

Presentación

La Investigación en las didácticas específicas (estado de la cuestión)

PEDRO GUERRERO RUIZ
Universidad de Murcia

La discusión de las investigaciones de las didácticas específicas observa los contenidos curriculares de enseñanza, su relación con las dificultades en el aprendizaje de las mismas (estudiado, contrastado o problematizado), los criterios evaluativos y el diseño procedimental pretérito, actual y prospectivo pedagógico de estas áreas científicas que conforman el presente monográfico como un corpus riguroso y científico por el valor intrínseco en el reconocimiento del trabajo investigador del profesorado de dichas áreas, las líneas de investigación, tesis doctorales y soportes donde se publicaron, así como por la cualificación y rigor científico de los trabajos que se exponen.

Agradezco a la dirección de la revista y a su consejo de redacción que confiaran en mí para poner en marcha un proyecto, ya finalizado y depositado en letra impresa, para encontrar cruces de caminos de unas áreas didáctico-específicas que conforman el tejido del estado de la cuestión en ámbitos investigadores diferenciados a los que les une la actividad empírica, la praxis, la epistemología y su transposición didáctica en una escuela intercultural que pretende incluir al destinatario de nuestra enseñanza, el alumnado.

Agradezco también a los autores que, con perspicacia y audacia intelectual lo han hecho posible desde una veracidad científica que, cuando menos, nos produce orgullo, a pesar de los datos a los que, sobre sexenios, la ANEP nos tiene acostumbrados. Algún día habrá que ascender a un debate sobre quiénes y por qué evalúan nuestra tarea de investigación, aún sabiendo que son pocas, muy pocas, las plataformas que, en estas didácticas específicas, están presentes en el mundo editorial de las revistas.

De otra parte, y en estos momentos, no se puede decir que la consti-

tucionalidad de estas áreas es joven. Aunque puede que, como se puede apreciar en algún trabajo del monográfico, puedan, unas más que otras, comportarse como relativamente recientes en la producción de tesis doctorales y otros trabajos de investigación; pero afirmamos que lo que aquí se deposita configura un corpus teórico formidable del establecimiento y la dinámica madurez de los avances investigadores de nuestras áreas.

La innovación en las áreas de referencia contienen, además, el qué, cómo y por qué determinadas metodologías educativas se vienen estableciendo con eficacia en las aulas sobre todo como renovación y mejora de los tratamientos didácticos en los procesos de aprendizaje.

Dichas áreas las hemos establecido desde las existentes en los centros de investigación, en Facultades, Escuelas de Magisterio o Centros de Profesorado, particularizándolas en las que quedan regladas en los planes de estudios y en los diseños departamentales de las universidades.

Arranca el monográfico con un trabajo de Antonio Mendoza Fillola sobre la Investigación en Primeras Lenguas. Dice Mendoza, con acierto, que “la necesidad de que la investigación educativa esté vinculada con la práctica es una idea extendida; desde hace más de tres décadas”. Y, en el ámbito de su discusión sobre lengua materna, añade que “puede decirse que la investigación educativa es el conjunto de actividades sistematizadas que tienen como finalidad ampliar y generar nuevos conocimientos que sirvan para valorar y mejorar la formación de alumnos y profesores”.

Sobre estas premisas, monta nuestro investigador los ámbitos de su trabajo. Y avanza diciendo que “la comunicación es un ‘ámbito’ conceptual y semánticamente tan amplio que su referencia abarca el gran marco semántico (quizá también semiótico) en el que ubicar gran parte de los estudios propios de nuestra disciplina. Evidentemente, la comunicación verbal enlaza con cuestiones de pensamiento y lenguaje, pero también con las peculiaridades de la codificación / decodificación (oral, escrita, semiótica...), éstas con las habilidades y competencias para dar paso a un amplísimo desglose de referentes y competencias que intervienen en los actos de comunicación en contextos y situaciones concretos, mediatizados por factores pragmáticos y sociolingüísticos”.

Es por ello que Mendoza sugiere un listado de posibles temas de interés, siempre inacabado, según su criterio, puesto que sólo llevaría a considerar un largo etcétera de facetas y conceptos a modo de desglose

de los referentes indicados, además de señalar la presencia de muchos otros posibles y de la combinación entre ellos. No obstante define varias líneas de investigación de Didáctica de la Lengua y la Literatura basadas en procesos, metodología, contextos, creencias y contenidos.

Después de definir la investigación en, desde y para el aula y sus etapas esenciales en el proceso, se detiene en la investigación cualitativa en torno a las primeras lengua y en el aula y el paradigma y la necesidad de convergencia de investigación y práctica, entendiendo que no se pueden contraponer metodologías cuantitativas y cualitativas, por la existencia de modelos híbridos. “La clave de cualquier diseño de investigación, especialmente en la modalidad cualitativa, está en la determinación del tipo de datos que se necesitan, en la aplicación minuciosa de las estrategias de recogida y, por supuesto, en el rigor y en la minuciosidad de la interpretación de los mismos. La efectividad del estudio depende de la correlación de los objetivos establecidos en relación con los datos que se hayan de obtener, así como de la adecuada valoración que de ellos se haga”, dice Mendoza, para terminar afirmando sobre el modelo de investigación acción en contacto con el aula que “permite cohesionar los resultados y conducir el análisis de investigación desde la propia acción; es un modo de innovar, de observar, comprender y comprobar los efectos de las nuevas concepciones y metodologías; y también de valorar la viabilidad y la eficacia de los recursos didácticos aplicados para consolidar dominios de expresión y recepción definidos en función de un enfoque”.

El artículo de Mendoza Fillola, puede considerarse muy interesante desde esa perspectiva de metodología, elecciones de sistemas investigadores y actividades básicas para tratar con rigor las investigaciones en el aula de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

La Investigación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras, es el trabajo de José Manuel Vez. En él realiza un estudio de lo que llama tres grandes ejes que funcionan como punto de concentración de las sinergias investigadoras: los problemas derivados de una percepción cultural del valor de saber lenguas diferentes a la propia o propias, el territorio de la enseñanza-aprendizaje del sujeto que usa la lengua, y las investigaciones de transferencia del conocimiento científico al saber aplicado en la dimensión educativa, es decir, “las lenguas para la cohesión social y la conexión entre la atención a la diversidad lingüística y la apreciación del valor de la interculturalidad”.

