

Revista arbitrada en castellano publicada por SAGE para la Sociedad Internacional para la Educación Musical (ISME).

ISSN: 2307-4841

doi:

10.1177/23074841211046715



Creative Commons CC-BY: Este artículo se distribuye bajo los términos de la licencia Creative Commons Attribution 4.0 (<http://www.creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) que permite cualquier uso, reproducción y distribución de la obra sin permiso, siempre y cuando la obra original se atribuya tal y como se especifica en las páginas de SAGE y Open Access (<https://us.sagepub.com/en-us/nam/open-access-at-sage>).



Estrategias para la transformación de conflictos con el tiempo en el aula de música: Un estudio desde la voz de los docentes

Romary Vaamonde-Sánchez (Universidad Jaime I, España), Cristina Arriaga-Sanz (Universidad del País Vasco, España) y Alberto Cabedo-Mas (Universidad Jaime I, España)

Resumen

Durante los últimos años en España se han transformado las condiciones laborales del profesorado de música. En este escenario, surge la necesidad de estudiar los retos que afrontan los maestros de música de educación primaria con la gestión del tiempo. Los múltiples cambios en el contexto educativo han impactado en las vidas cotidianas de los docentes y, por tanto, en el desarrollo de estrategias didácticas para la transformación de conflictos y la adaptación de los

requerimientos académicos y contenidos curriculares a los cambios sociales y culturales.

El presente estudio busca, por un lado, describir estrategias que los docentes de música articulan para la transformación de los conflictos que surgen con la gestión del tiempo y, por otro, identificar posibilidades que ofrecen para desarrollar actividades musicales innovadoras y creativas.

Con este fin, se realizaron 20 entrevistas semiestructuradas a docentes de música de escuelas

primarias de la Comunidad Valenciana y el País Vasco. Los resultados permiten explorar el potencial de las estrategias que el profesorado lleva a cabo desde sus experiencias cotidianas para gestionar los retos en relación con el tiempo a los que se enfrentan en su labor profesional y metodologías alternativas en la enseñanza de la música que permitan, entre otras, diseñar e implementar actividades orientadas a hacer uso de la música como una herramienta para la educación en valores.

Palabras Clave

Educación musical; educación primaria; estrategias docentes; transformación de conflictos; percepciones de los docentes; innovación; educación en valores.

Strategies for the transformation of conflicts with time in the music classroom: A study from teachers' voices.

Romary Vaamonde-Sánchez (Jaume I University, Spain), Cristina Arriaga-Sanz (Basque Country University, Spain) and Alberto Cabedo-Mas (Jaume I University, Spain)

Abstract

Over the last few years, the working conditions of music teachers in Spain have been transformed. In this scenario, it is necessary to study the challenges faced by elementary music teachers with regard to time management. The multiple changes in the educational context have had an impact on the daily lives of teachers and, therefore, on the development of instructional strategies for the transformation of conflicts and the adaptation of academic

requirements and curricular content to social and cultural changes.

The present study seeks, on the one hand, to describe strategies that music teachers articulate for the transformation of conflicts that arise with time management and, on the other hand, to identify possibilities they offer to develop innovative and creative musical activities.

To this end, 20 semi-structured interviews were conducted with music teachers

from primary schools in the Valencian Community and the Basque Country. The results allow us to explore the potential of the strategies that teachers carry out from their daily experiences to manage the time-related challenges they face in their professional work and alternative methodologies in music teaching that allow, among others, to design and implement activities aimed at making use of music as a tool for education in values.

Keywords

Music education; elementary education; teaching strategies; conflict transformation; teacher perceptions; innovation; education in values.

Estrategias para la transformación de conflictos con el tiempo en el aula de música: Un estudio desde la voz de los docentes

por Romary Vaamonde-Sánchez (Universidad Jaime I, España), Cristina Arriaga-Sanz (Universidad del País Vasco, España) y Alberto Cabedo-Mas (Universidad Jaime I, España)

El marco curricular actual en la educación básica española ofrece una serie de retos y dificultades para la puesta en práctica de metodologías alternativas en la enseñanza de la música que permita, entre otras cuestiones, diseñar e implementar actividades orientadas a hacer uso de la música como una herramienta para la educación en valores (Cabedo-Mas y Díaz-Gómez, 2015). Algunos de los obstáculos principales refieren de manera directa al tiempo destinado a la educación artística en el conjunto del currículo, a la incidencia del marco curricular en las percepciones docentes y sociales sobre la importancia de las artes en la educación y a las necesidades de tiempo personal para llevar a cabo acciones pedagógicas diversificadas en el aula de música.

Esta situación hizo especialmente evidente a partir de la implementación de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (Jefatura del Estado, 2013), que tuvo un impacto en los modelos de gestión educativa, las condiciones laborales de los docentes y la organización de los contenidos académicos (Aróstegui y otros, 2015). No parece que la nueva Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE) (Jefatura del Estado, 2020) dé respuesta a estas dificultades.

Al mismo tiempo, un análisis preliminar de la investigación (Cobo y otros, 2016) identificó la problemática de la gestión del tiempo como uno de los mayores retos de los docentes de música en escuelas primarias. Esta limitación temporal está vinculada a la organización curricular de la materia de música y a cuestiones tales como la falta de reconocimiento de la música en el contexto educativo, la reducción de horas lectivas para la materia de música y la consecuente necesidad por parte de los maestros especialistas de música de impartir otras asignaturas y funciones dentro de la estructura escolar.

Estudios previos han analizado la tensión que existe entre la práctica de los docentes de música y el contexto institucional como un factor que influye significativamente en el desarrollo de estrategias didácticas de educación en valores (Cabedo-Mas y Arriaga-Sanz, 2016; Miettinen y otros, 2020; Scheib, 2006; Sion-Henry, 2020). Estas investigaciones ponen de manifiesto la capacidad de la música para el desarrollo holístico del estudiantado y de la importancia que tiene promover la educación en valores y el fomento de la convivencia a través de la música, si bien se identifica la necesidad de implementar múltiples estrategias pedagógicas para trascender los conflictos con el tiempo.

Con todo ello, surge la necesidad, de desarrollar investigaciones que se aproximen a la práctica de la enseñanza musical desde la voz de los docentes de música.

