

RECIBIDO EL 16 DE ABRIL DE 2018 - ACEPTADO EL 18 DE MAYO DE 2018

# MÚSICA, EDUCACIÓN Y NUEVAS TECNOLOGÍAS: FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DE LA RELACIÓN.

## EDUCACIÓN "POR" LA MÚSICA EN LA FORMACIÓN ADULTA UNIVERSITARIA A TRAVÉS DE LAS TIC

**Laura Touriñán Morandeira**

[lauratourinan@gmail.com](mailto:lauratourinan@gmail.com)

[laura.tourinan@usc.es](mailto:laura.tourinan@usc.es)

Universidad de Santiago de Compostela

Santiago de Compostela, A Coruña, España

### **Palabras clave:**

Pedagogía Mesoaxiológica, Educación Artística,  
Educación por la Música, Nuevas Tecnologías  
en Educación, Valores en Educación.

### **RESUMEN**

Desde el punto de vista formativo, la relación música-educación da lugar a considerar la primera en un triple sentido, en tanto que ámbito de educación: música como ámbito de educación común, música como ámbito de educación específica y música como ámbito de educación especializada. En esta triple acepción técnica, la música permite desarrollar valores educativos comunes, específicos y especializados, respectivamente. El presente trabajo se enmarca en el ámbito de la educación común y específica, en relación con la música y las nuevas tecnologías, asumiendo la perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía.

Cuando en Pedagogía se habla de educación musical, la música se convierte en un instrumento

de educación (la música no es solo la meta de la educación -educación para la música-; la música es también un medio -educación por la música-). En el caso de educación por la música se quiere decir que la música proporciona valores comunes, igual que cualquier otra área de experiencia cultural -por ello, es sustantivamente educación-, pero, además, la música permite formarnos en valores educativos específicos que contribuyen a entender su significado y su valor educativo y a mejorar las decisiones de cada persona respecto de sus acciones y sentido de vida -y por ello, la educación musical es adjetivamente musical-. Para lograr educar con la música, ésta, como área de experiencia, se somete a procesos mediados -es decir, cada medio es valorado educativamente (procesos mesoaxiológicos de Pedagogía)-. En este contexto, las Nuevas Tecnologías son uno de los medios necesarios en la sociedad actual cuyo uso se está generalizando en los procesos mediados de educación. Por tanto, el fundamento de la relación música-educación-nuevas tecnologías es que música y medios (en este caso tecnológicos) han de ser educativos y, por tanto, ajustados al significado de educación, es decir, valorados pedagógicamente para ser realmente medios de educación y de educación musical.

Partiendo de ello, mantengo que es posible educar "por" la música en la formación adulta de los entornos universitarios (mayores de 55 años). Y es posible integrar las TIC en la docencia de música, para potenciar y facilitar el aprendizaje, el autoaprendizaje, la experimentación musical y los sentimientos de comunidad y pertenencia en los educandos, eso sí, siempre y cuando la mediación tecnológica sea aplicada desde una mirada de pedagogía mesoaxiológica (que valora cada medio como educativo).

#### KEY WORDS:

Mesoaxiologic Pedagogy, Arts Education, Education with the Music, New Technologies in Education, Values on Education.

#### ABSTRACT:

From the formative point of view, the music-education relationship let us consider Music in a triple sense as education field: music as common education field, music as specific education field and music as professional and vocational education. In this triple technical meaning, music allows us to develop common, specific and specialized educational values, respectively. The present paper it is focussed on the common and specific education fields, all of them related to music and new technologies, and from the point of view of Mesoaxiologic Pedagogy.

When pedagogues talk about "Music Education", the music becomes an instrument of education (music is not only the aim-goal of education -*education 'for' the music*-; music is also the mean or the instrument to educate, music education means *education 'through' the music*). In case of education 'through' the music, the music brings common educational values as any other cultural experience area -that is why "Music Education" is substantively education-. But, besides, the music gives us the opportunity to purchase specific educational values that contribute to understand its meaning and its educational value and it gives us too the chance to improve our personal decisions concerning to our actions and our sense of life -and thus, "Music Education" is adjetively musical-. To educate with music means that music as experience area is submitted to mediated processes; that is to say, each mean is educationally evaluated (mesoaxiologically processed by Pedagogy). In this context, the New Technologies are one of the most necessary means in our actual society, which are going to be used in the

mediated processes of education. Therefore, the foundation of the music-education-new technologies relationship is music and media (in this case, the technological ones) must be educative and adjusted to the meaning of education; it is to say, pedagogically valued as means of Education and Music Education.

Based on this, I really believe it is possible to educate through music in adult education (over 55 years old) at University. And it is possible too to integrate the Information and Communications Technology (ICT) to teach music. They develop and make easier to learn for educatees, to self-learn, to experience with music and to feel part of a community, as long as the technological mediation comes from the Mesoaxiologic Pedagogy approach (which evaluates each mean as educative).

### **LA EDUCACIÓN MUSICAL ES EDUCACIÓN COMÚN, ESPECÍFICA Y ESPECIALIZADA. LA IMPORTANCIA DE LOS VALORES COMUNES Y ESPECÍFICOS DE LA EDUCACIÓN "POR" LA MÚSICA**

El arte –y por tanto, la música- es un producto cultural resultante de la capacidad creativa del ser humano. Hoy se habla de creatividad cultural artística, socio-identitaria, científico-tecnológica y popular y de masas y todas estas formas de creatividad cultural tienen que ver con los objetos artísticos producidos. Partiendo de esto, por principio, las artes son un problema de educación, porque la experiencia y la expresión artística son susceptibles de educación (Tourriñán López, 2010c, p. XIX, 2017a, p. 4).

Atendiendo a ello, desde la perspectiva de artes como ámbito de educación, es posible establecer tres formas de abordar la relación artes-educación: 1) el concepto de "educación artística", entendida como ámbito de educación (*Arts Education*); 2) la enseñanza de las artes en el currículo escolar, es decir, en nuestro caso,

"música en la educación", que se centra en la educación artística dentro del sistema educativo, dando lugar a la distinción entre educación "por" y "para" la música (*Arts in Education*); y 3) la epistemología del conocimiento de la educación y su necesidad para la educación artística, que busca la creación de conocimiento de la educación para educación artística (*Arts and Education*) (Smith, 1872; Santayana, 1905; Dewey, 1934; Eisner, 1982, 1994; Tourriñán López, 2010e, pp. 6-7; Longueira Matos, 2012, p. 139; Tourriñán López, 2015, p. 337; Longueira Matos, 2016, p. 238; Tourriñán López, 2017a, pp. 12-14, 2017b, p. 286).

Así, asistimos a tres opciones posibles de las artes como problema de educación:

1. las artes constituyen en cada caso el área cultural específica que es en este caso el instrumento de la educación de las personas (contribuye al desarrollo de valores formativos generales) y es posible hablar de educación artística como "ámbito general de educación" (educación común);
2. es posible hablar de artes como "ámbito de educación general", como ámbito que desarrolla el sentido estético y de lo artístico y para ello se utiliza el contenido de las artes y sus formas de expresión más logradas, formando espectadores críticos y activos, capaces de entender la cultura artística y de construir experiencia artística (educación específica);
3. y por último, las artes como "ámbito de desarrollo profesional y vocacional" que se centra en la competencia de crear objetos artísticos de un determinado arte, utilizando el conocimiento teórico, tecnológico y práctico de ese arte (educación especializada).

Por consiguiente, desde la perspectiva del conocimiento de la educación, se identifican

y definen, atendiendo al sentido formativo de educación, tres acepciones posibles para las áreas culturales en relación con la educación; tres acepciones que son aplicable a las artes, de forma general, o a la música, de forma particular, en tanto que pueden ser interpretadas como ámbitos de educación construidos: artes/música como educación común, artes/música como experiencia cultural específicamente educativa y artes/música como experiencia educativa especializada de carácter profesional y vocacional.

En el primero de los casos se establece que la educación artística es, antes que nada, educación y, por tanto, como educación es, en cada persona, un proceso de maduración y aprendizaje que implica, desde las artes, el desarrollo de la inteligencia, la voluntad y la afectividad y demás dimensiones generales derivadas de la actividad común de las personas, para que puedan mejorar su capacidad de decidir y realizar su proyecto personal de vida (Tourriñán López, 2010c, p. XX). La educación artística se configura como ámbito general de educación en el que se desarrolla la experiencia artística y se usan las formas de expresión artísticas más adecuadas para desarrollar valores formativos comunes a toda educación y para desarrollar destrezas hábitos, actitudes y conocimientos que ayudan a los educandos a decidir y a realizar sus proyectos de vida desde los valores vinculados al carácter y al significado de la educación; en este sentido, la educación artística es educación en valores, porque las artes constituyen por sí mismas un valor, en las artes se enseñan valores y con las artes se aprende a elegir valores (Tourriñán López, 2006, 2017a, p. 26).

Además, la educación artística, en tanto que área de experiencia cultural específica, es un ámbito diferenciado de las demás áreas de experiencia por sus contenidos culturales propios y, como cualquier otro "ámbito general de educación"

y como cualquier otra área de experiencia, es susceptible de ser tratado también como "ámbito de educación general"; de esta forma, los educandos desarrollan, a través de las artes y dentro del currículo escolar, como parte de su formación plena, no solo valores educativos comunes a otras áreas de experiencia, sino también valores educativos específicos de lo artístico. Estas dos primeras acepciones dan lugar al contenido de la expresión "educación por las artes". Existe, por supuesto, una tercera acepción, que reconoce la educación artística como ámbito de educación especializada, vocacional y de desarrollo profesional, y que se corresponde con la expresión "educación para un arte", siendo su cometido el logro de la competencia para crear objetos artísticos y, por tanto, el dominio teórico, tecnológica y práctico de un arte, como creación cultural cognoscible, enseñable, investigable y realizable (Tourriñán López, 2010c, p. XXV, 2010f, p. 85, 2015, p. 356, 2017b, pp. 275-335).

En España, la educación artística aparece como parte reglada dentro del régimen de educación básica obligatoria, como área en el currículo de Educación Primaria, de Educación Secundaria Obligatoria, y en la modalidad de Artes de Bachillerato. Paralelamente, dentro del régimen de formación especial (no obligatoria), las enseñanzas artísticas están reguladas en centros de formación específicos y especializados (principalmente conservatorios) y también en la especialización en la universidad, entendidas como una vía vocacional y profesional y enfocadas hacia el dominio técnico del área cultural (Longueira Matos, 2010); dentro de esta formación "para" la música, *grosso modo*, se podría decir que, al menos en España, existe una dicotomía entre conservatorios y universidades, saliendo del primero especialistas en interpretación y en creación de nueva música, y de la segunda especialistas en conocimiento e investigación de música realizada (Tourriñán López, 2017a, p. 43). Ciertamente

es que en los Conservatorios se imparten Grados (las antiguas Licenciaturas) en Musicología y Etnomusicología -fundamentalmente de corte teórico, frente a los estudios de corte interpretativo de instrumentistas, compositores y directores de orquesta-, que equivalen al Grado en Historia y Ciencias de la Música impartido en Universidades, pero aun habiendo esta similitud de estas tres titulaciones, existen diferencias en los planes de estudios, inclinándose en los Conservatorios hacia más horas prácticas de análisis musical e incluso composición o contrapunto, frente a un mayor desarrollo de competencias en investigación teórica en las Universidades.

