para la enseñanza del arte* (Olaiá Fontal Morillas, Universidad de Valladolid) parte de la siguiente idea general: resaltar la importancia pedagógica de los museos, encontrando en ellos, un escenario de investigación e innovación educativa importante en esta última década. A continuación, presentamos alguno de los elementos más importantes de este trabajo:

El primer elemento, sería el necesario cuestionamiento que debemos hacer de la importancia y aceptación que el arte tiene en la sociedad y en la escuela. La pregunta clave que nos indica la autora

sería “¿dónde enseñar el arte? Por tanto, no estaría nada mal que analizáramos por qué la escuela no es “lugar” preferente de la educación artística, de forma que la opción comúnmente aceptada sea que tengamos que salir a buscar el arte fuera de ella.

El segundo elemento, también podemos formularlo inicialmente a modo de pregunta: “¿qué enseñar en el arte y, en concreto, en los museos?” A partir de aquí, Fontal Morillas sitúa el arte contemporáneo no sólo en sus contenidos (tipo de obra artística) sino en sus políticas, entre ellas la educativa.

Se esbozan diferentes “modelos de museo” (museos de espejos, museos de vinilo, museos de acero, museos diamante) en donde las metáforas del material, hacen relación al pensamiento educativo que hay por debajo. En relación a esto, la autora incide en la necesidad de incluir no sólo contenidos conceptuales (sobre todo por el escaso sentido que tienen en el espacio museístico) sino también procedimentales y actitudinales. Y para dar sentido a esta parte, se ofrecen ejemplos de museos que irían en esta línea. Los contenidos procedimentales, permitirían potenciar la reflexión y la enseñanza vía modelamiento, mientras que los contenidos actitudinales favorecerían potenciar la receptividad, la empatía y el aprender a valorar el arte y la crítica del mismo.

Se concluye el artículo diciendo que hay que hacer conscientes los enfoques metodológicos usados en el arte. Fontal Morillas utiliza el concepto de “didáctica de autor”, haciendo referencia al protagonismo que debieran adquirir los propios autores a la hora de pensar educativamente sus propuestas, afirmando entonces que las concepciones y prácticas educativas deberían depender más del autor y no tanto del coordinador del museo, aunque sin excluir el diálogo entre ambos, por supuesto.

Nos parece acertada la llamada a la conciencia en los enfoques metodológicos que propone la autora. Sobre todo, si realmente queremos desarrollar una educación artística que desvele la obra de arte, que acerque las producciones artísticas a los sujetos, que les permita a éstos comprender y participar de sus códigos, recreándolos e incluso cuestionándolos, pero sobre todo que permita a los creadores incorporar estas cuestiones en sus producciones.

El sexto artículo *Longin for the Mongrel: The hybridization of Pedagogy and Practice. Reflections on Implementing a Blended Course* (April Munson, University of Kennesaw) describe la reformulación que la autora ha hecho de un curso de educación artística usando tecnología

El séptimo artículo *El profesorado de educación musical durante el franquismo* (M<sup>a</sup> del Rosario Castañón Rodríguez, Universidad de Valladolid) analiza la presencia de la educación musical en el sistema escolar español durante el periodo comprendido entre 1939 y 1975. El foco de estudio es la legislación educativa durante estas fechas, tanto en educación primaria como en la secundaria y también en la formación del profesorado que debía impartir dicha materia. Así mismo, también se destaca en el trabajo la doble asignación en la impartición de educación musical tanto a los maestros como a las Instituciones del Movimiento (Frente de Juventudes y Sección Femenina. En último término, se analizan los procesos de transmisión ideológica a través de la educación musical, así como las diferencias de género en dicha enseñanza.

El artículo de Castañón Rodríguez comienza planteando que si bien la educación musical entra en nuestro sistema educativo con pleno derecho con la LOGSE, lo cierto es que ya durante la etapa franquista la música ya llevaba siendo objeto de los currícula educativos. Lo realmente importante, entonces, es comprender las transformaciones que dicha enseñanza va a ir sufriendo en ese periodo, en una evolución en la que poco a poco el régimen franquista irá haciéndose eco de los sistemas pedagógicos musicales europeos.

Desde un punto de vista histórico, llama la atención cómo la docencia musical durante muchos años quedó en manos del personal del Movimiento, lo que supuso un arrinconamiento de las funciones docentes de los maestros en esta parcela. La autora intenta profundizar en las causas de dicha delegación de funciones, notando entre otras: falta de adaptación a las necesidades pedagógicas reales para aplicar la enseñanza musical en la escuela, las confusiones establecidas entre ser maestro y maestra y ser un instructor ideologizado del Movimiento, la falta de material específico y temarios establecidos con claridad en el Ministerio, la escasa percepción que de sí mismos tenían los maestros y maestras respecto de sus capacidades musicales.