Los objetivos del presente estudio comprenden, por un lado, identificar posibilidades y estrategias que ofrecen los docentes de música para el desarrollo de actividades musicales orientadas a la educación en valores y, por otro lado, describir estrategias que los docentes articulan para la transformación de los conflictos con el tiempo. El estudio asume una visión positiva de los conflictos y parte del reconocimiento y la

necesidad de visibilizar prácticas cotidianas para la creación y transformación educativa como potentes elementos que reivindican el papel de la música en la educación global y en la formación de personas comprometidas con la convivencia pacífica en y más allá de la escuela.

La enseñanza de la música y el conflicto del tiempo: aproximaciones desde la literatura.

El tiempo y el discurso curricular de las políticas de reforma: estrategias y consecuencias en la práctica.

Grey (2017) sostiene que el rol del tiempo en el discurso pedagógico es crucial, y esta dimensión se encuentra implícita en las políticas curriculares, ocasionando inequidad y conflictividad. Estas políticas curriculares ponen de manifiesto las relaciones de poder en los contextos educativos, porque en estas se establecen las racionalidades de las prácticas educativas con relación a cómo se distribuyen los tiempos, los contenidos, los recursos, y las condiciones que favorecen la adquisición de unas habilidades cognitivas y sociales sobre otras que son descartadas o menos valoradas.

La organización de los tiempos sociales y las nuevas formas de precarización en el trabajo han permeado a los modelos globalizados de las políticas educativas en una crisis silenciosa que coloca a la educación como un servicio del mercado laboral en la que se priorizan habilidades de competencias individualistas a corto plazo y se desestima el aprendizaje de las habilidades para la convivencia y la cooperación (Nussbaum, 2010). Las transformaciones sociales y culturales en el marco de la globalización neoliberal impactan directamente en la aceleración de los tiempos sociales, aspectos que han sido estudiados en investigaciones del área de la sociología de la educación. Desde estos estudios, la aceleración de los tiempos se expresa en dimensiones tales como: 1) la aceleración técnica o impacto de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC); 2) la aceleración social, con un aumento en las codependencias de los tiempos; 3) la calidad de vida, en merma de los tiempos de cuidado (Buddeberg y Hornberg, 2017; Thompson y Cook, 2017; Sellar y Cole, 2017).

Por su parte, la sociología del trabajo ha estudiado los conflictos con el tiempo como un conjunto de categorías sociológicas que posibilitan la identificación de las disputas temporales en las sociedades posmodernas y se configuran como nuevas formas en las que se manifiestan la precarización laboral y las luchas de poder en la sociedad (Martín Criado y Prieto, 2015). En el entendimiento teórico del término conflicto se asumen algunas conceptualizaciones de las investigaciones para la paz, concretamente de los planteamientos de Martínez Guzmán (2001), en su *Filosofía para Hacer las Paces*. Desde la óptica de este autor, el conflicto no tiene únicamente un significado negativo: los conflictos forman parte inherente de nuestra naturaleza humana y de la convivencia con otros. Así como tenemos las capacidades para hacer la guerra o reproducir violencias tenemos las

capacidades para hacer las paces (Martínez Guzmán, 2005) y, en esta última, tenemos competencias para transformar los conflictos en oportunidades de aprendizaje, que no solo se resuelvan de manera positiva, sino de los que surjan nuevas formas de entendernos y posibilidades creativas de crecimiento. Fundamentados en esta propuesta, se hace relevante abordar el impacto negativo de las estrategias curriculares que producen malestar y conflicto y, al mismo tiempo, las estrategias que agencian los docentes desde la práctica cotidiana para la transformación de estos conflictos.

Desde una conceptualización original, las estrategias son medios o herramientas para conseguir fines, pero el valor de cada estrategia radica en el tipo de racionalidad con el que se desarrollan las acciones (Martínez Guzmán, 2001). Si se opera desde una racionalidad puramente instrumental, se implementan acciones y se oscurecen los impactos o consecuencias. Por el contrario, si se opera desde una racionalidad comunicativa, fundamentados en esta propuesta, se hace relevante abordar el impacto negativo de las estrategias curriculares que producen malestar y conflicto y, al mismo tiempo, las estrategias que agencian los docentes desde la práctica cotidiana para la transformación de estos conflictos (Bourdieu, 1979).

En este estudio se retoman tres categorías de conflictos con el tiempo estudiadas en la literatura de la sociología del trabajo (Martín Criado y Prieto, 2015): la interdependencia temporal, la disponibilidad temporal y la flexibilidad horaria y de funciones.

La interdependencia temporal y las estrategias de gestión curricular

La interdependencia temporal alude a la capacidad que tienen las personas para organizar el tiempo en función de los vínculos individuales e institucionales que establecen con los otros (Elías, 1997) y el lugar que ocupan en un contexto social.

En el ámbito institucional las interdependencias temporales (Martín Criado, 2008) incluyen las condiciones y características culturales y organizacionales del contexto que estructuran los entramados sociales en los que interactúan los distintos campos o *habitus*. Estos se ven reflejados en la cotidianidad a partir de choques de intereses y poder entre actores sociales con condiciones diferenciadas en recursos y poder. Estas dinámicas pueden obstaculizar, pero también facilitar, las condiciones para el desarrollo de capitales sociales y culturales (Bourdieu, 1979).

Esta lógica inmersa en el contenido de las políticas de reforma neoliberal tiene implicaciones en la educación primaria y, concretamente en la educación musical en España. Se ven reflejadas, entre otras, en la racionalización del tiempo y la distribución de los contenidos en la educación primaria, y en las condiciones para la práctica académica de la música en el contexto escolar (Aróstegui y otros, 2015).

El reconocimiento del docente de música en el contexto educativo entra en pugna con las pautas curriculares que tienden a la valoración de ciertas materias consideradas como «científicas» o «instrumentales», que provocan la minusvaloración de unos contenidos académicos frente a otros.

El resultado de esta menor presencia de la música en el sistema escolar es una menor cantidad de recursos disponibles tanto en dinero como en tiempo, y una reducción de la música también de los planes de estudios, mientras que

la vida del alumnado fuera de las aulas está rodeada de música por todas partes (Aróstegui y otros, 2015).