El significado intrínseco de educación "por" las artes implica que el cometido de la educación no es formar profesionales de un arte (en este caso intérpretes o musicólogos, por ejemplo), sino contribuir a la formación general de las personas desde las artes - existen destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos, competencias y capacidades relacionadas directamente con las artes en general y algunas con un arte en particular-; se trata de adquirir competencias desde la cultura artística que permitan aunar inteligencia, voluntad y afectividad en la formación de cada persona para asumir y decidir su proyecto de vida (Tourriñán López & Longueira Matos, 2009; Tourriñán López, 2010f, pp. 85-87; Longueira Matos, 2010, pp. 197-202; Tourriñán López & Longueira Matos, 2010); se trata de emplear las artes como instrumento de formación general, dado que las artes tienen contenido singular como forma de expresión y área de experiencia que permite desarrollar valores educativos comunes y específicos sin hacer especialistas profesionales o vocacionales (Perrenoud, 2004; Tourriñán López, 2014a).

La educación artística es sustantivamente "educación" y adjetivamente "artística", pero al ser adjetivamente educación específica y especializada en el área cultural de las artes, la

adquisición de experiencia artística no está sólo condicionada por la competencia pedagógica, por el propio contenido cultural del área (área de experiencia) y por las formas de expresión que mejor permiten alcanzar el objetivo artístico -lo que sucede en las demás áreas culturales-, sino que también está condicionada por el instrumento con el que se ejerce el arte en cuestión, que requiere un estudio específico y que influye en la toma de decisiones educativas de una manera directa. La pedagogía, en el caso de las artes, es mesoaxiológica, porque siempre es mediada al construir ámbito de educación y por el uso necesario del instrumento para expresar la obra artística, es decir, es pedagogía mesoaxiológica respecto del instrumento que condiciona el uso y construcción de experiencia artística (Tourriñán López, 2017a, p. 7).

La educación artística, en tanto que área de experiencia, es un ámbito diferenciado de las demás áreas de experiencia por sus contenidos culturales específicos y, en este sentido, dado que es sustantivamente "educación", desde el punto de vista pedagógico no se trata de emplear estos contenidos para formar profesionales de un arte, sino de contribuir a la formación común de las personas desde las artes, aplicando el significado propio de educación en nuestro contexto actual a las artes. Precisamente por ser la educación artística adjetivamente "artística", persigue el objetivo de que en la educación obligatoria y básica el educando alcance el sentido estético de lo artístico y lo integre como forma de construirse a sí mismo, con independencia de la orientación profesional por la que se decante el educando en un futuro como educación especializada. En este contexto de comprensión, la educación artística se convierte en un área de intervención pedagógica con perspectiva mesoaxiológica, volcada en que el educando desarrolle competencias adquiribles desde la cultura artística (Tourriñán López, 2017a, pp. 6-8).

Todo lo anterior se resume en que desde la perspectiva de las artes como ámbito de educación, la "educación artística" permite "educar con las artes", ya sea "por un arte" (en el ámbito general de educación o en el ámbito de educación general) o "para un arte" (ámbito de educación profesional y vocacional) y, partiendo de este espectro tripartito, consecuentemente también surgen tres ámbitos de formación claramente diferenciados: las artes como parte de la formación general, la formación artística profesional y la formación docente para el ámbito artístico (sea para impartir docencia enfocada al ámbito de educación general o profesional) (Tourriñán López & Longueira Matos, 2009). Todos podemos y debemos tener educación artística y para que esto sea posible, es preciso atender a la preparación pedagógica de los docentes respecto del ámbito de la educación artística (Tourriñán López, 2017a, p. 11).

De todo lo expuesto anteriormente, se sigue que desarrollar la música como ámbito de educación exige entender y diferenciar tres acepciones posibles para el concepto de "educación musical" (Tourriñán López, 2015, p. 354):

1. Música como ámbito general de educación, que aporta valores educativos desde la experiencia y la expresión artística, vinculados al significado de "educación", como cualquier otra materia o área cultural (educación común).
2. Música como ámbito de educación general, asociada al currículo escolar, buscando desarrollar el sentido de lo estético y de lo artístico por medio de contenidos y formas de expresión musicales, así como la comprensión de la cultura artística y los valores del educando como persona (educación específica).
3. Música como ámbito de desarrollo profesional y vocacional, que aportan, en ambos casos, conocimiento teórico,

tecnológico y práctico sobre la experiencia artística, que es un área cultural cognoscible, enseñable, investigable y realizable, por pasión y afición personal o por interés profesional (educación especializada).

Tal como hemos dicho, las dos primeras acepciones se corresponden con el concepto de "educación por la música", que proporcionan valores generales para el crecimiento de la persona, igual que cualquier otra área general de educación –como pueden ser las matemáticas o la historia–, contribuyendo al desarrollo del sentido estético y artístico; se trata de trabajar a favor de una educación en valores de lo ético, de lo estético y de lo social, pero en este caso, concretamente "con" la música. La introducción de la música en las etapas educativas más tempranas del desarrollo del ser humano es necesaria para la adquisición de destrezas que permitan la evolución integral del educando, en su condición individual, social, histórica y de especie, contribuyendo a su desarrollo personal y ello se logra formando en los contenidos propios del área una vía de aprendizaje que por sí misma sensibiliza y educa (Sobrino Fernández, 2017, pp. 127-128). Dentro de la educación por las artes, la música se convierte en medio de intervención pedagógica para educar y su idoneidad radica en que cumple las condiciones propias de los ámbitos generales de educación y, al mismo tiempo, presenta características singulares y permite la expresión artística de un modo único y diferenciado de otras artes. De las artes como área educativa podemos decir que: es un área de experiencia con conocimiento consolidado, tiene formas de expresión genuinas, forma parte de las finalidades educativas reconocidas socialmente, admite interacción en forma de intervención pedagógica, resuelve la formación en procesos de auto y heteroeducación, permite el logro de valores educativos comunes a otras áreas de experiencia, genera valores educativos singulares, forma parte de la educación común

y general de todos los educandos y permite alcanzar las finalidades de la educación artística general y profesional (Longueira Matos, 2010, p. 198). La música presenta unas connotaciones intelectuales y cognoscitivas, pero también emocionales y sensoriales, creativas e imaginativas y fomenta también el desarrollo de actitudes y aptitudes participativas y sociales (Sarramona, 2003), lo que justifica su importancia en la educación general. Tal es así, que en las últimas décadas, la educación musical ha pasado a considerarse una necesidad educativa que debería extenderse al mayor número de personas posible (Oriol, 2002), lo cual es lógico, pues la música es un instrumento de creación, de construcción de identidad, de educación y de diálogo, ya reconocido dentro de los Derechos Humanos de segunda y tercera generación (Tourriñán Morandeira, 2018); todo esto refuerza el progresivo aumento en la demanda social por la integración de la educación musical en la formación general (Small, 1989) y al mismo tiempo se beneficia del hecho de que cada vez se dé más importancia a lo musical como parte de la oferta cultural (Merriam, 1964; Hennion, 2010; Marco, 2002; Small, 1989; Martínez Berriel, 2011).

Es posible afirmar que las obras y los objetos artísticos establecen una conexión con la realidad de forma singular según el tipo de arte y son el resultado de una intencionalidad manifiesta; permiten un tipo de experiencia y de expresión estética que solo es posible a través del arte; el arte influye sobre los gustos y preferencias de las personas, por lo que afecta a la concordancia de valores y sentimientos. La educación musical es un ámbito de intervención pedagógica que puede ser abordado desde la formación general del individuo; como ámbito general de educación, la música es un área de experiencia con conocimiento consolidado, con formas de expresión propias y genuinas, cuyas finalidades educativas están reconocidas socialmente, que permite el logro

de valores educativos comunes a otras áreas de experiencia y que genera valores educativos singulares. La educación musical es de por sí un valor y contribuye al desarrollo de valores; contribuye a la integración de las persona y a fomentar y determinar la identidad cultural de los individuos, ayuda a comprender la diversidad cultural desde una perspectiva de glocalidad y contribuye también al desarrollo de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos, que parten de y se transforman en experiencia musical (Tourriñán López, 2006, 2017a, pp. 16-23).

La educación "por" la música tiene una significación inequívoca desde el punto de vista pedagógico: fomenta la capacidad de apreciar, comprender y valorar críticamente las manifestaciones artísticas musicales y una mejor comprensión de la música permite considerarla como fuente de placer de enriquecimiento personal. Además, la música fomenta el desarrollo de la competencia cultural y artística de la educación musical; de la competencia de autonomía e iniciativa personal (trabajo colaborativo, planificar y gestionar proyectos, etc.); también la competencia social y ciudadana (trabajo cooperativo con requerimiento de habilidades sociales); competencia de aprender a aprender (potencia el aprendizaje guiado y autónomo, atención, concentración, memoria, análisis auditivo, orden, etc.); competencia de comunicación lingüística (favorece intercambios comunicativos en un ámbito específico); o la competencia digital y del tratamiento de la información (uso recursos tecnológicos musicales que favorecen el autoaprendizaje y su posible integración en las actividades de ocio, así como contribuye a desarrollar paralelamente destrezas vinculadas al tratamiento de la información y del consumo de productos musicales) (Longueira Matos, 2009, 2010, pp. 220-225). Así, desde la educación por la música es posible generar espacios que nos pongan en la tesitura de elegir y decidir valores que atañen a la diversidad y a la diferencia, que nos

obligan a posicionarnos sobre el "otro" cultural, fomentando así la convivencia y generando vínculos afectivos. Todas las competencias anteriores permiten posicionar la música en una educación de carácter axiológico, integral y personal –que alude a la capacidad de crear modelos propios, originales, singulares y autónomos, que no tienen por qué ser los preestablecidos - y de carácter gnoseológico, espiritual y patrimonial, que hace referencia al modo en que cada uno se identifica con su formación y queda identificado por ella y aprende a construir procesos y proyectos y crear cultura interpretando los símbolos de nuestro entorno próximo o lejano (Tourriñán López, 2006, p. 236).

### **EN EDUCACIÓN MUSICAL, CONOCER MÚSICA, ENSEÑAR MÚSICA Y EDUCAR CON LA MÚSICA NO SIGNIFICAN LO MISMO**

Decíamos en el epígrafe anterior que en relación con la educación artística, existen actualmente tres ámbitos de formación claramente diferenciados: las artes como parte de la formación general de los individuos y que contribuye a su enriquecimiento personal y proyecto de vida (educación por las artes/la música), la formación artística profesional (educación para un arte/la música) y la formación docente para el ámbito artístico (lo que implica disponer de los conocimientos específicos de educación y de los conocimientos específicos de música necesarios, que variarán dependiendo de si es para impartir docencia de música en la educación general o para formar profesionales de artes/música, es decir, saber educar por y para un arte/la música) (Tourriñán López & Longueira Matos, 2009).