Después de analizar pormenorizadamente el paradigma de las lenguas, de los usuarios y de la ciudadanía y la cohesión social, Vez Jeremías reflexiona sobre las oportunidades “que oferta una Europa multilingüe apostando por una ciudadanía culta en la sociedad del conocimiento, con alta capacidad competitiva, con tolerancia a la aceptación de la diferencia, con capacidad para el diálogo intercultural, ofreciendo un modelo de identidad basado en la diversidad y desarrollando una educación lingüística *avanzada*”.

En este sentido, en el entendimiento de una identidad basada en la diversidad que desarrolle lo que él define como una educación lingüística “avanzada” en el ámbito de las instituciones escolares, distingue entre la realidad que esconde el conocimiento, que es muy académica, y la que hay en el uso, que es más social: “La relación entre ambas precisa mayor investigación. En todo caso, ya sabemos que nunca es simétrica: uno puede conocer bien muchas lenguas pero no puede usar bien ‘muchas’ lenguas”, dice el profesor.

Es claro Vez, cuando afirma: “Europa nació de sus lenguas vernáculas, en *Confusio linguarum*, y el hecho de haber adoptado una moneda única no debe jamás ser interpretado como analogía para adoptar también una única lengua franca. La propuesta de una ‘lengua personal adoptiva’ y el impulso a las lenguas de países vecinos es una solución sostenible a favor de una ciudadanía plurilingüe. Las instituciones educativas deben plantearse”. Y añade: “Hay quien sigue pensando que un ciudadano plurilingüe es quien tiene la habilidad de interaccionar comunicativamente en más de dos lenguas. Una educación lingüística ‘avanzada’ debe ir más allá y promover el concepto de plurilingüe como la persona que es plenamente consciente de los contextos socioculturales, políticos e ideológicos en los que más de dos lenguas (y sus usuarios) toman posiciones y ejercen sus roles, así como de los diversos significados que se derivan de sus respectivos posicionamientos y roles. Cabe aquí pensar en fomentar en las instituciones escolares una pedagogía dialógica que atienda a la interacción en las clases de lengua como un proceso que implica ‘conversar’ y ‘corresponsabilizarse’ (Esteve, 2009)”.

Significa Vez Jeremías que “una lengua es vehículo de comunicación y de cohesión entre los que la hablan pero, a la vez, marca el límite con los que no la hablan. Quien habla una lengua que no entendemos es, por principio, el otro, y como no sabemos lo que piensa o pretende ese ‘otro’ es visto como una amenaza potencial”. Por eso, según su riguroso

criterio “la pluralidad de lenguas en un mismo espacio social resulta un factor de diferenciación, de falta de estabilidad y fuente de conflictos mientras que el monolingüismo parece una garantía de estabilidad”. Pero no se trata de tan sólo de una coexistencia de lenguas, sino de “situarse en el diálogo interlingüístico e intercultural, en la interacción y el préstamo recíproco, en la creación de una cultura más enriquecida, mestiza y plenamente integrada”.

Es original nuestro autor no sólo en el tratamiento de la interculturalidad lingüística, sino en lo que dice cuando añade: “El ‘tratamiento integrado de las lenguas’ (TIL) es vital en la educación para una ciudadanía plurilingüe y evita que el aumentar las lenguas escolares acabe convirtiéndose tan solo en un multiplicar los espacios curriculares monolingües: más lenguas = más asignaturas”. Las soluciones avanzan en caminos ya iniciados: por un lado, la alternativa AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) a las lenguas-asignatura; por otro, “explorar el ‘tratamiento intercomprensivo’ de las competencias plurilingües que permita un conocimiento y uso asimétrico de algunas de ellas (comprender una lengua pero no hablarla; comprender escuchando hablar pero no leyendo, o viceversa; entender los informativos pero no las conversaciones, saber hablar pero no escribir...) por vía de un plurilingüismo receptivo”.

Finalmente Vez nos llama la atención sobre los tres grandes referentes escolares de la División de Política Lingüística de Estrasburgo -Marco, PEL y Autobiografía de Encuentros Interculturales- son para todas las lenguas y no solo para las lenguas extranjeras, y se pregunta “si podemos realmente hablar de competencias plurilingües con acreditaciones que tan solo acumulan en el CV certificados obtenidos a partir de tests monolingües (en lengua a, b, c, etc.)”. En este sentido, indica que una educación “avanzada” precisa desarrollar “pruebas de competencia plurilingüe” en escenarios para ello. Pero aunque aún no las hay, tanto él como yo mismo, y porque la conozco, les invitamos a visitar el Observatorio, del que es el director y donde se trabaja en todo ello (<http://www.atrilinguarum.org>).

En La Investigación en Educación Matemática, de Lorenzo J. Blanco, considera que la década de los 70 marca el inicio de la investigación en educación matemática en España. Hace un estudio de la misma hasta la actualidad y señala campos de estudio para los nuevos investigadores, aunque reconoce que “la investigación en Educación Matemática es

muy reciente en nuestro país, y que ha tenido un enorme impulso en los últimos 20 años”.

Blanco aporta reflexiones y datos sobre la evolución de la investigación en Educación matemática, “partiendo de lectura de trabajos, de la revisión de las actas de la Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática (SEIEM), del análisis de los resúmenes de las 270 Tesis Doctorales, en el periodo 1976 al 2009, localizadas a través de la base Teseo, y de reseñas encontradas en algunas revistas especializadas y, finalmente, de los listados de Proyectos de Investigación nacionales desde el año 2004”. Añade nuestro autor que “es evidente que toda esta información está tamizada por nuestra experiencia profesional desarrollada durante más de 30 años en la universidad española”.

Después de reflexionar pormenorizadamente sobre la historia investigadora en el área, llega hasta los años 90, donde “aprecia una incorporación decidida de profesores del área de conocimiento de Didáctica de la Matemática, y de profesores de secundaria a proyectos de investigación”.