Esto supone una contradicción a nivel escolar, porque se disminuyen los recursos, pero aumenta la complejidad organizativa y de cumplimiento curricular. Al mismo tiempo, en la sociedad actual aumentan las necesidades de estudiantado y familia de impulsar diferentes conocimientos e inteligencias, promover capacidades de adaptación a sociedades cambiantes, el despertar la comunicación desde otros lenguajes, fomentar la creatividad o los requerimientos del estudiantado y las familias de abordar los valores para la una convivencia positiva. En este sentido, a resultas de lo establecido en la legislación, la mayor responsabilidad para garantizar el uso de la música y su aprendizaje para la formación integral de las personas y, con ello, para promover que el uso de la música pueda convertirse en una herramienta de convivencia positiva en y más allá del aula, recae fundamentalmente en la figura del docente (Cabedo-Mas y Arriaga-Sanz, 2016).

Las consecuencias de que las herramientas para promover la música dependan de la figura del docente se traduce directamente en impactos en la identidad profesional, tal y como afirman estudios al respecto realizados en España en el marco de las políticas de reforma educativa (Aróstegui, 2013; Bolívar y otros, 2014). La identidad profesional docente, es concebida por Bolívar y otros (2005) como la relación del docente con su trabajo y con otros grupos sociales. Estas relaciones se encuentran inscritas en un espacio social determinado y se materializan en las trayectorias profesionales a partir de las conexiones que establece con los demás actores del centro escolar: profesorado, estudiantado y familias. Estos son agentes que tienen incidencia en la construcción de la identidad docente, y que influyen tanto en el reconocimiento positivo como en la desvalorización de la misma (Bolívar y otros, 2014).

En el caso del maestro especialista de música, esta identidad docente “proporciona un marco para que el profesorado construya sus propias ideas de ‘cómo ser’, ‘cómo actuar’ y ‘cómo comprender’ su trabajo y su lugar en la sociedad” (Aróstegui, 2013, p. 149). Por ende, la interdependencia temporal en el contexto escolar está vinculada con las condiciones de posibilidad del contexto cultural e institucional y estos aspectos, a su vez, tienen un impacto directo en las identidades profesionales de los docentes expresados en las trayectorias personales y profesionales.

La disponibilidad temporal y las estrategias de gestión curricular

La disponibilidad temporal alude a un servicio complementario, directamente valorado en el plano salarial, ofrecido por el empleado para garantizar la eficacia de la organización (Martínez García, 2015). Por consiguiente, se traduce en la disponibilidad del tiempo libre del empleado a libre demanda del empleador y se materializa en la inversión no remunerada que realiza el empleado para aumentar su competitividad laboral (Callejo, 2004). En el contexto escolar español, el estudio de los cambios en las organizaciones educativas y las consecuencias en la identidad docente del profesorado se han abordado a partir de investigaciones sobre las barreras institucionales y culturales que obstaculizan la organización abierta de los aprendizajes y se manifiestan, entre otros factores, en las asincronías entre los

tiempos sociales del personal directivo, los profesores, los estudiantes y sus familias (Bolívar y otros, 2014).

Los múltiples cambios organizacionales en el contexto educativo han implicado ajustes en la identidad profesional y personal de los docentes y el desarrollo de estrategias para responder a las demandas y los requerimientos académicos para el desarrollo de estrategias didácticas que permitan a los docentes la adaptación de los contenidos curriculares a los cambios sociales y culturales del alumnado.

En este sentido, una de las dificultades mayores que presentan los docentes es la gestión de los tiempos profesional y personal debido, entre otras circunstancias, a un aumento de burocracia y de tareas enfocadas a la justificación de su enfoque pedagógico. Al mismo tiempo, en lo que refiere a los docentes de música, la reducción de las horas lectivas de la materia hace que el docente deba repartir su disponibilidad temporal entre las labores enfocadas al aprendizaje de la música y otras tareas adicionales que le son encargadas para completar su horario laboral.

Una de las posibles respuestas radica en la colaboración docente para el ejercicio de tareas de desarrollo competencial compartido. En el caso concreto de la educación española, Bolívar y Bolívar-Ruano (2016) advierten de que los procesos de socialización escolar priorizan el desarrollo de competencias individuales y que los docentes se enfrentan a barreras estructurales que obstaculizan contextos de trabajo de colaboración entre los profesionales y promueven pocos espacios para la responsabilidad compartida de todos los actores del contexto escolar.

Por todo ello se sugiere la necesidad de un replanteamiento en el modelo educativo que facilite en mayor medida el uso de metodologías que contextualicen los aprendizajes, investiguen los factores que obstaculizan el aprendizaje participativo y transformen los conflictos que surgen en la cotidianidad como parte inherente de la condición humana. Y muchas de las respuestas vienen de acciones o iniciativas individuales que se desarrollan en la actualidad, pero que no quedan reflejadas en marcos institucionalizados, quedando por ello su éxito únicamente en manos de la motivación personal de algunos docentes, que sacrifican buena parte de su disponibilidad temporal – tanto profesional como personal – al diseño e implementación de acciones pedagógicas innovadoras y a su propio desarrollo profesional docente.

Método

El estudio se llevó a cabo a través de entrevistas semiestructuradas con 20 docentes de música de escuelas infantiles y primarias de dos comunidades autónomas españolas: Comunidad Valenciana (CV) y País Vasco (PV). A partir de un muestreo intencional, se entrevistaron a docentes de centros públicos, concertados y privados que imparten o han impartido la materia de música en educación primaria. En la siguiente tabla recogemos información sobre los participantes:

	Procedencia		Género		Exp. docente (años)			Total
	CV	PV	F	M	< 10	10-19	≥ 20	
N	11	9	12	8	7	9	4	20

Tabla 1. Información personal sobre los participantes. Fuente: elaboración propia.

Con cada uno de ellos, se mantuvo una conversación presencial en la que se dirigieron preguntas acerca de: 1) su información personal y docente; 2) las percepciones acerca del valor de la música en la educación y el reconocimiento que esta tiene en los contextos educativo y social; 3) las posibilidades de la educación musical para el desarrollo integral de las personas y para la educación en valores; 4) las dinámicas y materiales de los que se hace uso; 5) los principales retos a los que se enfrentan los docentes de música; 6) las necesidades personales y laborales para la innovación en el aula. Las entrevistas se grabaron en audio y se transcribieron posteriormente para su análisis.