Para nosotros, la formación docente para el ámbito artístico es tema fundamental y necesario de reflexión, pues permite discernir entre los significados de saber, enseñar y educar con las artes/la música, lo que a su vez es necesario para poder valorar con criterio y revalorizar

con justicia la labor docente de los profesores de artes/música en los distintos niveles del sistema educativo, reconocer sus necesarias e imprescindibles aportaciones a la sociedad y velar por la necesidad urgente de formación de calidad de los docentes si queremos tener una educación artística de calidad en nuestra sociedad.

Así como no es lo mismo "conocer la Historia", "enseñar Historia" y "educar con la Historia", esto sucede con cada área de experiencia que se convierte en objeto de enseñanza y en ámbito de educación (Tourriñán López, 2014c, pp. 89-98, 2015, pp. 174-178, 2016a, pp. 23-28, 2016b, pp. 86-98, 2017c, pp. 5-8). Así pues, "conocer música", "enseñar música" y "educar con la música" no significan lo mismo a pesar de que el denominador común a estos tres verbos sea el área cultural y de experiencia "música".

Conocer atiende al significado de "sé qué, sé cómo y sé hacer" (Tourriñán López, 2017c, p. 5); conocer implica intrínsecamente saber contenidos específicos de una determinada área cultural: en este caso, supone tener nociones concretas de música, ya sea leer una partitura, cantar, tocar un instrumento o poder analizar con sentido crítico un texto sobre materia musical. El grado o nivel de conocimiento que tengamos del área cultural determinará el dominio y pericia que tengamos sobre la misma y condicionará las diferentes oportunidades y recursos que nos posibilite. Por ejemplo, un individuo puede saber tocar el piano lo justo para interpretar canciones sencillas de música moderna o tradicional (generalmente de lectura sencilla, estructura repetitiva y técnicamente accesible), o puede dominar técnica e interpretativamente el piano, hasta el punto de poder ejecutar, por ejemplo, obras maestras de los principales autores clásicos, contemporáneos o de jazz.

Enseñar implica necesariamente tener unas aptitudes y competencias específicas y singulares, que se superponen al conocimiento



que el docente tiene del área cultural a enseñar. Por tanto, conocer y enseñar no significan lo mismo, pues cualquier individuo puede tener conocimientos de un área cultural concreta, sin necesidad de saber enseñar esos conocimientos y sin estar cualificado profesionalmente (o incluso capacitado) para ejercer la enseñanza. Enseñar implica dos cosas: 1) conocer el área cultural (en este caso, saber de música), y 2) conocer cómo enseñar sobre esa área cultural (en este caso, saber cómo enseñar música); la transmisión misma se convierte en el objeto de conocimiento y competencia.

Véase que no es lo mismo saber tocar el piano o dominar el canto lírico (interpretar), que saber enseñar a tocar el piano o saber enseñar a cantar ópera; no es lo mismo saber de historia de la música clásica y de historia de la ópera occidentales, que saber enseñar a conocer la historia de la música clásica y de la ópera. Y por supuesto, con esto asumimos implícitamente que el que más sabe de una determinada área cultural no es necesariamente quien mejor la enseña: por ejemplo, el mejor concertista de piano no tiene por qué ser el mejor profesor de piano y, es más, quizá ni siquiera sepa enseñar a tocar el piano porque puede que no tenga las capacidades y aptitudes necesarias y/o del conocimiento necesario sobre lo que es enseñar y cómo enseñar.

A esta idea de que el mejor músico no tiene por qué ser el mejor maestro, se añade que para enseñar no siempre hace falta el mismo grado de conocimientos de música: para enseñar, se precisa de la combinación justa y equilibrada entre conocimiento musical y conocimiento docente en función de nivel y contexto en el que se vaya a impartir docencia; es decir, a un docente no le hace falta saber tocar el piano o cantar ópera al mismo nivel dependiendo de si imparte docencia a niños de 6 años o a futuros intérpretes profesionales; igualmente, el docente no precisa tener el mismo nivel de

conocimientos historia de la música clásica o historia de la ópera, dependiendo de si se trata de alumnos de Grado Medio de conservatorio o alumnos universitarios de Musicología.

Como se ha dicho antes, al menos en España, la música como materia se imparte en distintos niveles educativos: la música se enseña en preescolar e incluso en guarderías y en escuelas y academias de música con bebés y niños de hasta 3 años; se imparte en los colegios en Primaria con niños de hasta 12 años, generalmente mediante técnicas didácticas y con contenido más enfocado al conocimiento del lenguaje musical y a la praxis musical; en Secundaria y Bachillerato los temarios de música suelen orientarse hacia conocimientos específicos a nivel básico de la Historia de la Música Occidental (incluyendo también grosso modo la ópera); incluso en ciertas carreras universitarias de Humanidades, como lo es el Grado de Historia del Arte, la Historia de la Música Occidental se imparte, incluso desglosada en varias materias (filosofía de la música, historia de la estética, etc.) y enfocada principalmente en la formación holística de especialistas (en este caso, historiadores, historiadores del arte); ni qué decir tiene el caso del Grado en Historia y Ciencias de la Música, carrera universitaria puramente dedicada a la especialización en Historia de la Música (incluyendo materias específicas como Antropología Cultural de la Música, Etnomusicología, Análisis, Filosofía de la Música, etc.); la música también se imparte en conservatorios, en Grado Elemental y Grado Medio, generalmente a alumnos desde pequeños y hasta la adolescencia, pero con un fin habitualmente más profesionalizante y enfocado hacia el dominio del instrumento y la interpretación; también en Grado Superior, donde se aspira, ya sea como intérprete, como musicólogo o como etnomusicólogo, al mayor grado de perfeccionamiento y dominio técnico del área cultural para ejercer como especialista en un futuro; y por último, la música también se imparte

en la formación para adultos (mayores de 55) en ámbitos universitarios y también en formación no reglada (asociaciones culturales, escuelas de arte/música, etc.), con la particularidad de su público, que disfruta de culturizarse por afición, no precisa el perfeccionamiento exigido a un especialista, y generalmente dispone de un nivel cultural y de experiencia de vida elevado y global. El grado de conocimiento que el docente precisa tener de música para impartir docencia en cada uno de estos niveles es diferente y las aptitudes y competencias que precisa también lo son, pues para impartir docencia, no se trata de ser especialista en un área cultural, sino saber guiar al alumnado en el logro de objetivos de conocimiento y en el desarrollo de destrezas, hábitos actitudes, conocimientos y competencias concretas (Tourriñán López, 2017c, p. 6).

Del mismo modo, conocer y enseñar no significan lo mismo, tampoco educar significa lo mismo que los anteriores. Educar implica necesariamente "dominar la competencia pedagógica que capacita al docente para reconocer y emplear el contenido cultural como instrumento y meta de la acción educativa en un caso concreto, de tal forma que el contenido cultural sea el medio a través del cual se desarrolla en los educandos los rasgos de carácter y sentido propios del significado de educación" (Tourriñán López, 2016a, p. 24). Para educar no es necesario el dominio especializado del área cultural en cuestión (es decir, para educar con la música no hay que ser pianista, soprano o musicólogo), sino que prima el conocimiento y dominio que el educador tiene de las estrategias de intervención pedagógica para poder mediar en el proceso educativo: "el profesional de la educación domina los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos del área cultura que va a enseñar, al nivel suficiente para enseñarlos; pero, como profesional de la educación domina el conocimiento de la educación que le permite justificar y explicar la conversión de esos conocimientos de un área cultural en objetivo

o instrumento de la intervención pedagógica" (Tourriñán López, 2017c, p. 6). Disponer de aptitudes y competencias para conocer no suplen la necesidad de disponer de aptitudes y competencias para enseñar, y ambas, en ningún caso y por sí mismas o conjuntamente, suponen "educar con" un área cultural, pues educar requiere también de sus aptitudes y competencias propias y singulares, que capacitan al docente para ver y utilizar el contenido cultural como instrumento y meta de acción educativa en un caso concreto (Tourriñán López, 2017c, p. 5 y 7). Teniendo esto en cuenta, la necesidad de una educación de calidad requiere necesariamente que el sistema sea exigente con la formación de los docentes en función del ámbito en el que van a impartir docencia y, al mismo tiempo, que sea riguroso también con el profesorado que finalmente selecciona para ejercer su profesión.

Así las cosas, dado que saber, enseñar y educar no significan lo mismo, en educación musical "el profesional de la educación musical es el especialista que domina los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos de la educación, que le permiten explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica propia de la función para la que está habilitado, desarrollando estas capacidades dentro de la disciplina Música en sus diferentes especificaciones y niveles educativos" (Longueira Matos, 2010, p. 209); es decir, el profesional de la educación musical ha de saber música en el sentido más amplio de la palabra (sé qué, sé cómo y sé hacer) al nivel necesario en función del contexto en el que imparta docencia; ha de saber enseñar música; y ha de dominar el carácter y sentido propios del término "educación", lo que implica saber valorar educativamente cada medio musical elegido para cada caso concreto desde una perspectiva de pedagogía mesoaxiológica.

Es posible saber arte/música, enseñar arte/música y educar "con" el arte/la música, ya sea para desarrollar en los educandos el

carácter y sentido inherentes al significado de educación (régimen general de educación); ya sea para desarrollar el sentido estético y artístico dentro de la formación general de cada educando (régimen de educación general); ya sea para contribuir a la formación de artistas en un sentido profesionalizante (régimen de educación profesional y vocacional). Desde la educación "con" las artes es posible educar "por" las artes o "para" un arte (del mismo modo, desde la educación "con" la música es posible educar "por" la música o "para" la música), y esto exige mirar con atención la formación pedagógica de los docentes respecto del ámbito de educación artística y mantener un compromiso claro con los valores educativos de la experiencia artística en sus diversas formas de expresión, con el objetivo de crear modelos de actuación educativa sistematizados con la mirada pedagógica (Tourriñán López, 2015, pp. 354-359).