Después de una lista de actuaciones sobre diversos temas de investigación y la consideración de aquellas universidades donde se han llevado a cabo cursos y seminarios sobre el tema objeto de estudio, destaca la importancia de la resolución de problemas en la investigación matemática: “Uno de los problemas de investigación frecuentes en las investigaciones sobre RPM hace referencia al conocimiento, concepciones y creencias de los profesores en formación y en servicio”.

Destaca Blanco 36 tesis doctorales relacionadas con la resolución de problemas y “30 tesis doctorales relacionadas con el conocimiento y concepciones de los profesores y su desarrollo profesional en diferentes niveles educativos (...). Y Geometría aparece como un tópico de referencia en, al menos, 22 tesis doctorales”, para añadir que “uno de los grupos más activos es el de Pensamiento Numérico y Algebraico”, con 16 tesis doctorales hasta ese momento, así como otras investigaciones desarrolladas sobre la enseñanza y aprendizaje de la Estadística y la Probabilidad y también sobre el desarrollo de las Nuevas Tecnologías, en general y en referencias a tópicos específicos.

Algunos investigadores han trabajado acerca de la Historia de la Educación Matemática y el Análisis de los Libros de Texto y, curiosamente, también sobre Matemática y Diversidad y las Necesidades Educativas Especiales temas tan novedoso como importante en esta didáctica específica. Alusiones a grupos sobre competencias, educación infantil, re-

cursos en la enseñanza/aprendizaje de las matemáticas, análisis de la metodología e instrumentos de investigación en educación matemática, y un grupo de trabajo que centra su actividad en analizar y confrontar las nociones básicas de aproximaciones epistemológica, antropológica, psicológica y semiótica en didáctica de las matemáticas, sellan el trabajo de recopilación y de investigación historiográfica de educación matemática del profesor Lorenzo J. Blanco.

Las conclusiones, por tanto, de su trabajo sobre la investigación en la enseñanza/aprendizaje de las matemáticas indican sobre el deseo de que los investigadores encuentren aquí los depósitos necesarios ya realizados por los compañeros y compañeras de los grupos de investigación de Educación Matemática, para poder continuar así lo que dice Blanco: Los pocos años de vida de la investigación en educación matemática en España hace que cada vez sean más los problemas que se abordan así como los instrumentos de investigación utilizados.

El investigador, termina afirmando la importancia que las instituciones educativas debieran darle a la investigación en educación matemática si queremos mejorar la calidad de la enseñanza/aprendizaje y el rendimiento de nuestros alumnos. Y ello en la consideración de que el profesorado, en su conjunto, es necesario en el proceso investigador, en el entendimiento de aquella cita clave para la comprensión final de cuanto aquí se dice: “Unos piensan acerca de lo que es la enseñanza, otros deciden lo que hay que enseñar y otros hacen el trabajo práctico”. (Blanco y Casas, 1994, 80).

Antonio de Pro Bueno y Javier Rodríguez Moreno analizan las contribuciones sobre Investigaciones en la Didáctica de las Ciencias Experimentales en la Educación Primaria, a través de los tres últimos Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales, y en referencia a los cuatro interrogantes clásicos: quién ha investigado, qué se ha investigado, cómo se ha hecho y a qué conclusiones ha llegado. Los resultados, al decir de los investigadores, son preocupantes, cuestión esta que ya hemos observado en los trabajos de otras áreas específicas. Pero la Didáctica de las Ciencias Experimentales, en palabras también de los profesores, ya ha logrado una cierta “normalidad investigadora” en el ámbito universitario y en relación con grupos que han realizado investigaciones competitivas y publicado en ámbitos editoriales de prestigio, a pesar de las muchas dificultades de arraigo tradicionalista.

La dificultad añadida hace años relacionada con las antiguas Escuelas

de Magisterio, en las que no había, normalmente, cursos de doctorado y el dato de que en el año 2000 tan sólo la mitad del profesorado del área era doctor así como una cierta indefinición entre el profesorado de pedagogía que les consideraba de “ciencias”, sin tener en cuenta el área específica y científica, contribuía a la mala fortuna en un ambiente que, sin embargo, en la realidad investigadora y a partir de entonces ya era, según Barberá, “muy dinámico”.

Enseñanza de las Ciencias, revista del área, es la primera fuente de revisión del trabajo de De Pro y de Rodríguez Moreno, junto a *Alambique*, *Aula* y *Aula de Educación Infantil* que, con la iniciativa de los Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales, conforman el corpus inicial del trabajo de los profesores.

El artículo de nuestros investigadores es tan crítico como riguroso. Y se siente en él la necesidad de impulsar aún más los mecanismos, herramientas y metodologías investigadoras en el área de referencia. En este sentido, y resumidamente, recojo algunas ideas importantísimas sobre el análisis de los trabajos de investigación analizados por los profesores autores del artículo:

- Se mezclan trabajos de innovación y de investigación. En cuanto a los primeros, se centran fundamentalmente en el diseño fundamentado de algunas unidades didácticas. En los otros, se pueden distinguir tres tipos de aportaciones: diagnóstico de conocimientos del alumnado, análisis de actividades y materiales de aprendizaje y diseño y evaluación de propuestas.
- En la revisión de los antecedentes o en la descripción de los marcos teóricos, común a todos los trabajos, hemos observado que algunos citan artículos o capítulos de libro de gran interés para la Educación Secundaria pero muy alejados de la realidad de las aulas y de los centros de Primaria.
- En cualquier investigación o innovación educativa que se precie, resulta obligada una revisión de las contribuciones ya existentes en el ámbito objeto de estudio. A veces esta “vista atrás” parece más un requisito formal que algo que realmente fundamenta. Así, hay quienes apoyan sus afirmaciones y posiciones en un listado de varios autores que no sólo no dicen lo mismo sino que a veces manifiestan lo contrario.
- Otros construyen un discurso para “deslizar” las etiquetas del momento. Términos como ideas previas, constructivismo, aprendiza-

je significativo, actividades prácticas, adquisición de competencias, autorregulación... se han repetido tantas veces que damos por hecho que todos hablamos de lo mismo. Sin embargo, si analizamos detenidamente lo que hay detrás en cada contribución, tenemos la sensación de que los investigadores no compartimos el significado... aunque empleemos el mismo vocablo.