La metodología de análisis se realizó haciendo uso del análisis interpretativo fenomenológico (Smith y Osborn 2003; Smith, Flowers y Larkin 2013; Callary y otros, 2015) tratando como investigadores de entender los significados que los docentes conceden a la experiencia educativa y cómo estos significados son recibidos y gestionados por los mismos docentes.

El procedimiento de análisis siguió los principios del análisis temático cualitativo (Boyatzis, 1998). En un primer momento se transcribieron las entrevistas y, puesto que lo que interesaba era realizar un análisis de contenido, las transcripciones fueron devueltas a los autores con el fin de que certificasen o corrigiesen sus testimonios, en aras de garantizar la veracidad de las mismas. En un segundo momento se construyeron las categorías de análisis y códigos en función de la primera revisión bibliográfica. Posteriormente se ejecutó un primer análisis triangulado entre tres investigadores, con el fin de discutir los códigos y las prioridades temáticas. Por último, se diseñaron nuevas categorías emergentes de los datos y en función de una revisión bibliográfica sobre los conflictos con el tiempo relacionados con el tiempo y la educación en valores (Strauss y Corbin, 1998). Por ello, todas las categorías escogidas obtuvieron representatividad en el análisis. En la presentación de los resultados hacemos uso de referencias y citas directas de los datos seleccionadas por los autores para ilustrar, puntualizar y dotar de mayor significación a resultados (Smith y otros, 2009; Tzanidaki y Reynolds 2011).

Resultados

Los resultados que se expresan a continuación se articulan en categorías que responden al análisis de las opiniones que el grupo de personas seleccionadas en la investigación realizan sobre su práctica docente. Al preguntar a los docentes de música cuáles son las principales problemáticas que tienen al desarrollar estrategias didácticas orientadas a la educación en valores, todos hicieron mención a problemas con la gestión del tiempo, relacionados con aspectos organizacionales que impone el currículo en el ámbito educativo y que se manifiestan en el contexto sociocultural e institucional y en las relaciones con la práctica escolar diaria de los maestros especialistas de música.

Seguidamente se identifican los conflictos enunciados y también las estrategias curriculares que generan los docentes de música para el desarrollo de actividades musicales innovadoras.

Interdependencia temporal

En las entrevistas a los docentes se puede observar cómo los conflictos asociados a la interdependencia temporal se manifiestan diferencialmente, según el contexto institucional

y sociocultural en el que se encuentre el docente. De este modo los impactos curriculares dependerán del tipo de escuela en la que el docente desempeñe sus labores y las relaciones que este tenga con otros actores del contexto escolar, tales como los compañeros de trabajo de otras asignaturas, el personal directivo, los estudiantes, las madres, padres, etc.

La identidad profesional de los especialistas de música lleva asociada de manera inherente la flexibilidad para el desarrollo de actividades alternativas a pesar de que, la mayoría de las veces, el currículo dificulte la integración de contenidos e imponga el desarrollo de competencias descontextualizadas. Por eso esta inclusión de nuevas actividades genera en ocasiones retos importantes para que los docentes puedan cumplir con las obligaciones marcadas por el currículo y, al mismo tiempo, dificultades para contextualizar actividades alternativas con lo que se está trabajando en el aula.

Los docentes refieren que la falta de tiempo es limitante para innovar en el espacio escolar en materia de educación y valores. Es decir, la demanda fundamental en este caso es la necesidad de tiempo para implementar estrategias que posibiliten la adaptación a las necesidades del contexto escolar.

Me encantaría hacer más actividades. Hacen teatros, uno para Navidad, otro para Pascua y otro para final de curso. A lo mejor no haces tres pero, claro, pienso que el teatro y la música están muy relacionados. Yo lo haría porque a mí me gusta todo eso pero es que, claro, si hago teatro, adiós. Más horas, es importante (Maestra 9).

Al mismo tiempo, otras cuestiones como los cambios en la estructura institucional que aumentaron las demandas burocráticas y la reducción del número de horas dedicadas en detrimento de otras materias caracterizadas de instrumentales, suponen una dificultad para el aprovechamiento de las potencialidades que pueden aportar los docentes de música para la educación integral de los estudiantes. Todo ello está directamente relacionado con los conflictos que los docentes expresan en relación con la disponibilidad temporal.

Por lo que refiere al tiempo institucional de la materia de música en los currículos, en las entrevistas realizadas a los docentes se evidenció cómo la reducción de horas destinadas a la educación artística supone que los maestros especialistas de música en ocasiones deban reubicarse funcional y estructuralmente en el contexto institucional. En consecuencia, muchos docentes de música han tenido que flexibilizar sus prioridades docentes y profesionales.

De hecho, yo ahora que llevo tres años sin dar música, ya lo noto. Que me gustaría. Lo único que por concurso no me dieron [plaza], y aunque me gusta la primaria, me gusta mucho más la música. Y a los niños les gusta mucho la música, aprender música, les motiva... También es la manera que tienes de enseñársela, pero a ellos les gusta y de hecho yo, que tengo sexto, ahora para fin de curso quiero hacer coreografías (Maestro 6).

En referencia al tiempo personal y profesional, los docentes expresan dificultades a la hora de llevar a cabo las estrategias organizacionales que demanda el currículo, la planificación de actividades académicas, tareas burocráticas (elaboración de informes, reuniones) y las demandas de tiempo de formación y planificación de actividades para gestionar la complejidad de problemas que surgen en el entorno.

No tengo mucho tiempo, pero el poco que tengo... Hoy, gracias al móvil y que puedes leer cosas en cualquier sitio, pues aprovecho. O si tengo que esperar al autobús diez minutos, busco un artículo para ver que me dé luz. O cuando en el centro a veces hacemos formación, intento, si puedo, quedarme a la hora de comer, que no tengo que atender a mis hijas. Intento hacer formación también en el centro en el momento en que se puede. Y cuando podemos, trabajo en equipo (Maestra 2).

Se puede observar en el relato, cómo la demanda de tiempo extra en labores de planificación de actividades pedagógicas genera tensiones entre la vida profesional y personal. Esto se ve todavía más presente en aquellos casos que las familias demandan tiempos de cuidado y pone de manifiesto que en numerosas ocasiones se asumen roles en función del sexo, además de confirmar la desigualdad en el ámbito familiar y laboral (Campos-García, 2017), viéndose un claro sesgo de género en esta cuestión. También se alude al aumento de la competitividad laboral, particularmente en docentes jóvenes que requieren de horas de formación.