### **MEDIACIÓN DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS: LA IMPORTANCIA DE LOS MEDIOS Y VALOR DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA EDUCACIÓN**

En la actualidad, junto con la globalización, hay cuatro ideas que han modificado el contexto de trabajo y de pensamiento: el Tercer Sector (Sociedad Civil, sector no lucrativo), el Tercer Entorno (la sociedad-red), la idea de Mundialización y el concepto de Tercera o Cuarta Vía. Todo ello, sumado al alcance transnacional de las acciones globales y la glocalización, ha generado nuevas formas de comunicación y relación, así como nuevas capacidades y competencias necesarias (SEP, 2004; Tourriñán López, 2010a; Ayuste, Gros, & Valdivieso, 2012; Longueira Matos, 2013; Tourriñán López, 2016b, pp. 523-621). En el mundo actual, se trata de ir más allá del poder de relación interpersonal que proporciona el medio cultural y tecnológico, en cuanto a medio instalado en los derechos de tercera generación, es decir, como medio

que identifica y diversifica; dejamos de estar aislados en nuestro territorio para movernos "en el planeta"; más allá de nuestras fronteras territoriales físicas con sentido transnacional; en este contexto, los medios virtuales, audiovisuales y de comunicación de masas son medios de socialización fundamentales que definen el mundo en el que vivimos hoy y, debido a su carácter de mediación tecnológica, se han convertido en condicionantes y conformadores de la comunicación educativa (Tourriñán López, 2016b, p. 757). Dado que la educación y la Pedagogía no son ajenas a estos cambios, en lo que respecta a la educación musical, desde la disciplina se trabaja para que la "educación por la música" contribuya al desarrollo de capacidades, competencias y valores para poder adaptarnos e integrarnos en un mundo en permanente cambio y en el que cada vez más es mayor el grado de información, las posibilidades de acceso a dicha información (especialmente a través de la red) y las opciones de autoselección "a la carta" de la información a la que tenemos acceso, cobran un significado especial. Para ello, es fundamental la comprensión del significado intrínseco de "medios" y su función como elemento estructural de intervención pedagógica.

La Pedagogía es mesoaxiológica; es en cada ámbito, mediada, relativa al medio que se construye y a los medios que se utilizan como instrumento para realizar la acción, ya sean medios físicos o mentales, materiales o simbólicos, corporales o espirituales; por ello, la Pedagogía Mesoaxiológica es "mediada" (Tourriñán López, 2010d, pp. 52-83, 2016b, p. 730). Desde esta perspectiva, se distinguen medios internos y externos, naciendo ambos vinculados a la actividad del educando y a la finalidad de educar y que obligan al educador a generar estrategias para mejorar dichos medios; en este contexto, cabe definir que en educación (Tourriñán López, 2016b, pp. 740-743, 2017d, pp. 179-274):

- Los “medios internos” son, en el contexto fin-medios, las competencias, capacidades, disposiciones, hábitos fundamentales, dimensiones generales de la intervención y las actividades comunes internas (pensar, sentir, querer, elegir-hacer, elegir-proyectar y crear simbolizando); y todas ellas pueden ser usadas como medios para un fin educativo. En este contexto, los valores que se consiguen mejoran las actividades comunes internas y son medios internos: medios relativos a la inteligencia y a la actividad de pensar, al sentimiento y a la afectividad, a la voluntad y a la actividad de querer, a la actividad de elegir y de operar, a la de decidir y proyectar y a la actividad de crear y simbolizar.
  - Los “medios externos” de la educación se identifican en el contexto fin-medios con actividades especificadas instrumentales: lectura, escritura, instrucción, enseñanza, baile, dibujo, etc.; pertenecen a este grupo los recursos materiales y de cualquier tipo resultantes de los contenidos de las áreas de experiencia cultural, que se convierten en medios externos para educar, y las actividades especificadas instrumentales que se vinculan a las diversas formas de expresión que utilizamos para educar con cada área de experiencia (expresión plástica, dinámica, lingüística, matemática, musical, audiovisual, digital, mediática, etc.)
  - Por “estrategias” se entienden las técnicas y procedimientos que se emplean para optimizar los medios (por ejemplo: estrategias para mejorar la observación, la reflexión, la imaginación, la actividad intelectual, la experimentación, la afectividad, la voluntad, la memoria, la creatividad, la socialización, la individualización, etc.);
  - los “procedimientos” son la ordenación del conjunto de pasos que se dan para que se produzca un cambio y son la forma de lograr el paso de un estado a otro (inductivos, deductivos, analíticos, sintéticos, cuantitativos, cualitativos, informatizados, etc.);
  - y las “técnicas” son elaboraciones sistemáticas de procedimientos para mejorar la utilización de medios, datos, hábitos, capacidades, competencias y disposiciones de todos y cada uno de los elementos de la intervención (por ejemplo, hay técnicas de muestreo, de estudio, de observación, de aprendizaje, de lectura, de escritura, de audición, etc.).
- En sentido genérico, “recurso”, “instrumento” y “medio” son equivalentes y se definen como todo aquello que se emplea el agente (educador/docente) para lograr un fin (en este caso, educar con y por la música). Por tanto, de forma genérica, procedimientos y técnicas también son medios para educar, pero de forma estricta lo son objetos, utensilios o mecanismos que empleamos para un fin, que es en este caso, la educación; en el caso de la educación artística y de la educación por la música, estos “medios” pueden ser tanto instrumentos musicales (incluyendo la voz), el propio cuerpo (para la danza) o medios tecnológicos e informáticos (desde la reproducción de un cd o la visualización de un concierto en *streaming*, hasta la búsqueda online en bases de datos o páginas web especializadas). Así las cosas, existen “recursos para la acción (materiales y humanos), medios de los agentes (internos y externos) e instrumentos de la actividad (naturales y artificiales) o de realización de la tarea” (Tourrián López, 2016b, p. 731).
- Los medios, al ser relativos a una finalidad, son medios respecto de un sujeto que actúa para realizar la finalidad de la acción. El valor pedagógico pleno ajusta el medio al agente, a la finalidad y a la acción, en cada circunstancia. La versatilidad, la reversibilidad, la reemplazabilidad y la recursividad, que son propiedades de los

medios, se convierten en condiciones singulares del sentido pedagógico de estos: un medio sirve para diversas finalidades, pero cualquier medio no es igualmente bueno para cualquier fin, ni para cualquier sujeto, así como también un medio puede ser sustituido por otro medio en determinadas circunstancias (Tourrián López, 2010b, p. 131, 2016b, p. 726). Teniendo esto en cuenta, el éxito del docente pasa por aprender a elegir y valorar los medios, incluyendo el uso de las nuevas tecnologías, pues en la integración de las TIC en la docencia no todo vale, y no a cualquier precio; se trata de comprender qué medios cuentan para educar y qué cuenta en los medios educativos.

La acción del educador funciona como un determinante externo de la conducta del alumno y entre profesor y alumno se sitúan los medios, logrando la finalidad con los contenidos pertinentes y el método requerido. Y en el contexto de los medios, los avances científico-tecnológicos (plataformas informáticas multimedia, programas de aprendizaje guiado y autoaprendizaje, programas informáticos para la docencia o aplicables a la docencia aunque no sean de uso específico y exclusivo, etc.), han permitido un gran avance y un cambio de paradigma en la intervención pedagógica. A mayores, hay un gran componente de experiencia artística en la construcción de mediaciones tecnológicas que se llevan a cabo con los softwares informáticos en los entornos de aprendizaje: por ejemplo, crear un *Power Point* sobre un tema de contenidos específico para explicarlos en un determinado aula, que es mediación tecnológica, es un acto de creación artística en sí mismo y, al mismo tiempo, es aplicación de desarrollo científico-tecnológico, orientación didáctica y presenta significado educativo de la intervención. Enseñar usando las nuevas tecnologías permite potenciar determinados aspectos del contenido que se imparte, dándoles expresión artística con la mediación tecnológica. De este modo, las

nuevas tecnologías pueden integrarse en la creación artística, generando arte virtual, y en la educación, generando educación electrónica, en tanto que la forma de expresión digital se adapta a la creación artística y a la creación pedagógica (Tourrián López, 2016b, p. 732, 2017a, p. 10).

Otro aspecto a considerar en relación con las nuevas tecnologías es que su aplicación a la docencia ha abierto en las últimas décadas nuevos escenarios de enseñanza y aprendizaje para el docente y para el alumno. En la sociedad de la información, la relación espacio-tiempo se virtualiza y esto tiene su impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo cual ha dado lugar a categorizaciones de los modos de enseñar y aprender, atendiendo a la sincronía de espacios y tiempos entre profesor y alumno (Ferraté, 1998; Tourrián López, 2003, 2016b, p. 775):

- Mismo espacio y mismo tiempo en el aprendizaje entre profesor y alumno (enseñanza presencial).
- Mismo espacio y distinto tiempo (aula virtual preconfigurada como centro de autoaprendizaje).
- Distinto espacio y mismo tiempo (aula virtual configurada como lugar de teleformación; *streaming*).
- Distinto espacio y distinto tiempo (aula configurada como entorno virtual, material multimedia y por correspondencia).

Así mismo, las TIC se convierten en herramientas pedagógicas al servicio del profesor, con la función clara de ser guía e instrumento del aprendizaje a través de la red y, al mismo tiempo, también son herramientas al servicio del alumno que, bien guiado en el uso de las mismas, puede y debe sacarles provecho para su propio uso, como medio de autoaprendizaje, e incluso, de disfrute personal: la música puede ser un hobby; consumir música a través de la

red puede volverse una afición; y saber cómo consumir música en la red convierte ese hobby en vía de aprendizaje mientras uno se divierte y se recrea. Por tanto, es tarea del docente no solo enseñar al alumno a usar esos nuevos medios tecnológicos, sino también a desarrollar en el alumno competencias de pensamiento crítico para poder discernir el "buen contenido" del "mal contenido", para que su autoaprendizaje mediante las TIC y disfrute se vea optimizado y sea lo más provechoso y enriquecedor posible pero, al mismo tiempo, de calidad. En este sentido, las TIC al servicio del alumno: generan un "plus de aprendizaje": para hacer uso de las herramientas tecnológicas, tenemos que aprender a utilizarlas, invirtiendo tiempo y esfuerzo; ahora bien, una vez que se ha hecho esa inversión, la herramienta aprendida se convierte en recurso que posibilita diferentes tipos de exploración y de aprendizaje y puede aportar un rendimiento cada vez mayor; "una nueva área de aprendizaje se abre por un cambio de herramienta, y una clase diferente de competencia cobra vida; la competencia hace un uso creativo de la herramienta, igual que la herramienta conforma el desarrollo de la competencia" (Claxton, 2001; Touriñán López, 2017e).

En las últimas décadas se ha asumido que los medios: no son neutrales, pues son vehículo de enseñanza y educación porque producen cambios en el proceso cognitivo, en las actitudes y en las convicciones de los alumnos; son versátiles (un medio sirve para varios fines, pero cualquier medio no es igual que cualquier otro); son reemplazables (aunque cualquier medio no sirve con la misma eficiencia para cualquier fin); son reversibles (un medio es un fin mientras no se haya conseguido y, una vez logrado, se convierte en un medio para otro fin); y son recursivos (los medios son ilimitados pero su combinación da lugar a soluciones muy diversas) (Burbules & Callister, 2001; Clark, 2001; Kozma, 2001; Touriñán López, 2016b, pp. 726-734).