- También hay casos en el que el marco teórico va por un lado y el metodológico va por otro.
- Desde la perspectiva del marco empírico, se utilizan términos acuñados en otros campos del conocimiento (por ejemplo, grupos de control y experimental, hipótesis de la investigación, muestra y población...) que no tienen el mismo significado y que han desvirtuado las señas de identidad de la investigación educativa, que no debe confundirse ni con la científica ni con la sociológica. Es cierto que el uso es correcto y aceptado por toda la comunidad investigadora pero defendemos que la investigación educativa tiene entidad propia y diferenciada, y que debe dejar este "lastre terminológico".
- Las propuestas diseñadas o ensayadas son aportaciones muy valiosas (para nosotros "lo mejor") si queremos que lo que hagamos responda a las necesidades de los maestros y de la investigación en DCE. Hay temáticas muy interesantes (aunque los contenidos no sean muy novedosos) pero, sobre todo, el enfoque de ciencia en contexto o el de la inclusión de la argumentación modifica sustantivamente los valores formativos que puede tener para los niños de estas edades.
- En los estudios diagnósticos y mucho más en el ensayo de propuestas se mencionan algunos instrumentos de recogida de información que posteriormente no se mencionan sus resultados.
- Hay veces, además de la inconsistencia de los resultados presentados –lo que podría ser lógico por la naturaleza de las variables estudiadas o por la inestabilidad del pensamiento infantil- los datos "se leen" e interpretan desde ángulos y postulados diferentes a los declarados previamente como marco teórico.
- Se usan las tablas de frecuencias (lo cual puede ser adecuado para esbozar el perfil del grupo) pero se pierde mucha información de lo que piensan individualmente (relaciones entre las categorías) o de la existencia de grupos de alumnos que comparten creencias.

Se echan en falta otras representaciones del conocimiento (esquemas, mapas...) menos limitados.

- En cuanto a las conclusiones creemos que existen dos problemas fundamentales: a veces no responden los interrogantes que se pretendían estudiar y algunas señalan evidencias que no precisarían del estudio empírico. Las tendencias a la “euforia” cuando se ensaya una propuesta y al “catastrofismo” cuando se diagnostica los conocimientos del alumnado siguen siendo las señas de identidad.

Extraordinario análisis interpretativo de los datos manejados por nuestros investigadores De Pro y Rodríguez Moreno que, con cuidadoso y científico trabajo, señalan en sus resultados, de lo que ellos llaman “fotografía”, un estado de la cuestión del área específica y una preocupante tarea de reorganización metodológica en las investigaciones de la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Experimentales y su evaluación en la Educación Primaria, proponiendo así una revisión de las deficiencias que pudieran producirse y que son analizadas con preocupación científica por los profesores. Aquí vendrían bien aquellas palabras de Bunge cuando significa que un problema nos lleva a otro problema, y en esa prospectiva pedagógico-didáctica de las Ciencias Experimentales es donde valoro yo el trabajo de estos compañeros.

Tres profesores, Pedro Miralles Martínez, Sebastián Molina Puche y Jorge Ortuño Molina, estudian “La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales”, en la idea de presentar un balance y unas perspectivas de futuro.

Sostienen los autores que la Didáctica de las Ciencias Sociales es un área en proceso de consolidación como espacio de reflexión científica y con escasa producción científica pues no existe investigación sobre Educación Infantil y muy pocas en Primaria, “si bien otras didácticas específicas con igual juventud ya muestran una madurez mayor”.

El trabajo de Miralles, Molina y Ortuño repasa artículos y tesis de la última década y se han preocupado de incidir en la prospectiva investigadora. En este sentido, se muestran de acuerdo con Prats (1997 y 2003) sobre las principales líneas referenciales para las investigaciones que se desarrollan en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales: diseño y desarrollo curricular en etapas y disciplinas educativas, construcción de conceptos y elementos sobre contenidos polivalente del área, estudios de la profesión docente e investigaciones relacionadas con la concep-

ción de la historia y la geografía entre el alumnado, evaluación de los aprendizajes, y didáctica del patrimonio.

Sobre los criterios admitidos, abre el grupo investigador una discusión científica que tiene relación con las “luces y las sombras” de la investigación de Didáctica de las Ciencias Sociales, y realizan un análisis de revistas, tesis, base de TESEO y publicaciones de todo tipo en donde se aprecian los campos de trabajo articulado. En este sentido cuantifican e interpretan los artículos y tesis y los ubican por campos de investigación, en un trabajo muy cuidado y esclarecedor para el área de referencia, siendo la mayoría de ellos relacionados con Educación Secundaria, y menos sobre las etapas de Infantil y Primaria.

El trabajo investigador se adentra no sólo en los campos investigados sino en las universidades donde se encuentran los grupos de investigación y los autores. Destacan las tesis sobre la enseñanza de la Geografía y la Historia, con temas como la representación del tiempo histórico, el cambio y la continuidad en la historia, la argumentación o la sostenibilidad ambiental, aunque no sean tan específicos para la del área. Y comentan: “Se acude a disciplinas afines a la historia, como la museística, archivística o la arqueología, para potenciar el valor didáctico de las mismas convirtiéndose el uso del patrimonio con fines didácticos en uno de los temas más comunes de las investigaciones defendidas en los últimos cinco años”, y establecen los resultados de las investigaciones sobre la idea “del tipo de enseñanza que se lleva a cabo mediante las impresiones de los alumnos y las evidencias de los profesores”.

Trabajos sobre la educación de la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales en otros países, el análisis de la práctica docente o investigaciones sobre la formación inicial, son parte de la nueva cultura investigadora del área. Y los autores inciden en que todavía se puede considerar dicha área como un espacio de reflexión científica en construcción.

Sobre la prospectiva que apuntábamos antes, Miralles, Molina y Ortuño, señalan que “hay que potenciar aquellos modelos de formación permanente que se basan en un análisis de la práctica docente. Se deben unir formación, investigación, innovación y práctica educativa. Es necesaria la colaboración del profesorado no universitario en la investigación, especialmente en las etapas de Educación Infantil y Primaria, ya que son las más deficitarias”.