Los conflictos temporales se materializan en aspectos como la inestabilidad laboral que implican las interinidades; la ocupación de los docentes de música en otras materias; y la presión en las exigencias de formación que generan los concursos-oposición, los concursos de traslados o la necesidad de los docentes de formarse en otras áreas académicas.

Los conflictos con el tiempo descritos como la interdependencia temporal, la disponibilidad temporal y la flexibilidad horaria y de funciones son barreras fundamentales que dificultan el desarrollo de estrategias pedagógicas alternativas para, entre otras, garantizar que la música pueda servir para una educación en valores. Frente a estos retos identificamos una serie de estrategias que los docentes desarrollan en su apuesta por una educación primaria innovadora y crítica.

Estrategias docentes

A pesar de las dificultades enunciadas, los docentes de música entrevistados manifiestan llevar a cabo dos tipos de estrategias claves para la transformación de los conflictos con el tiempo: 1) el uso de la creatividad y la imaginación; 2) acciones centradas en la cooperación y el establecimiento de redes de colaboración con otros docentes de música para el intercambio de experiencias y la coordinación de actividades alternativas.

Estrategias de creatividad e imaginación

Existe un consenso entre los docentes especialistas de música al afirmar que su formación musical ha incidido de manera positiva en dotar de competencias que les permiten usar la creatividad como principal estrategia para lidiar con los conflictos que se les presentan. Esta capacidad de transformación se resume en las palabras del siguiente docente:

Soy músico y soy improvisador. No tienes material e improvisas con lo que tienes: la mesa te puede servir para explicar algo muy recurrente: el forte y el piano. El forte encima de la mesa, el piano debajo de la mesa. O el agudo y el grave. O trabajar la escala apilando sillas y haciendo una escalera real. Con relación al material que tengo, si tuviera menos, gastaría menos y si tuviera más, gastaría más. El material básico es la imaginación también. Aprovechar lo que hay. Y transformarlo si hace falta (Maestro 10).

Esta creatividad la ponen en práctica también en el uso de sus capacidades para identificar las necesidades de los

estudiantes y adaptar los recursos con los que cuentan y también al contexto concreto de los estudiantes y del centro educativo.

En cuestión de mi colegio, pues tengo la suerte de que hay una banda en el barrio [...]. Y a través del programa de actividades musicales que llevamos, tenemos mucho contacto, vienen a participar y a colaborar en el colegio y nosotros también con ellos. Entonces ha crecido el número de alumnos que estudian música fuera del horario escolar con instrumentos y demás (Maestro 11).

Sin embargo, estas actividades pedagógicas que implican la participación de otros actores del contexto escolar, no siempre son la norma, pues se requiere un fuerte apoyo específico por parte de la directiva del centro, de otros docentes o de las familias, y esto no es siempre fácil de conseguir. Al mismo tiempo, muchas de estas estrategias implican una dedicación temporal adicional que, en ocasiones puede ir en detrimento del tiempo de preparación de los contenidos propios del currículo escolar y del día a día del aula.

Estrategias de cooperación y redes de colaboración

Los docentes ponen de manifiesto la preocupación por adaptarse a los contenidos curriculares y a las necesidades del contexto y sugieren que la estrategia idónea consiste en buscar alianzas con otros actores de la comunidad educativa para fortalecer la integración y la colaboración entre estudiantes, profesores, familias, y comunidad.

Creo que hoy en día es imprescindible realizar este tipo de actividades colaborativas como muchas otras para trabajar la educación. Para que la escuela sea parte de la familia y para que la familia sea parte de la escuela, pudiendo todos aportar algo a nuestra educación y experiencias personales. Así mismo, enseñar lo que hacemos dentro de las aulas animará al entorno a involucrarse en ello (Maestra 18).

Sin embargo, como se ha señalado, las estrategias organizativas curriculares en ocasiones interfieren con la colaboración con otros maestros del centro o con colegas de la disciplina. Los docentes entrevistados, de manera unánime, coinciden en que se hace necesario socializar y generar alianzas y espacios colaborativos, tanto en las escuelas como entre los docentes de música, porque las soluciones deben trascender la responsabilidad individual.

Pues me gustaría hablar con gente que lo ha hecho. También siento que, en general, los profesores de música no estamos muy en contacto. Entonces, hablar con otros profesores de música, creo que también podría ayudar a coordinar este tipo de acciones, hacer grupos de trabajo. Me parece que es interesante y que se podría llevar adelante y sobre todo que hablar con otras personas que hayan llevado a cabo experiencias (Maestro 15).

Para operar en conectividad, los docentes afirman recurrir al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación e Información (TIC) mediante estrategias individuales y de pequeño y gran grupo. Manifiestan asimismo hacer uso de las TIC para la preparación de clases, haciendo uso de las redes sociales, así como de programas informáticos y del material didáctico disponible. En esta línea, utilizan programas para la edición de partituras (como, por ejemplo, *Musescore*), para la grabación y edición de sonido (como, por ejemplo, *Audacity*), acceden a plataformas, blogs o redes sociales de otros docentes o colectivos de docentes que comparten sus recursos. Así mismo, los docentes entrevistados recurren a internet para intercambiar

experiencias docentes con el uso de herramientas audiovisuales que sean intercambiables en plataformas de trabajo en línea. En este sentido, demandan una mayor formación en el uso de las TIC orientado al intercambio y a la colaboración.

El formato actual de los cursos de formación debe ser de carácter audiovisual y dirigido para el intercambio de experiencias, cursos de formación, vídeos de prácticas educativas y experiencias, trabajar con artistas residentes o profesionales en el aula, materiales escritos, participación en congresos, intercambio con otros maestros, etc. (Maestra 20).

Finalmente, ante estos nuevos cambios en las estructuras, horarios y funciones de los docentes de música, se apuesta por llevar a cabo acciones que permitan la integración de contenidos curriculares, como puede ser el diseño de proyectos interdisciplinarios o globales. La puesta en práctica de proyectos es la estrategia fundamental que los docentes señalan como opción para promover la integración curricular y la adquisición de competencias transversales a través de la música.