Estas características otorgan a los medios la potencia pedagógica idónea para sacar partido a su poder de socialización (Touriñán López, 2016b, p. 757) y, teniendo en cuenta que desde hace ya unas décadas los alumnos llegan a las aulas (de la edad y del nivel formativo que sea, incluso guarderías) siendo lo que Prensky bautizó como "nativos digitales" (Prensky, 2001), el docente no debe ser ajeno a adaptarse a esta nueva realidad y aprovecharse del uso de las TIC en su propio beneficio y del alumno. Por tanto, es necesaria la educación mediática en la formación general y en la formación docente de los profesores. Teniendo esto en cuenta se podría decir que el uso de nuevas tecnologías para la docencia permiten y exigen al docente y al alumno: 1) aprender a usar las nuevas tecnologías, 2) desarrollar la competencia de pensamiento crítico para juzgar con criterio el contenido que llega a través de las TIC y emplearlo para aprender de forma responsable, y 3) adquirir valores comunes y específicos del área cultural concreta en la que se apliquen las nuevas tecnologías (educación con las nuevas tecnologías por la educación cultural); en este último caso, es labor del docente saber enseñar de tal modo que el alumno aprenda a desarrollar esas competencias y a adquirir esos valores, y es labor del alumno aprender a aprender a través de las TIC conforme las tareas encomendadas por el docente para adquirir dichas competencias y valores del área cultural concreta que se esté trabajando.

La competencia mediática no supone única y exclusivamente el manejo técnico o práctico de los nuevos medios, sino también disponer de las habilidades de selección y filtrado de la información. La competencia mediática está, por tanto, directamente relacionada con las capacidades de analizar, decodificar, evaluar y comunicarse con los medios y que se haya trabajado tanto y se siga trabajando sobre el lenguaje de los medios. Es más, a día de hoy se diferencia entre alfabetización en las TIC y

alfabetización mediática, profundizando esta última en la competencia mediática y yendo más allá del dominio de lo tecnológico (Aguaded, 2009; Cebrián Herreros, 2003; Ferrés & Piscitelli, 2012; Medrano & Cortés, 2007, 2012), pudiendo así discernir entre competencia mediática y competencia digital. En cualquier caso, es incuestionable que las nuevas tecnologías han cambiado nuestra forma de comunicarnos, de jugar, de pasar el tiempo de ocio y hasta de aprender; las nuevas tecnologías y la mediatización con los medios de comunicación ha modificado la forma de hacer y de consumir televisión, radio, videojuegos, música, artes (habiendo ya artes audiovisuales y digitales), el cine, prensa... y cambian a diario, a ritmo vertiginoso, estando incluso ya introducidas en prácticamente todos los electrodomésticos y hasta modifican la comunicación y el consumo cultural a través de las propias redes sociales, que son a su vez, producto "nuevo" de la tecnología. Y es posible ir más allá: las nuevas tecnologías han modificado la forma de hacer empresa hoy día (Celaya, 2011; Dans, s. f.; Dosdoce.com, 2014), hasta el punto de que ya no se entiende el emprendimiento sin el mundo digital, desde un punto de vista técnico, pero también desde el punto de vista de la comunicación, la accesibilidad, la difusión y el marketing.

Tal es el avance de las tecnologías y su impacto social, que en el ámbito de Educación se habla de "aprendizaje ubicuo", pues a día de hoy se produce en cualquier momento y en cualquier lugar (Soto Carballo, 2016, p. 178). En los últimos años, este nuevo contexto educativo ha dado lugar a nuevos términos para definir y reconfigurar los espacios y los tiempos educativos: las "tecnologías de la información y de las comunicaciones" (TIC) -que dotaban a profesores y alumnos de formación para dominar los medios tecnológicos-; han evolucionado hacia las "tecnologías de aprendizaje y conocimiento" (TAC) -que abordan el medio educativo y las tecnologías necesarias para que profesor y

alumno puedan aprender cada vez más, es decir, que van más allá de un mero dominio de las TIC-; y actualmente se han instalado en el modelo denominado "tecnologías de empoderamiento y participación" (TEP). Las TEP se basan en que es preciso no solo difundir la información entre los ciudadanos, sino que es necesario crearla participando activamente desde lo ideológico y lo social (Reig, 2012a), es decir, que están estrechamente relacionadas con los términos de ciudadanía y participación social en red y ha supuesto una auténtica revolución social, cognitiva y creativa (Soto Carballo, 2016, p. 178). Consecuencia de este aprendizaje colaborativo es el concepto "tecnologías TRIC" (tecnologías + relación + información + comunicación), entendidas como prácticas culturales y digitales que experimentan los alumnos en entornos tecnológicos, compartiendo en espacios de confianza (Gabelas, Marta Lazo, & Aranda, 2012, p. 195).

Si a todo lo anterior se añade los nuevos procesos de adquisición de conocimiento en los entornos visuales (Colom & Touriñán López, 2009; García del Dujo & Martín García, 2002; Ibáñez-Martín & Fuentes, 2015; Touriñán López, 2003), se configuran como "entornos personales de aprendizaje" (*Personal Learning Environment*, PLE) (Cobo & Moravec, 2011; Moravec, 2013; Reig, 2012b), que son compatibles con las teorías de enseñanza sobre "trayectorias personales de aprendizaje" (*Personal Knowledge Environment*, PKE) (Sztajn, Confrey, Wilson, & Edington, 2012), sirviendo ambas cosas para crear "fondos de conocimiento personal" (González, Moll, & Amanti, 2005). Incluso es posible ir más allá: la mediación y mediatización tecnológica ha generado nuevos espacios de conocimiento, de aprendizaje y de autoaprendizaje que se acuñan en conceptos de reciente creación: hoy es posible hablar de sociedad digital y de educación digital (Terceiro, 1996); de *e-learning* y educación del tercer entorno (Echeverría, 1999, 2001; Touriñán López, 2005, pp. 65-142); de educación

electrónica, cibereducación y e-educación (Tourriñán López, 2004, 2005, pp. 24-64, 2010b, p. 129); de educación informacional, mediática y tecnoética (Cortés, 2005, 2009); de ciberciencia, e-ciencia y e-investigación (Arcila, Piñuel, & Calderín, 2013); y de e-generación (Marta, Martínez, & Sánchez, 2013; Neira, 2011).

Dentro de este cambio de paradigma en la educación (nuevas formas y medios de informarse y comunicarse, nuevos modos de producir conocimiento para, a su vez, producir educación), el uso concreto de redes sociales ha configurado nuevos escenarios de aprendizaje donde la forma de interactuar, colaborar en red, aprender con otros y de otros es una realidad, se trata de un aprendizaje colaborativo. P. Lévy define las redes sociales como un modo de inteligencia colectiva, "repartida en todas partes, valorizada constantemente, coordinada en tiempo real, que conduce a una movilización efectiva de las competencias...", cuyo fin último es el enriquecimiento mutuo de las personas (Lévy, 2004, p. 19). Las redes fomentan el desarrollo cívico, pues alimentan el binomio ciudadanía-valor: el concepto "aprender en equipo" se convierte en valor en el ámbito comunitario, donde a su vez tiene cabida la reflexión sobre la propia experiencia de un educando con los demás. En los "entornos virtuales de aprendizaje" (EVA) en objetivo principal ya no es la enseñanza, sino el aprendizaje del alumno, que será principalmente participativo y activo (Soto Carballo, 2012), pero además comunitario e interactivo, pues una de las principales características de esta nueva forma de comunicación a través de las redes es compartir información y conocimientos (Benito, 2008, pp. 37-45); ahora se construye sentido de comunidad, de sociedad y de pertenencia también a través de la red y la educación ha de beneficiarse de ello para generar entornos de aprendizaje seguros, productivos, enriquecedores y eficientes.

La "educación electrónica", basada en el uso de nuevas tecnologías, supone la creación de un nuevo espacio social en el que se educa y su tarea última es el desarrollo de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan a las personas a estar, moverse, intervenir, actuar, aprender e interrelacionarse en el espacio electrónico-digital. Las nuevas tecnologías establecen una conexión con la realidad de algún modo único y singular, según la tarea que se realice y que responde a una intención educativa; además, la experiencia virtual y la expresión digital por medio de las nuevas tecnologías pueden influir sobre las preferencias y, por tanto, sobre la concordancia de valores y sentimientos de cada educando y de cada usuario. Por tanto, la educación electrónica es área de intervención pedagógica general, porque puede ser construida como ámbito general de educación y es esta sociedad de redes la que ha generado el derecho a ser educado en y para el ciberespacio (Tourriñán López, 1999, 2001, 2002, 2004, 2016b, pp. 765-766; Tourriñán López & Soto Carballo, 2007, 2012).

La alfabetización mediática es el camino para fomentar el uso de los medios por cada educando, en su contexto y en función de sus necesidades y sus gustos, pero desde un conocimiento crítico; esta es la vía para fomentar un consumo de productos mediáticos responsable, autónomo, eficiente y enriquecedor para el usuario (en este caso, los educandos). La capacidad de analizar críticamente las tecnologías y los medios de comunicación social por su contenido y a propósito del mismo es lo que se denomina "tecnoética educativa" (Cortés, 2005, 2009). Y en este contexto, la innovación educativa no es simplemente añadir medios tecnológicos (telemáticos, informáticos, a distancia...) a la docencia y que ello, per se, suponga un aumento del capital humano, ni aumento de calidad educativa, ni se corresponde con el concepto de "plus de aprendizaje". Ni se trata de



la integración de TIC a cualquier precio desde el punto de vista del profesor, ni se trata de ignorar el cambio que vivimos pensando en los alumnos y su adaptación al nuevo mundo que estamos viviendo; se trata, por parte del docente, de adaptarse a este nuevo entorno para responder, desde el punto de vista de la educación, a la cuestión qué medios cuentan para educar y qué cuentan los medios educativos, lo cual implica elegir y valorar medios en relación con la experiencia virtual. La innovación educativa se responde a cambios planificados y desarrollos sistematizados para mejorar procesos de enseñanza y aprendizaje, independientemente del uso de tecnología que hagamos (Bolívar, 2000; Touriñán López, 2008, 2016b, p. 765 y 767). Por tanto, el problema de las TIC a plantearse es qué medios, para qué, cómo y en función de qué concepción de enseñanza y educación las empleamos; es decir, plantearse su uso en términos de intervención pedagógica desde una mirada de pedagogía mesoaxiológica (Touriñán López, 2016b, p. 774).

### **LA EDUCACIÓN "POR" LA MÚSICA A TRAVÉS DE LAS TIC EN LA FORMACIÓN ADULTA DE LOS ENTORNOS UNIVERSITARIOS**

Dadas las progresivas mejoras de nuestra calidad de vida, es una evidencia que hoy y cada día más, nuestros mayores son cada vez más longevos. Y este aumento de la esperanza de vida, combinado con la baja tasa de natalidad, tiene por resultado un innegable envejecimiento de la sociedad, lo que supone un reto tecnológico, político, social, cultural y educacional que va mucho más allá de demografía y que exige participación solidaria de toda la ciudadanía en favor de un envejecimiento activo y saludable.