La Didáctica de la Expresión Musical es analizada por Maria dels

Àngels Subirats Bayego, quien parte del interés por intentar desbrozar, clarificar y encontrar los caminos por los que debe transcurrir el quehacer investigador que debe ser coherente con la dedicación a la docencia.

En este sentido, para Subirats el principal dilema que se encuentra en el área de conocimiento está relacionado con los ámbitos a los que pertenece: la música por una parte y la didáctica por la otra. Porque al decir de ella: “No llegamos a identificarnos completamente con nuestro quehacer relacionado con la educación por la música y seguimos pensando en la educación para la música que es algo distinto”, quien añade: “Para los docentes adscritos al Área de Didáctica de la Expresión Musical ha sido difícil iniciar el camino en el campo de la investigación precisamente por la dicotomía disciplinar de ésta. Actualmente el panorama está empezando a cambiar y en definitiva debemos demostrar que hay interesantes líneas de investigación abiertas relacionadas con la disciplina que nos ocupa”.

Estudia la profesora la dicotomía de las referencias legales sobre áreas docentes investigadoras. La Ley de Reforma Universitaria, de 1983, dispuso mediante Real Decreto 1888/1984 de 26 de septiembre de 1984, la educación musical universitaria en dos áreas de conocimiento. Una de ellas globalizada, denominada Didáctica de la Expresión musical, plástica y corporal; y la otra, Música, no específicamente dirigida a la educación. Posteriormente se estableció un acuerdo de 17 de noviembre de 1987 del Consejo de Universidades por el que el área de Didáctica de la Expresión musical, plástica y corporal fue suprimida y en su lugar se crearon las áreas de Didáctica de la Expresión Plástica y Didáctica de la Expresión Corporal.

Es así como analiza nuestra doctora que el profesorado de educación musical adscrito hasta entonces a este área de conocimiento suprimida sería incorporado al área de Música. Tras la formulación de frecuentes alegaciones por parte del profesorado afectado, la Comisión Académica del Consejo de Universidades acordó el 27 de abril de 1988 crear el área de conocimiento de Didáctica de la Expresión Musical. Fue este hecho, al decir de Subirats, “quien marcó un antes y un después en muchos aspectos, también en el de la investigación. Durante mucho tiempo se ha venido hablando de la DEM como de una ‘ciencia joven’ en el sentido de la no existencia de tradición en el campo de la investigación. En realidad en este período de tiempo hemos tratado de buscar la verdadera identidad a lo que la denominación DEM viene a significar para quienes

estamos adscritos a dicha área de conocimiento. ¿Debemos considerarnos “didácticos”, músicos? ¿Ambas cosas? ¿Desde qué punto de vista deberíamos encauzar nuestra investigación?”, se pregunta la investigadora, quien contesta pormenorizadamente a estas cuestiones.

En primer lugar, Subirats, no cree que sea una “ciencia joven”, ya que ha crecido notablemente pese a los problemas que su desarrollo conlleva y que ni mucho menos están resueltos (el área está conformada por docentes que en su mayoría están adscritos a departamentos con diferentes denominaciones en Facultades de Ciencias de la Educación y de Formación del Profesorado, anteriormente con categoría de Escuelas Universitarias de las cuales se mantienen algunas todavía. Y señala que “el área de Didáctica de la Expresión Musical cumple la función de cubrir las enseñanzas dirigidas a la formación del profesorado de Educación Infantil y Primaria con incidencia específica en las distintas Menciones, si viene al caso, y principalmente en la de Educación Musical”.

Determina la doctora que “la confusión, el desasosiego y la pérdida de identidad que se subsanó en parte cuando en el año 1987 se suprimió ésta y en 1988 se creó la de ‘Didáctica de la Expresión Musical’, arranca “con la denominación de las áreas de conocimiento y subsiguiente creación de los Departamentos, los docentes que impartían ‘Formación musical’ tuvieron la opción de adscribirse al área de ‘Música’ o al área de ‘Didáctica de la expresión musical, plástica y corporal’”. Y es aquí donde se pregunta: “Desde el punto de vista de la legislación parecía haberse aclarado en parte el panorama pero quedaban las cuestiones personales, ¿a qué área era oportuno adscribirse?”.

Desde su perspectiva, siempre interesante y documentada, continúa afirmando que “parecía claro que la opción Música debía requerir una titulación superior de Conservatorio para cubrir un puesto docente en la misma aunque en muchos casos no ha sido imprescindible pero ¿acaso no se consideraba igualmente prioritaria dicha titulación en el caso de optar a uno en la de DEM? ¿Cuál era la diferencia?”.

“En numerosas ocasiones nos hemos planteado la inconveniencia de la denominación del área, si debemos tener titulación acreditativa de nuestro conocimiento en Música, ¿por qué no dejar una sola área al respecto de dicha materia? ¿Es que se pensó en dos niveles de conocimiento diferente?”, continúa Subirats preguntándose, para añadir que “en la actualidad nuestro dilema sigue sin resolverse. Los continuos cambios que en la carrera docente universitaria vienen manifestándose someten

al profesorado a continuas revisiones, evaluaciones, acreditaciones tanto en el campo de la docencia como en el de la investigación. Al dilema de la denominación del área de adscripción se añade el de a qué campo de conocimiento se debe optar y vuelve a surgir la pregunta de si debemos considerarnos didácticos o músicos". Y en relación a este dilema concluye: "Quizá sea hora de demostrar que no somos una subcategoría y que podemos reforzar el área con nuestro trabajo y para ello es importante que nosotros lo creamos así, nuestra dedicación docente queda clara, optamos por formar al profesorado en educación musical dándole recursos para que a su vez tengan en cuenta la educación musical en la escuela. No pretendemos formar profesionales instrumentistas o cantantes, para ello existen otros estudios en otras instituciones".