Los docentes describen múltiples ideas para trabajar problemáticas como el género, la educación ambiental, la interculturalidad, entre otras. Acompañan el desarrollo de las propuestas a la necesidad de incorporar actividades reflexivas dentro y fuera del aula. En este sentido los docentes reflexionan sobre las condiciones que facilitan u obstaculizan las estrategias pedagógicas para una impartir educación en valores a través de la música mediante la puesta en práctica de proyectos socioeducativos.

La implementación de proyectos educativos con fondo social, o de proyectos comunitarios, es una necesidad expresada por todos los docentes, pero la mayoría afirman que no cuentan con el suficiente apoyo institucional, fundamentalmente expresado a través del compromiso de equipos directivos, otros docentes o familias. Es necesario que la responsabilidad de las actividades artísticas no siempre recaiga en la figura del docente de música y ponen de manifiesto la potencialidad de propuestas que sean compartidas y apoyadas por otros miembros de la comunidad educativa.

En este sentido, los docentes entrevistados que cuentan con el apoyo institucional manifiestan la potencialidad de poner en práctica proyectos que integran los contenidos de la educación musical con otras asignaturas y con una educación comprometida con la igualdad y la justicia social. Un ejemplo de proyectos para la integración de contenidos lo describe en su labor la siguiente docente:

Yo llevo en esta escuela 10 años, trimestralmente nos movemos, solemos trabajar por proyectos. Entonces yo la música la englobo en ese proyecto final, o sea, lo que va a ser el final del trimestre. Para mí, principalmente y por las características de mi alumnado, solemos hacer las actividades el primer trimestre. Elegimos un libro, este año ha sido *El Quijote*. Entonces, por ciclos, primer ciclo, segundo y tercero, solemos hacer un baile o una canción o las dos cosas y a lo largo del trimestre voy trabajando todos los diferentes aspectos del lenguaje musical, del movimiento, etc. Esto me permite, además, trabajar muchas más cosas más allá de la música (Maestra 20).

El desarrollo de proyectos interdisciplinarios y/o músico-sociales y la construcción de redes colaborativas para trabajar la música y la educación en valores dentro y fuera del aula es una de las necesidades sentidas de los docentes entrevistados y una de las estrategias didácticas más sugeridas, tanto para

transformar los conflictos, como para trabajar valores a través de la música.

Consideraciones finales

La escuela es un espacio de relaciones interdependientes en el que confluyen muchos actores y tiempos sociales cuya dinámica es atravesada por las transformaciones económicas, sociales y culturales del contexto de globalización neoliberal (Buddeberg y Hornberg, 2017; Grey, 2017).

Los conflictos con el tiempo han sido estudiados como nuevas formas de precarización laboral (Martín Criado y Prieto, 2015) y en este estudio se manifiestan en la cotidianidad de los docentes de música fundamentalmente en aspectos académicos y organizativos. Este estudio confirma que los conflictos con el tiempo descritos por Martín Criado y Prieto (2015) como la interdependencia temporal, la disponibilidad temporal y la flexibilidad horaria y de funciones se expresaron en la voz de los docentes de música en función de las opiniones sobre su práctica docente, colocando en evidencia un conjunto de barreras fundamentales que dificultan el desarrollo de estrategias pedagógicas alternativas para, entre otras, garantizar que la música pueda servir para una educación en valores.

Los conflictos referidos por los docentes estudiados permean en la organización de la vida cotidiana y esto se ve coherentemente reflejado en todos los relatos obtenidos. Por ello es importante colocar el foco de análisis de las problemáticas que experimentan los docentes de música en las estrategias que son capaces de articular para garantizar el éxito de una educación global, intercultural e integradora, en la que la música pueda servir como una herramienta de promoción de la convivencia. Esto, sin embargo, en el contexto educativo actual, suele ser una responsabilidad principal y, en ocasiones, casi única, de los docentes. Los docentes asumen de este modo retos personales y profesionales para garantizar el desarrollo de acciones estéticas y creativas en esta línea de acción (Cobo y otros, 2016), muchas veces a costa de esfuerzos y tiempo en detrimento de sus horas personales.

El impacto directo de las políticas curriculares en las estrategias organizacionales ha tenido consecuencias prácticas asociadas al aumento de las codependencias de los tiempos y a la aceleración social (Sellar y Cole, 2017) y, por tanto, en el caso concreto de la educación musical, a la falta de reconocimiento de la música y las artes en el contexto educativo y, consecuentemente, a la reducción de horas lectivas. En relación con los aspectos académicos, las políticas curriculares imponen nuevas demandas de disponibilidad temporal y flexibilización de tiempos a los maestros especialistas de música que deben asumir un peso importante de su carga lectiva en la impartición de otras materias y el desarrollo de funciones de gestión dentro de la estructura escolar (Cabedo-Mas, 2016). Esto conlleva, en ocasiones, dificultades en la gestión del tiempo profesional y personal que impactan en la calidad de vida, en merma de los tiempos de cuidado.

En este sentido, a la luz de los resultados planteados, la investigación concuerda con lo identificado por Scheib (2006) mostrando la existencia de una constante tensión entre la práctica de los docentes de música en el aula y las condiciones institucionales del espacio escolar. Sin embargo, estos retos son en muchas ocasiones transformados en

oportunidades. La merma en la cantidad de tiempo dedicado a la materia de música, y la dedicación de las horas lectivas a la impartición de otras materias, hace que algunos docentes desarrollen capacidades creativas para integrar contenidos. Y esto lo hacen fundamentalmente a partir del diseño e implementación de proyectos educativos en el aula y más allá de ella (Trujillo, 2012), combinando las posibilidades que presenta la educación musical con las potencialidades que, para una educación holística, aporta el trabajo en proyectos interdisciplinarios e, incluso, proyectos comunitarios (Cabedo-Mas y Arriaga-Sanz, 2016).

Así mismo, las opiniones de los docentes entrevistados expresan que las TIC pueden ser posibles potenciadoras de estas estrategias alternativas, y esto se ve reflejado fundamentalmente en la capacidad que estas tienen para conectar comunidades educativas que permitan el intercambio de conocimientos, prácticas y experiencias, por un lado, y las posibilidades que presentan en el desarrollo de los citados proyectos interdisciplinarios o socioeducativos (Berbel Gómez y otros, 2015; Arriaga y otros, 2017).