Anteriormente se solía afirmar que la vida de una persona se dividía en tres etapas: etapa de educación y formación, de trabajar y de jubilarse. Dada la creciente longevidad de la sociedad, hoy esta afirmación ha quedado obsoleta (Limón

Mendizábal, 2016, p. 261), pues por una parte, la sociedad hoy permite la formación continua, incluso en la edad adulta y durante la vida laboral, y por otra, en general cada vez se llega en mejores condiciones a la jubilación (en lo que hay que tener en cuenta que también cada vez más personas tienen más opciones de jubilarse antes con las denominadas "prejubilaciones"), por lo que las posibilidades de seguir siendo personas activas e incluso de seguir educándonos y formándonos continúa abierta. Desde hace décadas se vienen manejando conceptos como "aprendizaje a lo largo de la vida", "nueva cultura de la salud", "envejecimiento activo", etc., que sientan las bases para un cambio de paradigma en la sociedad y en la educación, donde toman protagonismo los valores de solidaridad, participación, ciudadanía activa, intergeneracionalidad, autonomía, empoderamiento, independencia, etc. A día de hoy se dice que se ha "socializado la vejez", lo que supone un cambio de modelo social: frente a la anterior consideración de la vejez como una etapa de sedentarismo e incluso de estancamiento, hoy la vejez se considera como una segunda etapa de libertad (lejos de cargas laborales), lleno de actividad, de ocio, de socialización y con un mayor reconocimiento y valoración en la sociedad (Limón Mendizábal, 2016, pp. 262-263). Las personas mayores deberían ser agentes de cambio y educadores y proveedores de conocimiento y recursos para generaciones anteriores y además, la sociedad actual debe actuar en consecuencia y concordancia con esta nueva realidad y dirigirse también hacia la satisfacción de necesidades y demandas de este sector demográfico (Tsao, 2002, p. 31). Esto nos lleva a creer firmemente que es necesario crear una nueva mentalidad en torno al envejecimiento social, para que las personas mayores puedan continuar siendo agentes sociales activos incluso una vez superada su etapa profesional y laboral y puedan continuar desarrollándose, beneficiándose, enriqueciéndose e integrándose socialmente y

como parte de esta nueva mentalidad estamos convencidos del papel fundamental de la educación para la edad adulta.

Desde hace ya unas décadas los alumnos llegan a las aulas (de la edad y del nivel formativo que sea, incluso guarderías) siendo lo que Prensky bautizó como "nativos digitales" (Prensky, 2001). Sin embargo, cuando hablamos de "mayores", no es posible ignorar que son personas nacidas en una época en la que ni siquiera existía Internet; por tanto, tampoco es posible ignorar que este sector puede y suele tener cierto grado de analfabetismo digital, mediático y tecnológico y, consecuentemente, están sometidos a cierto grado de inadaptación a la realidad actual. Creo que es obligación ineludible del docente hoy motivar y fomentar en aquellos alumnos adultos que no nacieron siendo nativos digitales, su adaptación al mundo actual, incuestionablemente definido por Internet y de las TIC. La adaptación a este nuevo modo de vida por parte de estos educandos es necesaria; incluso contribuye a su envejecimiento activo e integrado en la sociedad, a su no desincronización y desorientación en la vida real. En la legislación desarrollada a partir de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOE: BOE del 4 de mayo de 2006), se establecen como competencias básicas que debe tener un estudiante joven al terminar la enseñanza obligatoria las siguientes: competencia en comunicación lingüística oral y escrita, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística, competencia de aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal y espíritu de empresa y competencia en tratamiento de la información y competencia digital y mediática (Touriñán López, 2016b, p. 761): del mismo modo, si nuestros alumnos mayores, dada la época en la que nacieron, no son nativos digitales, creo el docente debe de proporcionarles medios para desarrollar su competencia digital y mediática, al menos

mínimamente, para que puedan integrarse en la sociedad de forma autónoma y autosuficiente.

Las TIC pueden contribuir a la integración social y a la inclusión de minorías que por diversas razones tienen menos acceso a los beneficios resultantes de la alfabetización tecnológica (Redecker, Hache, & Centeno, 2010). De forma opuesta, también existe la realidad de que quien no tenga dominio de las competencias digitales puede llegar a ser excluido de diferentes propuestas sociales que impliquen a participación activa como persona integrada en un grupo social determinado (Ala-Mutka, 2011). Dentro de estas minorías es posible ubicar también a los alumnos adultos o mayores y son muchos los estudios que ponen de manifiesto las repercusiones positivas que tienen sobre ellos el manejo de las TIC: aumento de autoestima, superación de frustración y miedo, sensación de orientación y de autosuficiencia, crecimiento de la autonomía personal y social, fomento y enriquecimiento de las relaciones intergeneracionales, etc. (Barroso Osuna, Cabero Almenara, & Romero Tena, 2002; Cody, Dunn, Hoppin, & Wendt, 1999; Orteaga Tudela & Ortiz Colón, 2015; Ortiz Colón, 2015; Ortiz Colón, Peñaherrera León, & Almazán Moreno, 2013; Torp, Hanson, Hauge, Ulstein, & Magnusson, 2008; White et al., 2002).

En este contexto, los Programas Universitarios para Mayores (PUM), tienen unos objetivos y fines muy concretos, que contribuyen al desarrollo de este sector adulto en favor de una calidad de vida buena, bajo el propósito de "aprendizaje a lo largo de la vida" y con el objetivo de mejorar conocimientos, competencias y aptitudes con una perspectiva personal, cívica y social; esto rompe las fronteras de espacio y edad en relación con el acceso a la educación: ya no hay una edad única para el acceso a la educación, ni un espacio único. Así, la educación, en tanto que elemento estratégico de innovación y desarrollo productivo para la

revalorización del capital humano y de la calidad de vida, es una de las principales demandas de la sociedad actual, así sea a través de procesos de autoeducación y heteroeducación, a su vez, formales, no formales e informales. Los PUM y las Aulas de la Tercera Edad surgen en el contexto de un cambio de las universidades hacia un proceso de democratización de la educación, para cubrir una demanda social de formación cultural, dinámica ocupacional, actividades sociales y de participación ciudadana, etc. Mediante estos programas, no solo se acerca el conocimiento adaptado a las necesidades de este sector social, sino que también se contribuye a la prevención de situaciones de inactividad, dependencia, falta de autonomía personal, sedentarismo, etc.; estos programas contribuyen a que el tiempo libre de este sector sea tan satisfactorio y útil como la vida laboral anterior, mediante programas que conjugan conocimientos médicos, económicos, artísticos, psicológicos, antropológicos y que permiten a este sector tener un espacio de estimulación y reflexión sobre lo físico, lo intelectual, lo afectivo, lo estético, lo social, lo político, lo religioso, etc. En cuanto a las características de los PUM, no toda actividad lúdica y/o para la formación adulta cabe bajo el término anterior; los PUM son Programas Formativos Superiores, atendiendo a la Ley Orgánica 6/2001 y a la Ley Orgánica 4/2007, aprobados por sus órganos de gobierno, dirigidos y coordinados por equipos nombrados por la Universidad, tener un plan de estudios estable, con una duración ajustada al calendario universitario y al curso académico, con sistema de evaluación de adquisición de competencias y conocimientos; generalmente impartido en instalaciones universitarias e impartido generalmente por docentes universitarios; y los contenidos han de adaptarse a los niveles de formación de los alumnos, teniendo en cuenta las situaciones específicas de aprendizaje y que pueden ser complementados con actividades de tipo sociocultural. (Antelo, 2003; Bru, 2002, 2007; Cabedo, 2010; Colom & Orte, 2001; Comisión de

formación continua. Consejo de Universidades, 2010; European University Association, 2008; EURYDICE, 2007; EURYDICE-CEDEFOP, 2001; EURYDICE-CEDEFOP-ETF, 2003; Gómez Fernández, 1998; Gómez Vázquez, 2003; Mayán Santos, 2008; Mayán Santos et al., 2003; Mayán Santos, Gómez Vázquez, Gandoy Crego, et al., 2002; Mayán Santos, Gómez Vázquez, Losada Vázquez, et al., 2002; Orte & Gambús, 2004; Palmero, 2008; Requejo, 2003; Requejo & Trilla, 1997; Rodríguez, 2008; Rodríguez, Mayán Santos, & Gutiérrez, 2010; Rodríguez Martínez, Olveira Olveira, & Gutiérrez Moar, 2016).

De forma general se puede decir que los PUM persiguen diversos fines sociales y formativos que mejoran la calidad de vida a través del conocimiento y de las relaciones que se establecen en el ámbito universitario: potencian las relaciones intergeneracionales, fomentan el asociacionismo y la construcción de comunidad y facilitan la transferencia de conocimientos, facilitan el aprendizaje autónomo, actualizan la cultura del alumnado, promueven conocimiento y consumo de la oferta cultural del entorno y desarrollan capacidades y valores en los alumnos. Es decir, que los PUM tratan de mejorar la calidad de vida de los educandos a través de la activación del ejercicio intelectual y potenciando la participación social de éstos en sociedad, la interacción entre ellos e intergeneracional y su adaptación al nuevo mundo, imperantemente dominado por las tecnologías. Para lograr la educación en valores a través de los PUM "realizar intervenciones educativas para alcanzar las finalidades y objetivos fijados por medio de la organización de los diferentes contenidos de las áreas culturales, o sea, educar por el área cultural" (Touriñán López, 2014b, p. 239); valores que, por otra parte, afectarán a todas las dimensiones generales de intervención: inteligencia, afectividad, voluntad, operatividad, proyectividad y creatividad a través de las diversas áreas culturales (Touriñán López,

2014c), que en nuestro caso, es el área cultural "música". Como valores comunes y específicos que se desarrollan, cabe destacar:

- Potenciación de la memoria, de la capacidad de observación y de la de argumentación.
- Fomento de la comunicación y la colaboración entre alumnos (intercambio de ideas, de datos, de sentimientos, de emociones, de gustos, de conocimientos, etc.).
- Potencia el encuentro con personas del mismo sector en un entorno seguro en el que entablar amistad y relaciones sociales.
- Contribuye al desarrollo de valores como la amistad, la solidaridad, la generosidad, el altruismo, la participación, la socialización, el compañerismo, la iniciativa, el liderazgo...
- Desarrolla enormemente la creatividad de los alumnos.
- Proporciona espacios de debate sobre áreas culturales específicas a un determinado nivel intelectual, adaptado a sus necesidades y/o demandas.
- Fomento de la adaptación al nuevo mundo digital en el que vivimos.
- Contribución a la formación de su propio entorno personal de aprendizaje.
- Aprenden a buscar la información en función de sus intereses.
- Aprenden a gestionar con criterio la información que encuentran.
- Fomento de la resolución autosuficiente de sus dudas o inquietudes.
- Contribución a la autonomía del conocimiento por parte del alumno, lo que tiene un impacto emocional positivo en él.

- Construcción de sentimiento de pertenencia y de comunidad a un grupo compartiendo conocimiento.
- Fomento la reciprocidad en el proceso de compartir información y conocimientos
- Hace posible la horizontalidad de emisor y receptor del proceso de enseñanza y aprendizaje
- Despiertan la curiosidad y el análisis crítico.