En el apartado que dedica a "Educación musical *versus* Expresión Musical", la profesora Subirats, está de acuerdo con Oriol, cuando señala que la misión del maestro es eminentemente formativa (educar, sensibilizar e instruir, configurar una personalidad de los educandos a través de la globalización de un conjunto de materias, con el fin de abrirles un abanico de posibilidades que les pueda conducir al desarrollo de su propia personalidad) y concluye nuestra profesora analizando el término conceptual de educar así como el de "Expresión Musical", como característica del ser humano, capacidad y aptitud de la relación con la música, donde hace una extensa reflexión de las formas de expresión y los instrumentos musicales. Nuestra investigadora sitúa a la Música y las Ciencias de la Música como campos de investigación, no sólo desde el punto de vista diacrónico y de movimientos e indicadores de evolución, sino en lo que tiene la música de intervención científica: en sus distintos ámbitos de estudio (Musicología).

Sus trabajos sobre La Didáctica y las Ciencias de la Educación como campo de investigación, terminan confiándose en "La Didáctica de la Expresión Musical y su ámbito de investigación". Y estamos de acuerdo cuando afirma: "En la consideración de las didácticas específicas, debieran superarse las barreras entre la teoría y la práctica ya que crean el nexo entre las concepciones teóricas y las prácticas educativas. Ello hace que tengan un espacio propio para la reflexión y la investigación".

Es Subirats rigurosa cuando expone las investigaciones de su área, el objeto de estudio y los trabajos, señalando los componentes esenciales didácticos:

- un componente didáctico/curricular en el que los contenidos de

enseñanza-aprendizaje de las disciplinas específicas son la parte importante del proceso educativo por su potencialidad formativa;

- un componente epistemológico que se refiere al contenido científico de cada una de las disciplinas del curriculum;
- un componente tecnológico que es el referido al diseño, realización, medios, recursos metodológicos, evaluación.

En el trabajo, los ámbitos investigadores y la dinámica del área se confían a un científico análisis de la polivalencia diacrónica con que ya se encontraba, su variedad, y de los resultados de lo que hoy se investiga. Muestra unas líneas claras de investigación que “giran alrededor de la formación del profesorado de todos los niveles, tema común en todos los países y que es un tema paralelo al de las reformas en la educación. El deseo de un cambio en mejora para la educación y para la educación musical hace que este sea un tema que deba seguirse estudiando en el futuro”, y añade Subirats que “no debemos olvidar que en educación musical se agrupan multitud de problemáticas procedentes de diversos campos de la ciencia como la sociología, la psicología educativa, las ciencias de la computación, la acústica o la neuropsicología, por citar algunos de ellos. Son variadas igualmente las perspectivas y tipos de investigación que se pueden abordar. Por último, el hecho musical en su vertiente educativa se manifiesta en un amplio abanico de estamentos: educación infantil, primaria, secundaria, estudios universitarios, escuelas de música, conservatorios de música, centros de educación del tiempo libre, para la tercera edad, e incluso la educación informal que se adquiere en tiempo de ocio. No es necesario señalar que esta amplitud de bases epistemológicas, de enfoques metodológicos y de estamentos educativos incrementa enormemente los posibles proyectos y trabajos de investigación”.

Para terminar, la doctora señala acertadamente que “los docentes adscritos al área de DEM relacionen su práctica docente con su trabajo investigador quizá así se pueda potenciar un sistema evaluativo que fomente estas prácticas sin que se convierta en sancionador para un área que queda emplazada entre el arte, la educación y la ciencia”.

Pedro Luis Rodríguez García es el encargado de ofrecernos el diagnóstico de “La investigación en Educación Física”. El inicio de su resumen no puede ser más ilustrativo: “La Educación Física es una disciplina curricular que ha experimentado en los últimos años un gran impulso

en el ámbito de la investigación. Su plena incorporación al contexto universitario ha contribuido en gran medida a este creciente desarrollo, que se ha visto marcado por la proliferación de numerosas líneas de investigación”.

Será más adelante, como veremos, que nuestro autor investiga, a través de un certero análisis, la producción científica y descripción de las principales líneas de investigación que se configuran en la actualidad dentro de las áreas de conocimiento que definen a la Educación Física como disciplina científica.

En el comienzo de su trabajo, el doctor Rodríguez, lo enmarca en una aproximación histórica del desarrollo de la investigación educativa, su genealogía y las ciencias educativas específicas en su doble vertiente epistemológico-práxico. La organización del conocimiento científico dentro del área de Educación Física se analiza como disciplina científica que se ocupa de la parcela de estudio del movimiento humano como agente educativo, donde, al decir del autor, “lo educativo marca una línea clara de determinación entre lo que es Educación Física como ciencia y el resto de disciplinas científicas que estudian el movimiento humano”. Así, añade, que “esta circunstancia exige, dada la legitimación institucional del concepto, una revisión de lo que sería el verdadero campo de estudio de la Educación Física”, cuya dualidad, para el profesor consiste en:

- Tendencias que centran sus estudios en la motricidad humana de forma estricta, bajo una concepción centrada en el cuerpo como máquina (producción científica vinculada a las ciencias de la Actividad Física y el Deporte).
- Tendencias que sitúan sus trabajos y objeto de estudio en el movimiento como fenómeno educativo (producción científica vinculada a la Educación Física).

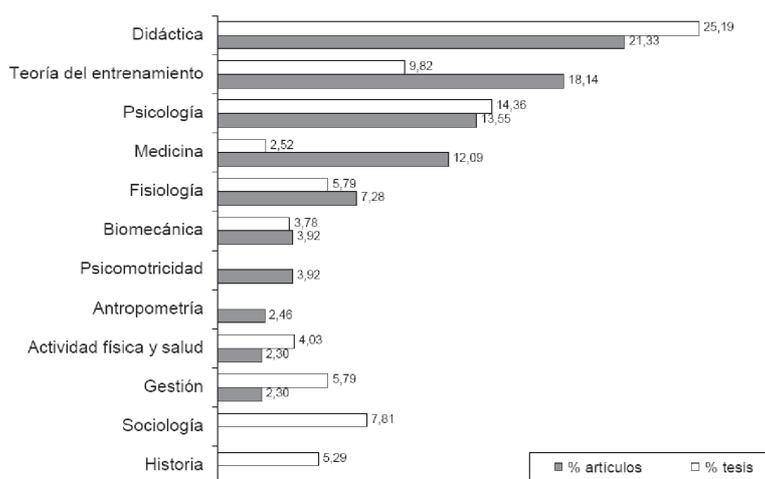
Sobre los paradigmas de investigación (cualitativo cuantitativo, de los enfoques de las perspectivas de ámbito educativo), Rodríguez realiza un estudio exhaustivo de sistemas y teorías de autores significativos, indicando que “no es posible defender la superioridad de un paradigma sobre los otros, ya que cada enfoque investigador aporta unas ventajas y proporciona a su vez una visión distinta y, en muchos casos, complementaria del ámbito de investigación en la enseñanza de la actividad física y el deporte”.