Por último, se refuerza la necesidad de contextualizar la educación al entorno concreto en el que se envuelve el centro. Y, en este sentido, los docentes expresan las posibilidades de hacer uso de los recursos que la comunidad ofrece. La vinculación de las familias en la vida escolar se ve como una de las carencias que se reflejan en las escuelas actuales, a pesar de que, coincidiendo con Hill y Taylor (2004) o Stewart (2008), quienes, entre otros, han analizado la influencia que la implicación de las familias tiene en el desarrollo académico de los estudiantes, los docentes entrevistados ven necesaria esta conexión. La apertura de los centros escolares a los padres se entiende como un aspecto positivo en el desarrollo de comunidades educativas modernas y transformadoras. Éstos no pueden ser ajenos a la realidad escolar que viven sus hijos de manera habitual y, para ello, tanto familias como centros escolares deben realizar esfuerzos para desarrollar acciones conjuntas que sean cohesionadoras y que promuevan el desarrollo de iniciativas cooperativas en beneficio de la educación de los jóvenes. La implicación de las familias en el centro escolar es, por tanto, una dimensión imprescindible para que la escuela se convierta en una comunidad de aprendizaje (Flecha y Soler, 2013). Al mismo tiempo, abrir la escuela a las familias permite abrir espacios de diálogo que promueven la deconstrucción de posibles discursos e imágenes negativas sobre el centro escolar y los proyectos docentes de centro, así como promover oportunidades de vinculación del centro y de las familias con la actividad comunitaria del territorio (Mapp, 2003). Aprovechar las posibilidades de estas familias es, indudablemente, un reto en nuestras escuelas. Pero también hacer un análisis de las posibilidades que ofrece el barrio en el que la escuela está inmerso enriquece el proceso educativo, de manera que posibilita pensar en proyectos de trabajo significativos y contextualizados (Ceballos, 2006).

Este estudio permite analizar las percepciones de los docentes de música acerca de sus condiciones académicas y laborales, y cómo estas impactan en su vida personal. Efectivamente, existen importantes retos que, a día de hoy, se hacen plausibles en los maestros de música y que les dificultan poder expresar al máximo las posibilidades para capacitar artística y musicalmente a sus estudiantes. Una de ellas, y que queda ampliamente explorada en este estudio,

tiene que ver con los conflictos con el tiempo, entendido este desde su dimensión institucional, curricular y personal. Esta cuestión incide directamente en el reconocimiento de la música en la educación y, por ende, es importante la reivindicación continua de las posibilidades de la música en la vida de las personas, pues únicamente de este modo los docentes de música podemos poner en valor nuestra labor (Cabedo-Mas y Díaz-Gómez, 2015). Sin embargo, estas reivindicaciones deben ir acompañadas de acciones proactivas que visibilicen y pongan de manifiesto la importancia de las artes en la educación global. Capacitar a las personas para vivir en la sociedad actual implica hacer aflorar y desarrollar sus competencias estéticas, creativas y comunicativas hasta el máximo de las posibilidades y la música sin duda es una buena herramienta para ello. Si además esta expresión musical va integrada en acciones socioeducativas, puede convertirse en un vehículo óptimo para el desarrollo de iniciativas educativas que ayuden a mejorar la convivencia en y más allá de la escuela.

Referencias bibliográficas

- Aróstegui, J. L. (2013). El desarrollo de la identidad profesional del profesorado: el caso del especialista de música. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3), 145-159.
- Aróstegui, J. L., Louro, A. y Teixeira, Z. (2015). Las políticas educativas de reforma y su impacto en la Educación Musical Escolar. De dónde venimos y hacia dónde podemos ir. *Revista da ABEM*, 23(35), 24-34.
- Arriaga, C., de Alba, B., Toticagüena, M., y Cuadrado, F. (2017). Historias que emocionan: grabación, creación y edición sonora como experiencia colaborativa en la Universidad. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 12, 131-154.
- Berbel-Gómez, N., Cabedo-Mas, A., Riaño-Galán, M. E., Arriaga-Sanz, C., y Díaz-Gómez, M. (2015). The travelling sonnet: The key role of technology in an inter-university cultural heritage project. *Journal of Music, Technology & Education*, 8(1), 5-21.
- Bolívar, A. y Bolívar-Ruano, R. (2016). Individualismo y comunidad profesional en los establecimientos escolares en España: limitaciones y posibilidades. *Educación en Revista*, 62, 181-198.
- Bolívar, A., Domingo-Segovia, J. y Pérez-García, P. (2014). Crisis and reconstruction of teachers' professional identity: The case of Secondary school teachers in Spain. *The Open Sports Sciences Journal*, 7, 106-112.
- Bolívar, A., Fernández, M. y Molina, E. (2005). Investigar la identidad del profesorado: una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Social Research*, 6(1), 1-5.
- Bourdieu, P. (1979). *Los tres Estados del capital cultural*. Mimeo.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. SAGE.
- Buddeberg, M. y Hornberg, S. (2017). Schooling in times of acceleration. *British Journal of Sociology of Education*, 38(1), 49-59.
- Cabedo-Mas, A. (2016). Educación en valores a través de la música. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 69, 7-12.
- Cabedo-Mas, A. y Arriaga-Sanz, C. (2016). ¿Música para aprender, música para integrar?: Arte y educación en valores en el currículo escolar. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 9, 145-160.
- Cabedo-Mas, A. y Díaz-Gómez, M. (2015). Art and music in compulsory education, More than just a curricular feature of good tone. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 5(3), 268-295.
- Callary, B., Rathwell, S. y Young, B. W. (2015). Insights on the process of using interpretive phenomenological analysis in a sport coaching research project. *The Qualitative Report*, 20(2), 63-75.
- Callejo, J. (2004). Disponibilidad temporal y de género: aproximaciones empíricas. *Anduli. Revista Andaluza de las Ciencias Sociales*, 4, 31-59.
- Campos-García, I. (2017). Igualdad de género en las enseñanzas no universitarias en España: Un estudio descriptivo (1999-2013). *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1009-1025.
- Ceballos, E. (2006). Dimensiones de análisis del diagnóstico en educación: el diagnóstico del contexto familiar. *Relieve*, 12(1), 33-47.
- Cobo, J., Herrero, S., Vaamonde, R., y Cabedo, A. (2016). Reflexiones en torno a las percepciones de docentes de música en su actividad profesional: cuestiones acerca de organización curricular y tiempo. *Materials. Quaderns de Didáctica Artística*, 4, 44-52.
- Elías, N. (1997). *Sobre el tiempo*. Fondo de Cultura Económica.
- Flecha, R. y Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: Engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 451-465.
- Grey, S. L. (2017). The social construction of time in contemporary education: Implications for technology, equality and Bernstein conditions for democracy. *British Journal of Sociology of Education*, 38(1), 60-71.
- Hill, N. E. y Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161-164.
- Jefatura del Estado (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (BOE del 10 de diciembre), para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado*, 295, 97.858-97.921.
- Jefatura del Estado (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, 122.868-122.953.
- Mapp, K. L. (2003). Having their say: Parents describe why and how they are engaged in their children's learning. *School Community Journal*, 13(1), 35.
- Martín Criado, E. (2008). El concepto de campo como herramienta metodológica. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 123, 11-33.
- Martín Criado, E. y Prieto, C. (Ed.) (2015). *Conflictos por el tiempo: poder, relación salarial y relaciones de género*. Centro de Investigaciones Sociológicas, Universidad Complutense de Madrid.
- Martínez García, E. (2015). La disponibilidad temporal de los asalariados en la organización flexible del trabajo. En E. Martín Criado y C. Prieto (Ed.), *Conflictos por el tiempo: poder, relación salarial y relaciones de género* (pp. 25-48). Centro de Investigaciones Sociológicas. Universidad Complutense de Madrid.