Tomando en consideración todo lo anteriormente expuesto como base conceptual, creemos firmemente que es posible educar "por" la música a educandos mayores, pertenecientes a este sector demográfico de mayor edad a través de los PUM (en nuestro caso, del IV Ciclo de la Universidad de Santiago de Compostela) y valiéndonos de las nuevas tecnologías como medio docente, siempre y cuando esté aplicado desde una perspectiva de Pedagogía Mesoaxiológica. Las nuevas tecnologías pueden ser empleadas en relación con el área de experiencia artística. Es posible aprender el sentido de lo estético y de lo artístico por medio de las artes virtuales como educación artística, que es parte de la educación general y usa las nuevas tecnologías como medio. Los nuevos medios abren posibilidades de uso de la forma de expresión digital para la creación artística; son las nuevas tecnologías como medio de educación artística. Así, las nuevas tecnologías se integran en la creación artística, generando arte virtual, y en la educación, generando educación electrónica, en tanto que la forma de expresión digital se adapta a la creación artística y a la creación pedagógica (Tourrián López, 2010b, 2016b, p. 785). En este sentido, la aplicación de nuevas tecnologías en las aulas de mayores no tienen el cometido de lograr el acceso y uso de los medios tecnológicos por parte de los educandos – discerniendo entre aulas informatizadas y aulas de informática (Tourrián López, 2016b, p. 784), a no ser que

se trata de clases de informática para adultos-, sino más bien de la capacidad de beneficiarse de los medios para producir aprendizaje y que esto se traduzca en su aprovechamiento en el ámbito docente y educacional.

La música es un lenguaje específico que puede ser utilizado como medio para facilitar el desarrollo integral en público adulto (educación por la música) y el acceso, la comprensión y el disfrute de la misma. Sería un gran error ignorar que la música está presente en todas las sociedades (en la nuestra, en todas partes: en la televisión, en el cine, en la radio, en los móviles, en los centros comerciales, en la publicidad...), sea del tipo que sea, pues la música construye cultura y construye sociedad (Merriam, 1964), y la educación en valores a través de la música es una herramienta potente para desarrollar capacidades y competencias en el público mayor, más allá de enriquecerlos culturalmente o de formarse en una afición.

A pesar de que la música tiene un lenguaje específico, propio, simbólico, variable en las culturas y que requiere un dominio conceptual y técnico complejo, es posible educar con la música a todos los niveles sin que los alumnos dominen ese lenguaje, pues la música traspasa las fronteras del pentagrama y de la ejecución interpretativa y nos conmueve, nos conecta emocionalmente, nos identifica, nos une socialmente, etc. y, por tanto, la música es fuente de conocimiento y de cultura en general, más allá de que seamos músicos o no (Longueira Matos & Touriñán Morandeira, 2017). Todos formamos parte de una sociedad en la que hemos crecido y nos hemos construido a nosotros mismos como seres sociales, por tanto, estamos condicionados culturalmente, y siempre habrá cierta música que nos emocione. Esa ya es una muy buena base para trabajar con los educandos a través de la música, pues alumnos y docente ya tienen un punto de encuentro, no solo conceptual, sino emocional: comparten conocimientos (más o

menos profundos, que son específicamente de música), comparten gustos (más o menos coincidentes) y comparten una afición; por tanto, frente a otras materias más arduas y frías, un aula de mayores de música ya goza antes de empezar de la predisposición positiva y de la identificación y unidad del colectivo. Este entorno, enriquecedor y motivador ya de por sí, fomenta la participación del alumnado, lo que se convierte en el escenario perfecto para el intercambio de conocimientos, el debate intelectual del área específica, e incluso del intercambio de recursos y medios (aun no manejando con dominio las nuevas tecnologías, esta situación se llega a producir reiteradamente, y no solo entre alumnos, sino también en el aula con el docente; esa reciprocidad es enormemente enriquecedora para todos los miembros participantes de la materia).

Desde el año 2015, se imparten en el IV Ciclo de la USC materias de música que responden al fundamento pedagógico de "educar con las artes" y "educar con las TIC" bajo criterio de pedagogía mesoaxiológica y con el fin de "educar por la música". Actualmente están en vigor dos materias que responden a los nombres de "Invitación a un concierto. Educación por la música" (que podríamos decir que toma como base las materias de Historia de la Música Clásica Occidental) e "Iniciación a la ópera. Nuevos medios, nuevas oportunidades" (que tomaría como base Historia de la Ópera Occidental). Ambas materias persiguen el mismo objetivo final: no se trata de formar músicos intérpretes, ni musicólogos, sino de formar a los alumnos para convertirlos en espectadores activos y críticos, que puedan comprender y juzgar la oferta cultural con criterio y fundamento y así poder disfrutarla doblemente. Es posible contribuir a la formación del alumnado en un sentido integral y general, sin ambiciones profesionalizantes, aumentando su disfrute como oyentes.

Para ello, las competencias y conocimientos

se desarrollan a través de programaciones de contenido específico asequible y generalmente básico (es decir, no se profundiza en leer el lenguaje musical, pues no es el cometido de la materia, y se trata de evitar la exclusión de los no-músicos, pero sí se busca profundizar más en contenidos de corte histórico, estilístico y estético). Se plantean programaciones que abordan la periodización de las etapas de la Historia de la Música Clásica Occidental (incluyendo la ópera), evolución de los estilos en función del marco cronológico, e incluso se trabaja la evolución de la notación musical y de la orquesta clásica (especialmente en la asignatura de Historia de la Música); se trabajan paralelamente contenidos de audición, instrumentación, planos sonoros, tendencias interpretativas (con o sin criterio historicista, con o sin instrumentos históricos), etc. dando al alumno una visión de conjunto y contextualizada. Así el alumno comprende *grosso modo* qué se entiende por música clásica, qué función ha tenido en la Historia en los últimos siglos, qué elementos principales la definen, cómo ha evolucionado, etc. De esta forma, el alumno comprende que la música construye cultura y construye sociedad incluso hoy día, pues el consumo y la producción de música es un fenómeno vivo. Así mismo, de forma específica, las materias propuestas contribuyen a desarrollar en él/ella nuevas capacidades: qué instrumentos suenan, qué tipo de obra es, de qué estilo y periodo podría ser, incluso tratar de adivinar posibles compositores a quienes podría pertenecer una determinada obra que suene, diferenciación de registros tímbricos (incluyendo los vocales)... Comienzan a saber qué oyen (análisis musical auditivo consciente), aumentando así las capacidades de selección de repertorio "a la carta" en función de sus gustos e incrementándose el goce durante el consumo.

Como objetivos específicos de ambas materias cabe destacar los siguientes (Longueira Matos

& Touriñán Morandeira, 2017, p. 153):

- Desarrollar valores a través de la música.
- Conocer la periodización básica de la Historia de la Música Clásica Occidental.
- Conocer la evolución de la orquesta clásica, de la notación musical, y de los propios instrumentos musicales.
- Iniciarse en el reconocimiento auditivo de estilos musicales, géneros, formas, texturas, agrupaciones instrumentales y tendencias interpretativas.
- Comprender la Historia de la Música Clásica desde la antropología cultural y desde la sociología.
- Propiciar la empatía con la música como manifestación artística.
- Fomentar la música como medio de identidad personal y de grupo.
- Fomentar valores educativos comunes y específicos desde la experiencia y la expresión musical.

Como competencias, se persigue el logro de las siguientes (Longueira Matos & Touriñán Morandeira, 2017, pp. 153-154):

- Saber enunciar los principales conceptos que definen la Música Clásica Occidental.
- Reconocer auditivamente los principales estilos musicales.
- Saber reflexionar y comentar audiciones, interpretaciones y textos de contenido musical con criterio y fundamento.
- Reconocer auditivamente y describir ciertos componentes esenciales del lenguaje musical, estructuras musicales, estilos, géneros y tradiciones.

- Experimentar en el ámbito afectivo con la música, tomando conciencia de la experiencia sentida de los valores de la música como espectador.

Metodológicamente estas materias se plantean de forma cuatrimestral, con una periodicidad de dos horas semanales impartidas en una única sesión y que se complementan con salidas del aula: previo establecimiento de un convenio con el Auditorio de Galicia y el Consorcio de Santiago de Compostela, en las materias se proporcionan un número de entradas determinado a sortear entre los alumnos para que puedan disfrutar conciertos en directo programados en la temporada del propio auditorio y generalmente interpretados por la Real Filarmonía de Galicia. A mayores, se realizan dos actividades más fuera del aula: se lleva a los alumnos a un concierto de la temporada lírica de la ciudad de La Coruña (a una hora en coche de Santiago de Compostela) y también a una retransmisión de una ópera en directo en los cines de Santiago de Compostela. Estas actividades son las que tienen de forma indirecta un beneficio social a largo plazo: gracias al trabajo en el aula, los alumnos entienden más de música, y con estas salidas se fomenta su autosuficiencia y desenvolvimiento en el ambiente musical de los auditorios y salas de conciertos, así se ven integrados en el mundo musical y en el consumo de música (en general y clásica) y, por tanto, comienzan a consumir voluntariamente más música, aprovechándose de la oferta cultural cercana e integrándose mejor en la sociedad.

Por otra parte, en el aula el contenido no se presenta de manera teórica, pues no se trata de que los alumnos se vean forzados a leer numerosos textos si no lo desean (aunque sí se realizan recomendaciones bibliográficas para quien guste de ampliar contenidos), ni se trabaja con partituras como base, pues es objetivo principal no excluir a los alumnos que no dispongan de nociones musicales

previas. La base en el aula es la audición y la audiovisualización y para ello, las nuevas tecnologías, bien empleadas, se vuelven el mejor aliado del docente. Explicar música a alumnos que no saben de música, solo escuchando se vuelve más complejo y tedioso, pues más allá de las emociones que pueda suscitar la escucha, hay ciertos conceptos técnicos que son complejos de comprender si no se experimentan interpretativamente o si no se practican intelectualmente. Por ejemplo, explicar fraseos musicales de la sección de violines en una sinfonía o qué es un *pizzicato* y cómo se ejecuta es más complicado de comprender si un alumno que no entienda de violín solo escucha una interpretación; sin embargo, si proyectamos un concierto, el alumno ve los movimientos del arco y ve cómo se ejecuta técnicamente; si añadimos la proyección de un extracto de la partitura, el alumno ve cómo se representa en papel ese efecto sonoro (fusionamos así análisis auditivo, técnica interpretativa y lenguaje simbólico musical gracias a las nuevas tecnologías). Del mismo modo, la explicación del docente se puede ver potenciada mediante la elaboración de materiales que hagan uso de las nuevas tecnologías; es el caso de la estructuración y desglose de temas en *Power Point*, *Publisher* u otros softwares, que permiten fusionar contenido teórico, auditivo y visual de forma aunada.