Posteriormente, la profesora de la Universidad de Valladolid aborda prolijamente lo que supuso la formación musical de los maestros durante la etapa franquista. La primera conclusión que extrae es la dificultad durante los primeros años del régimen de comprender cuáles eran los contenidos ni la obligatoriedad real de cursar estudios musicales durante la formación docente. Lo que sí podemos asegurar es la escasa atención que se presta a contenidos didácticos y a los procedimientos pedagógicos de enseñanza musical, lo cual queda patente en las publicaciones de enseñanza musical de la época. El cambio se produce, a juicio de la autora, en 1967 con la reforma de Enseñanza Primaria de 1945, en donde ya se comienza a sugerir que el lenguaje musical sea un recurso utilizado en las aulas para apoyar las experiencias de forma rítmica y sonora. Sería ya en 1970, cuando se efectúa una verdadera revolución en cuanto a la presencia y la forma de dar la música como formación de los maestros, o lo que la autora denomina como “giro educativo hacia la didáctica de la música aplicada al aula, con difusión de nuevas metodologías de pedagogía musical.

Sin duda que una de las partes más interesantes del artículo de Castañón Rodríguez será el apartado dedicado al papel que jugarán los instructores del Movimiento en la ideologización de la población a través de la educación musical, concretamente el papel que desempeñan tanto la Sección Femenina como el Frente de Juventudes. En el caso de la Sección Femenina, que es donde más se centra la autora, su papel va a ser fundamental no sólo en la transmisión de valores tradicionales ligados al papel que debe jugar la mujer en la sociedad, sino también porque a través de la música la Sección Femenina se abrirá a realizar actividades para toda la sociedad: colaboración profesional con músicos, bailarines, narradores y artesanos del folklore, organización de actividades comunes para niños y niñas como villancicos, grupos de coros y danzas, conferencias y programas de conciertos para escolares, formación cultural no formal a través de audiciones, discotecas y biblioteca, clases de danza, etc. También el papel que juegan las revistas musicales vinculadas a la Sección, como la publicación de Cancioneros donde se recogen las tradiciones y folklore presentes en la historia de la sociedad española. Interesante es también el papel que juega la Sección Femenina en la creación de cursos de especialización para introducir la pedagogía musical en el sistema escolar.

Para el consejo de redacción nos parece oportuno dar salida a trabajos como el que nos propone Castañón Rodríguez, entre otras cosas por visibilizar una buena parte de la historia de la pedagogía musical española que ha quedado enterrada dentro del terrible paraguas que supuso el régimen franquista. En este caso, podemos aprender de nuestro pasado, comprendiendo ideológicamente qué supuso para la formación musical una institución como la Sección Femenina, o cómo fueron introduciéndose poco a poco algunos sistemas contemporáneos de educación musical en nuestro Estado.

El octavo artículo *Los estudiantes para profesores y sus concepciones sobre las matemáticas y su enseñanza-aprendizaje* (Marcos A. Zapata, Universidad de Piura; Lorenzo J. Blanco, Universidad de Extremadura; Luis C. Contreras, Universidad de Huelva) nos traslada una investigación llevada a cabo con estudiantes para profesorado de la Especialidad de Matemáticas y Física de la Facultad de Educación de la Universidad de Piura-Perú. Se trata de identificar las concepciones que aquellos tienen sobre las Matemáticas y su enseñanza-aprendizaje.

En la primera parte del trabajo, los autores sitúan el contexto de la Formación Inicial del Profesorado en el Perú, y para lo que aquí nos interesa: los escenarios en donde se forman los estudiantes para profesores: Institutos Superiores Pedagógicos y Facultades de Educación. En el caso de este trabajo, se nos dice que surge en el contexto del programa de Doctorado ofrecido por el Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y de las Matemáticas de la Universidad de Extremadura (Bienio 2005-2007), ahí se desarrolla una línea de investigación sobre "Formación Inicial y Desarrollo Profesional del Profesorado de Matemáticas", que es donde se enmarca el trabajo que presentan los autores.

No hay ninguna duda del papel que juegan las concepciones sobre las diferentes disciplinas y la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes para profesores, en su futuro desarrollo profesional. En muchos casos, estas concepciones van a estar influidas por las experiencias escolares previas que, en relación a las distintas disciplinas, han tenido los estudiantes en su vida escolar.