- Martínez Guzmán, V. (2001) *Filosofía para hacer las paces*. Icaria.
- Martínez Guzmán, V. (2005). *Podemos hacer las paces: reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M*. Desclée de Brouwer.
- Miettinen L., Westerlund H. y Gluschankof C. (2020) Narrating change, voicing values, and co-constructing visions for intercultural music teacher education. En H. Westerlund, S. Karlsen y H. Partti (Ed.), *Visions for intercultural music teacher education*. Springer.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las Humanidades*. Katz.
- Scheib, J. W. (2006). Tension in the life of the school music teacher: A conflict of ideologies. *Update: Applications of Research in Music Education*, 24(2), 5-13.
- Sellar, S. y Cole, D. (2017) Accelerationism: a timely provocation for the critical sociology of education. *British Journal of Sociology of Education*, 38(1), 38-48.
- Sion-Henry, J. (2020). Les temps discordants de la musique: Une alternative à l'homogénéité du temps dominante, un enjeu de l'enseignement musical (Tesis doctoral, Charles de Gaulle-Lille III).
- Smith, J. A., Flowers, P. y Larkin, M. (2009). Interpretative phenomenological analysis. Theory, method and research. SAGE.
- Smith, J. A. y Osborn, M. (2003). Interpretative phenomenological analysis. En J. A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (pp. 51-80). SAGE.
- Stewart, E. B. (2008). School structural characteristics, student effort, peer associations, and parental involvement: The influence of school-and individual-level factors on academic achievement. *Education and Urban Society*, 40(2), 179-204.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Bases de la investigación cualitativa Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Thompson, G. y Cook, I. (2017). The politics of teaching time in disciplinary and control societies. *British Journal of Sociology of Education*, 38(1), 26-37.
- Trujillo, F. (2012). Enseñanza basada en proyectos: una propuesta eficaz para el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas. *Eufonía: Didáctica de la Educación Musical*, 55, 7-15.
- Tzanidaki, D. y Reynolds, F. (2011). Exploring the meanings of making traditional arts and crafts among older women in Crete, using interpretative phenomenological analysis. *British Journal of Occupational Therapy*, 74(8), 375-382.

Sobre los Autores

Romary Vaamonde-Sánchez

Estudiante de doctorado en el programa de Estudios Internacionales de Paz, Conflictos y Desarrollo de la Universidad Jaume I de Castellón.

Cristina Arriaga-Sanz

Profesora Titular del Área de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad del País Vasco.

Alberto Cabedo-Mas

Profesor Titular en la Universitat Jaume I de Castellón, España. Estudió música, en la especialidad de violín, y obtuvo un Máster en Música en la Academia Estonia de Música y Teatro, en Tallinn, Estonia y, posteriormente, un Máster en Estudios de Paz, Conflictos y Desarrollo en la Universitat Jaume I.

Alberto Cabedo-Mas

Universitat Jaume I
Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Departamento de Educación y Didácticas Específicas.
Av. Vicent Sos Baynat, s/n
12071 Castelló de la Plana
España
cabedo@uji.es



EQUIPO EDITORIAL

Editores

José Luis Aróstegui Plaza, Universidad de Granada (España)

Guadalupe López Íñiguez, Academia Sibelius (Finlandia)

Rosa María Serrano Pastor, Universidad de Zaragoza (España)

Consejo Editorial

Carlos Abril. Universidad de Miami, Estados Unidos.

Rolando Ángel-Alvarado. Universidad Alberto Hurtado, Chile.

Leonardo Borne. Universidad Federal de Mato Grosso, Brasil.

Alberto Cabedo Mas. Universidad Jaime I, España.

Diego Calderón Garrido. Universidad de Barcelona, España.

Raúl Wenceslao Capistrán Gracia. Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.

Carmen Carrillo Aguilera. Universidad Internacional de Cataluña, España.

Óscar Casanova López. Universidad de Zaragoza, España.

Amalia Casas-Mas. Universidad Complutense de Madrid, España.

José Joaquín García Merino. IES Bahía Marbella, España.

Josep Gustems Carnicer. Universidad de Barcelona, España.

Dafna Kohn. Instituto Levinski de Tel-Aviv, Israel.

Mari Paz López-Peláez Casella, Universidad de Jaén, España.

Daniel Mateos Moreno. Universidad de Málaga, España

Luis Nuño Fernández. Universidad Politécnica de Valencia, España

Lluïsa Pardàs i Feliú. Conservatorio Issac Albéniz de Gerona, España

Jèssica Pérez Moreno. Universidad Autónoma de Barcelona, España.

Susana Sarfson Gleizer. Universidad de Zaragoza, España.

Patrick K. Schmidt. Universidad de Ontario Occidental, Canadá.

Giuseppe Sellari. Universidad de Roma-Tor Vergata, Italia.

Euridiana Silva. Universidad del Estado de Santa Catarina, Brasil

Mónica María Tobo. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Ana Mercedes Vernia. Universidad Jaime I, España.

Maria Helena Vieira. Universidad del Miño, Portugal.