En el apartado de “La producción científica y líneas de investigación en Educación Física”, el profesor Rodríguez, nos muestra una importante y rigurosa explicación de lo acontecido en su área, y, detalladamente, en los distintos ámbitos de la misma:

- Educación Física escolar como materia curricular.
- Deporte escolar y deporte para todos.
- Deporte de competición reglada.
- Gestión y organización de las actividades físico-deportivas.
- Estudio de la motricidad humana desde la perspectiva física y fisiológica.

Dejamos aquí, las palabras del investigador cuando dice sobre su investigación que ha incluido “los trabajos científicos orientados al análisis del movimiento humano como fenómeno educativo, representado fundamentalmente por el área de Didáctica de la Expresión Corporal y, por otro lado, la producción científica centrada en el estudio de la Actividad Física y el Deporte desde una perspectiva biológica y tecnológica que estudia el movimiento del hombre como máquina”.

Magnífico trabajo el del doctor Rodríguez, del que no nos cabe duda que será suficiente para conocer el estado de la cuestión del área de referencia y su determinación en el peso específico que cada temática posee y que se conforman desde esta disciplina científica, para el que toma de Valenciano el siguiente e ilustrativo cuadro de los trabajos de investigación publicados (1999-2005) y tesis españolas (2001-2009):



Avanza el trabajo del profesor señalando los temas que, con mayor frecuencia, son publicados en el área, indicando finalmente que “la producción científica en Educación Física ha experimentado una gran auge en las últimas décadas, expresada en el creciente número de artículos publicados en revistas nacionales e internacionales. Consideramos que la plena integración del área de Educación Física en la Universidad Española ha supuesto un firme impulso para su vinculación al ámbito científico”.

La Investigación en Educación Artística es el trabajo del profesor Ricardo Marín Viadel. Al decir de su autor, el objetivo de este trabajo es ofrecer una descripción de algunos problemas y teorías, autoras y autores, hallazgos y resultados, tanto en el panorama internacional como en el contexto de las universidades españolas, de las investigaciones que se están llevando a cabo actualmente en el campo de la Educación Artística.

El enfoque que utiliza en su estudio es cuádruple. Y en este sentido indica: “Primero presento una síntesis de los temas de investigación que con mayor asiduidad figuran en los principales manuales de investigación publicados sobre Educación Artística. Segundo, señalo los temas de investigación más urgentes y emergentes, sobre los que se ha insistido durante los últimos años por parte de las asociaciones profesionales de mayor relevancia internacional. Tercero, destaco algunas de las principales revistas de investigación especializadas en Educación Artística. Por último, presento un nuevo y muy polémico enfoque de investigación surgido en el territorio de la Educación Artística: las metodologías artísticas de investigación en educación (Arts based Educational Research)”.

En el apartado “Problemas generales y enfoques específicos en la investigación sobre Educación Artística”, Marín Viadel nos adentra en un espacio investigador tan específico como heterogéneo, añadiendo que se dispone “de un número suficiente de manuales de investigación, de revistas internacionales especializadas, congresos nacionales e internacionales y de grupos de investigación como para poder afirmar que desde hace algunas décadas la Educación Artística se configura como un territorio especializado de investigación, situado justo en la intersección entre los problemas de las artes visuales y los problemas educativos”.

Afirma nuestro profesor que en el contexto de las universidades españolas la gran mayoría de las investigadoras e investigadores y de los grupos de investigación están vinculados con el área de conocimiento

de Didáctica de la Expresión Plástica y, por tanto, con los departamentos universitarios del mismo nombre con presencia en las Facultades de Ciencias de la Educación y en las Facultades de Bellas Artes; pero, también según él mismo comenta, “las investigaciones en Educación Artística constituyen un espacio muy heterogéneo y de límites bastante difusos. Por ejemplo, en el ámbito de América Latina es muy frecuente que la investigación en Educación Artística comprenda el conjunto de las enseñanzas de todas las disciplinas artísticas: la música, la danza, el teatro, las artes visuales, etc; mientras que en Europa y Estados Unidos de Norteamérica el mismo término únicamente hace referencia a la enseñanza de las artes visuales. Así mismo, muchas investigadoras e investigadores conjugan su dedicación a la Educación Artística con otras actividades, no solo docentes, sino con la creación artística (exposiciones, comisariados, etc.) o investigando en territorios contiguos, ya sea la educación, la estética, la psicología, la sociología o la crítica de arte”.

Para distinguir su área de otras específicas, el investigador nos dice: “cuando se trata del arte, concretamente de la enseñanza del dibujo, de la pintura, o de la fotografía, etc, parece surgir una cierta contradicción entre el intenso carácter emocional, creativo y subjetivo de los procesos artísticos y la necesaria objetividad, contrastabilidad y demostrabilidad de una investigación educativa”. Y añade: “Hay ciertos temas que parecen refractarios a la actividad investigadora y científica, y entre ellos las artes y su aprendizaje es uno de los más evidentes. De hecho, a pesar de la fuerte tendencia de la cultura universitaria contemporánea a inventarse nuevos grupos de ciencias (o al menos a usar tales denominaciones), como ‘ciencias de la información’, ‘ciencias del mar’, ‘ciencias de la actividad física’, ‘ciencias políticas’, etc., todavía somos renuentes a usar el de ‘ciencias de las artes’ para referirnos a los saberes de la creación artística”.