En la segunda parte, los autores hacen referencia a las referencias teóricas que sustentan el trabajo aquí presentado. En este caso, se habla de cuatro tendencias didácticas en la enseñanza de las matemáticas: la tradicional, la tecnológica, la espontaneísta y la investigativa. Dichas tendencias sirven como puntos de apoyo para ir analizando las distintas concepciones y los diferentes procesos metodológicos que usa el profesorado de matemáticas en su enseñanza. El objetivo de analizar tales tendencias es el de poder ayudar a diseñar posteriormente estrategias de formación para el desarrollo profesional docente.

La metodología de investigación utilizada será cualitativa e ideográfica, pues se pretende analizar las concepciones que tienen los estudiantes para profesorado acerca de las prácticas docentes en Matemáticas. En este trabajo únicamente se nos presenta una parte del estudio, el referido a una serie de entrevistas realizadas con un grupo de estudiantes que cursaban la asignatura de Práctica Profesional Inicial. Las categorías propuestas para el estudio eran las siguientes: metodología de trabajo del profesor (programación, praxis, recursos y materiales), sentido de la asignatura (finalidad y naturaleza), aprendizaje (obtención, organización y manifestación del aprendizaje, y actitudes hacia las matemáticas), papel del profesor (concepción de la enseñanza, coordinación en el área, actividad del profesor en el aula), la evaluación (concepción de la evaluación, criterios de evaluación, programación de la evaluación e instrumentos de evaluación).

Los autores nos ofrecen algunos resultados y conclusiones de la investigación que merecen la pena ser resaltados, por ejemplo: (i) que los estudiantes en sus concepciones de la enseñanza de las matemáticas presentan rasgos de las diferentes tendencias didácticas, fruto como es lógico de su paso por la formación inicial; (ii) la necesidad de generar una cultura matemática que permita comprender cómo se han originado los contenidos y estructuras de la materia; (iii) en muchos casos, el desconocimiento de las técnicas y estrategias específicas que se utilizan en la ciencia matemática; (iv) el alumnado destaca como especialmente relevante el uso del aprendizaje significativo y de una enseñanza motivadora que provoque en el alumno el deseo de aprender.

Nos parece importante rescatar las ideas y concepciones que los estudiantes se hacen respecto de la enseñanza disciplinaria, teniendo en cuenta que, como dicen los autores, muchos de ellos se vinculan con orientaciones tecnológicas. Nuestro propósito desde REIFOP, es animar a sondear e investigar otras tendencias didácticas que abran el aprendizaje y enseñanza de las matemáticas hacia posturas que incluyan la investigación en el aula, la reflexión sobre el qué hacer y cómo hacerlo.

El noveno artículo *La lengua catalana en la construcción de la identidad social de Cataluña: análisis de este nacionalismo lingüístico* (Rebeca Soler Costa, Universidad de Zaragoza) pretende aproximarse al fenómeno sociolingüístico de la lengua catalana, y más en concreto al vínculo ideológico lengua-nacionalismo para el caso de Catalunya.

El trabajo de Soler Costa se inicia con un breve recorrido, quizás excesivamente superficial, de la situación histórica ambivalente de la lengua catalana durante el periodo franquista, mencionando por un lado la censura en la que se encontraba por parte del régimen, mientras que por otro lado, se habla del papel que jugará el catalán en la adquisición de un mayor status social y de una mejor integración dentro del orden socioeconómico.

Posteriormente, la autora nos sitúa dentro del orden constitucional para analizar el papel que jugará la lengua catalana – en tanto lengua oficial – como elemento clave en la consolidación de la identidad social y del nacionalismo catalán. Soler Costa en este trabajo, critica profundamente el arrinconamiento que, a su juicio, sufrirá el castellano dentro del espacio territorial de Catalunya, extendiéndose el proceso de catalanización del ámbito educativo al resto de la Administración (sanidad, justicia, transportes, turismo...) y de sus servicios públicos.

Roser Costa habla del peligro del monolingüismo instaurado en las políticas de la Generalitat, siendo especialmente dura cuando menciona que en la actualidad la lengua catalana se identifica con una especie de carnet de identidad catalán, de autenticidad nacionalista y de compromiso con la construcción del nacionalismo catalán.

La conclusión que nos ofrece la autora es que, pese a todo, las políticas lingüísticas monolingües impuestas desde el nacionalismo catalán no han conseguido romper con el creciente (y necesario) bilingüismo que permite – como dice la autora – adaptarse a las cambiantes circunstancias de su entorno social inmediato.

Pensamos que artículos como el de Soler Costa requerirían un análisis pausado para examinar las consecuencias de las políticas lingüísticas actuales. En todo caso, animamos en el futuro a presentar trabajos que discutan algunas de las cuestiones aquí planteadas, pues también es importante destacar los logros y posibilidades ofrecidas a nivel educativo desde la implantación y desarrollo del catalán como lengua oficial.