Importantísima investigación del doctor Marín Viadel, quien sostiene con la UNESCO que “las sociedades del siglo XXI exigen cada vez más trabajadores creativos, flexibles, adaptables e innovadores y los sistemas educativos debe ajustarse a esta nueva situación”. Porque ello hace que la educación artística sea “medio para que los países puedan desarrollar los recursos humanos necesarios para explotar su valioso capital cultural. La utilización de estos recursos y este capital es vital para los países si desean desarrollar industrias e iniciativas culturales fuertes, creativas y sostenibles, las cuales pueden desempeñar un papel clave al potenciar

el desarrollo socioeconómico en los países menos desarrollados". Tan es así que el propio doctor está convencido de que se refuerzan las identidades, los valores personales y sociales y la diversidad cultural a través de la Educación Artística.

Marín Viadel, repasa las organizaciones y asociaciones internacionales que tienen relación con su área y que han hecho teoría de su importancia a través de jornadas y congresos. Y considera con la Asociación Nacional de Educación Artística (NAEA) de los Estados Unidos, señala cuatro zonas de interés investigacional: el aprendizaje artístico, la comunidad profesional de profesores de artes visuales, los intereses artísticos del conjunto de la sociedad, y la propia investigación sobre Educación Artística. Sobre cada una propone algunas preguntas clave.

Después de hacer un estudio sobre la investigación que se lleva a cabo en el campo del conocimiento, señala "el dulce momento que está viviendo la investigación en Educación Artística se manifiesta en una verdadera eclosión de revistas de investigación de gran calidad". Y nos da a conocer las revistas que podríamos calificar como "clásicas" de investigación en Educación Artística: *Studies in Art Education*, *Journal of Aesthetic Education*, *Visual Arts Research*, *International Journal of Art and Design Education*, *International Journal of Education Through Art* y *International Journal of Education & the Arts*. "En el ámbito de las universidades españolas –añade– hay que mencionar dos revistas, ambas publicadas por la universidad Complutense de Madrid, una titulada *Arte, Individuo y Sociedad*, que cubre todo el amplio panorama de las investigaciones en Educación Artística (<http://www.arteindividuoysociedad.es/>); y la segunda mucho más especializada temáticamente, con el descriptivo título *Arteterapia: Papeles de Arteterapia y Educación Artística para la inclusión social*".

Pone el acento el profesor en "Las Metodologías Artísticas de Investigación en Educación (Arts based Educational Research)", de las que dice que "son una nueva y muy innovadora forma de diseñar, hacer y publicar investigaciones en educación. La idea básica de todo este movimiento metodológico es aproximar los usos y tradiciones profesionales de la creación artística a las normas y criterios de la investigación en ciencias humanas y sociales, de tal modo que en lugar de considerar la actividad científica como contradictoria y opuesta a la actividad artística, lleguen a verse ya no solo como complementarias sino también como equivalentes en cuanto a los logros cognoscitivos que pueden alcanzarse con

unas y otras". Y se pregunta: "¿Porqué una película cinematográfica, o una novela de ficción, o una obra de teatro, o una exposición de fotografías, que aborden problemas educativos tales como el fracaso escolar, la interculturalidad, o los mecanismo de exclusión social tolerados por le sistema educativo, no pueden ser consideradas como investigaciones educativas propiamente dichas? ¿Acaso las obras de arte son única y exclusivamente manifestación de emociones o expresión de sentimientos? ¿no son también una forma de conocimiento?".

Es por ello que concluye afirmando: "Las metodologías artísticas de investigación se despliegan en todas las especialidades artísticas: poesía, novela, drama, danza, música, pintura, fotografía, instalaciones, video, performances, etc."

Tres rasgos concluyentes definen lo que para el profesor es un momento brillante de la Educación Artística, que aquí se resumen.

- En primer lugar, puede constatarse una suave transformación hacia la propia intra-especialización y aumento de la complejidad dentro del propio campo, ya de por sí especializado, como es la Educación Artística. Ello tiene que ver con la necesaria especialización a lo largo de toda una vida profesional a una zona específica de investigaciones, ya sea la cultura visual, el currículo y la evaluación, la educación en museos o la arteterapia.
- En segundo lugar, las metodologías artísticas de investigación. Ello tiene tanto sus ventajas como sus riesgos. La principal ventaja es que desde las investigaciones en Educación Artística se puede iluminar otros temas y problemas educativos que hasta ahora apenas si habían sido abordados con estrategias fotográficas o videográficas, por mencionar únicamente dos nuevas posibilidades. El principal inconveniente es que el precario desarrollo metodológico de estos nuevos enfoques artísticos nos conduzca a un cierto retraso y ralentización en la obtención de resultados satisfactorios, como los que se están alcanzando actualmente cuando usamos metodologías de investigación más tradicionales y mejor aceptadas.
- En tercer lugar, la asistencia a un intenso reforzamiento de las zonas de fusión entre las actividades profesionales de las personas profesionalizadas en la creación artística y aquellas profesionalizadas en la Educación Artística. En este sentido, por supuesto que siempre ha habido vínculos entre el arte y la escuela, entre artistas y profesorado, pero el esquema clásico (el artista pintaba sus cua-

dros y el profesorado explicaba esos cuadros en la clase para que el alumnado aprendiera cuáles eran sus características y su mérito) ha cambiado totalmente. En las nuevas situaciones, de forma bastante natural, artistas, educadoras artísticas, y trabajadores sociales y otros colectivos coinciden en los mismos espacios y proyectos.

Ello le lleva a nuestro investigador a concluir finalmente, y apoyándose en Abad Molina y Palacio Garrido: "Para el mundo artístico, la obra no es algo diferenciado de las aspiraciones y deseos de las personas y comunidades, para los educadores artísticos las ocasiones de aprendizaje artístico no aparecen únicamente en las aulas y museos sino en cualquier situación social".

Hasta aquí el estado de la cuestión investigadora de las didácticas específicas. Estamos seguros que este Monográfico no es un trabajo definitivo en su conjunto, pero sí que será certeramente referencial porque es riguroso científicamente y genera conocimiento en el conjunto del profesorado que imparte las áreas que conforman las didácticas específicas. Que les sirva de provecho a quienes se acerquen a los autores, todo ellos de eficacia intelectual e investigadora sobradamente probada. Y muchas gracias a quienes hacen posible que este número monográfico salga a la luz pública, porque, entre todos, habremos dado un poco más de luz a lo que aún, en algunos ámbitos, pudiera verse en penumbra. Muchas gracias.