Además, en el contexto de la universidad informatizada y de las nuevas tecnologías, el campus virtual se convierte en otra gran herramienta potente a tener en cuenta. Las posibilidades de elección de medios tecnológicos (específicos o no) aplicables a la música clásica son infinitas y las posibilidades de música clásica en sí (incluyendo la ópera) también lo son. En este sentido una buena programación y construcción del campus virtual puede ser de gran ayuda y con aporte educacional. El campus virtual puede ser vía de comunicación con los alumnos (asociado

al correo electrónico de los alumnos, toda actividad puede ser comunicada directamente a los alumnos dejando registro oficial); también de comunicación entre ellos y con el docente (en función de las características técnicas del campus, hay posibilidad de programar tareas, foros de debate, etc.); es plataforma idónea donde volcar no solo contenido teórico de forma ordenada (temas hechos por el docente, recomendaciones bibliográficas, etc.); también donde limitar y orientar la escucha de música de los alumnos (se ofrece una selección meditada de música acorde a la programación a través del campus, obras concretas y versiones concretas seleccionadas específicamente y con criterio, y a partir de esta muestra orientada, el alumno es libre de "bucear" buscando más música "a la carta" por Internet o incluso con medios de reproducción de música tradicionales); y lo más importante en cuestión de nuevas tecnologías, el campus se vuelve el mejor "encerado" donde indicar qué medios usar, con qué finalidad, en relación con qué temática, etc.

Más allá del propio uso que haga el docente de las nuevas tecnologías como medio para enseñar, es fundamental el papel que desempeñe el docente en formar a estos nativos no-digitales (en su mayoría pertenecientes al sector del analfabetismo digital), en el uso de las TIC y lo más importante, que el docente sepa qué medios quiere que usen sus alumnos, para qué y cuándo y cómo deben usarlos. Además, hay que tener en cuenta que gran parte de este público adulto suele manifestar –al menos esa es mi experiencia- un cierto grado de rechazo (variable) al uso de las TIC, cayendo ellos mismos incluso en grandes incoherencias: véase por ejemplo alumnos que rechazan el uso de ordenadores, pero tienen *Facebook* y *Whatsapp* y navegan por Internet desde el teléfono móvil; alumnos que no consumen música por el móvil o por el ordenador y que siguen escuchando CDs y sin embargo se entusiasman ante el consumo audiovisual de música clásica en el aula con el

docente.

La variedad de casos es curiosa y singular y cambia con cada promoción de alumnos. En este sentido, para mí es fundamental no solo saber qué medios emplear, sino también cómo enseñar a los alumnos a usarlos (adquisición de competencia mediática) sin convertir la clase de música en clase de informática (adquisición de competencia digital) y, si se me permite, casi sin que se den cuenta de que están aprendiendo a usar las TIC al mismo tiempo que aprenden música. Algo tan sencillo como es invitarlos a buscar una página web que tú estás mostrando en clase en ese mismo momento, si se controla la dinámica de grupo, puede ser de lo más útil y, haciendo ejercicios voluntarios y "disfrazados" como estos de forma reiterada, semanalmente, al final del cuatrimestre uno se sorprende viendo cómo alumnos que eran reacios a las tecnologías y ahora sugieren webs, artículos o visualizaciones de conciertos al propio docente o a la clase en general.

Llegados a este punto, cabe hacer hincapié en la selección de medios, que es fundamental en la labor docente. Es un camino que considero siempre abierto y en continuo desarrollo, con acceso a un número ilimitado de recursos, y en el que estar actualizado en la oferta cultural y en las políticas de gestión cultural contribuyen enormemente a elegir con criterio. Los informes de industrias culturales establecen que es posible innovar en cuatro ejes de acción: las vías de acceso al público, el desarrollo de formas artísticas, la creación de valor y los modelos de negocio y para todas ellas, la clave está en la aplicación de tecnologías digitales (Lacasa & Villanueva, 2011, p. 1). En este sentido, no solo las industrias culturales tienen medidas de acción e intervención en la sociedad, sino que desde la educación es posible contribuir socialmente a la mejor comprensión de los cambios del mundo cultural en el que nos movemos e incluso, potenciando la comprensión, es posible contribuir a fomentar el consumo cultural.



Así, desde las industrias culturales y desde la gestión cultural, se afirma que los nuevos públicos pertenecen generalmente a generaciones que han crecido con Internet, las nuevas tecnologías los *Smart phones* y las *Smart TVs* y, por tanto, su concepción del arte y, sobretodo, del disfrute de la misma, es diferente al de generaciones anteriores a la consolidación del uso de Internet en la vida cotidiana. Así, el disfrute de óperas y conciertos en *streaming* a través de los cines u *on-line* a través de las pantallas "privadas", permite una experiencia diferente, que se adapta a los usos de consumo de los nuevos públicos, generalmente más jóvenes. Teniendo esto en cuenta, desde las materias de música del IV Ciclo de la USC se persigue integrar en estos nuevos públicos a los nativos no-digitales que son nuestro alumnado para que, por extensión, se vean mejor integrados y adaptados al mundo actual y a la oferta cultural que los rodea aquí y ahora.

De por sí, el estudio de música clásica y ópera en las aulas permite abordar temas como el origen de la ópera y su evolución histórica; las etapas y correspondientes características de la Historia de la Música Occidental; conocer algunos de los más importantes directores de cine; conocer destacados directores de orquesta, intérpretes operísticos y directores escenográficos, etc. Del mismo modo, el estudio de la ópera en su relación con el mundo cinematográfico —ópera filmada, ópera "televisada", *videoclips* líricos, *biopics*...- permite abordar como contenidos específicos a enseñar, como por ejemplo, la relación entre los distintos elementos del lenguaje musical y del lenguaje audiovisual para potenciar el significado artístico; analizar las dotes interpretativas requeridas actualmente en los solistas, en el más puro sentido de "actores y actrices" para dar el perfil ante la cámara; analizar los cambios de la actualización mediática de la ópera; conocer cineastas que hayan dirigido ópera filmadas; conocer el proceso de trabajo conjunto entre los directores musicales

y cinematográficos; de los introducir el mundo de las bandas sonoras cinematográficas, etc. Mediante el uso de diversos recursos es posible proporcionar a los alumnos conocimientos que aborden la música clásica y la ópera (e incluso el cine a través de óperas filmadas) como manifestaciones artísticas, pero también permite abordar el manejo de nuevas tecnologías e incluso la comprensión de los efectos que éstas tienen sobre el actual mundo cultural. Así, la ópera creada para ser representada en teatros o la música sinfónica de auditorios y a su vez retransmitida en el cine, puede ser analizada desde las aulas para reflexionar en cuestiones diversas: ¿influyen en el resultado operístico la aplicación de criterios audiovisuales a la grabación de una ópera? ¿Qué relaciones música-imagen es posible obtener del análisis de una ópera grabada? ¿Ha cambiado la ópera como producto cultural como consecuencia de grabación con fines de retransmisión? ¿Y en la música sinfónica? ¿Qué consecuencias tiene para el mundo de la gestión cultural la ampliación de fronteras en los cines? ¿Qué consecuencias tiene en la escenografía, iluminación y puesta en escena el cometido de emisión de ópera en salas de cine? ¿Es la ópera pensada para cine un nuevo producto cultural distinto de la ópera en su concepción tradicional y, en tal caso, en dónde radican las principales diferencias? ¿Qué papel juegan las redes sociales en la comunicación publicitaria de la ópera como producto cinematográfico? ¿Qué empleo hacen los artistas en su condición de *celebrities* de las redes sociales? ¿Y es ese uso voluntario o pactado? ¿Qué nuevos perfiles artísticos deben cumplir los intérpretes de ópera para triunfar en el mundo artístico actual? ¿Es la ópera en el cine un tema de actualidad y es recogido por la prensa especializada? ¿Qué consecuencias tiene este cambio cultural en los hábitos de consumo actuales de música clásica?

Como se ha dicho, para instruir a los alumnos en estas cuestiones, se emplean recursos de

diversa naturaleza. La principal característica común a todos los que vamos a mencionar es que implican el uso de las nuevas tecnologías y de Internet por parte del alumnado y que posibilitan, tanto el uso guiado por parte del profesor en las aulas, como la posterior práctica individual y autónoma del alumno fuera de las mismas. Consideramos que este aspecto es especialmente importante pues permite, por una parte, mostrar a los alumnos qué posibilidades ofrece el uso y la exploración de los nuevos recursos que ofrecen las nuevas tecnologías y que van más allá del uso de libros, discos y DVDs; por otra, contribuyen a fomentar el uso de nuevas tecnologías por parte de un público adulto -lo cual tiene su principal impacto en su adaptación al mundo tecnológico actual- y también a integrarlos como nuevos espectadores de este público "virtual" de música clásica y ópera.

Los recursos empleados pueden ser clasificados en varias categorías (abiertas y ampliables): revistas especializadas consultadas a través de sus páginas web; blogs especializados; bases de datos específicas; plataformas multimedia de retransmisión de ópera; asociaciones culturales, carteleras de cines; webs de teatros de óperas, etc.

Los blogs, son una forma de introducir un tipo de formato web de moda actualmente y que puede ser de gran utilidad como recurso didáctico para acceder a vídeos, entrevistas, artículos de opinión... y a través del cual los alumnos también pueden ampliar información por su cuenta. Son muchos los blogs que hablan de ópera, como por ejemplo, *Operaomnia*, *Cantalírico*, *Voicetrix* y *La ópera*; otros tanto que hay de música clásica, como por ejemplo, *Hágase la Música*, *Papeles de Música*, etc. No solo el uso de blogs, sino también páginas especializadas de ópera y música clásica o portales específicos de crítica musical, como *Bachtrack*, pueden ser empleados en el aula como punto de partida para la reflexión sobre temas o interpretaciones concretas, para

profundizar en conceptos específicos y para tener acceso a la oferta cultural actual, incluso internacional.

Para mí, no sería coherente impartir la asignatura de ópera sin presentar la base de datos de ópera más importante internacionalmente en la actualidad: se trata de Óperabase. Esta plataforma, activa desde agosto de 2014, permite la búsqueda actualmente de más de 43.000 representaciones y su búsqueda selectiva por artistas, agentes, teatros, títulos de óperas y autores. De esta forma, se da a conocer a los alumnos esta base de datos, útil tanto para profesionales de la gestión, como para intérpretes, como para melómanos aficionados y espectadores. Introducimos también en la asignatura las bases de datos derivadas de dos proyectos de investigación, como por ejemplo, del Reino Unido financiadas por el *Arts and Humanities Research Council*: se trata de *History of Media Technology and Opera* y de *ARCH Centre for the History and Analysis of Recorded Music* -ambas plataformas permiten conocer la evolución de los sistemas de grabación a la evolución del mundo de la ópera con la aplicación de las nuevas tecnologías desde sus orígenes; así mismo, permite dar a conocer a los alumnos la institución de Reino Unido más importante para la investigación en Ciencias Sociales, Artes y Humanidades- u otras nacionales, como la página de Teatro Lírico Español de la Fundación Juan March, que nos introducen en nuestro pasado histórico, pero con fundamento y de forma interactiva.

Presentamos a los alumnos las multiplataformas audiovisuales como recurso para el disfrute y aprendizaje de la ópera y de música clásica como producto cinematográfico y audiovisual. Son de gran importancia las plataformas web y canales de televisión creados por cada teatro de ópera a nivel individual para emitir todas o alguna de sus producciones, tanto en directo, como en diferido (como por ejemplo, *Staatsoper. TV* de la Ópera de Munich o el *Palco Digital* del

Teatro Real de Madrid). También es importante la existencia de plataformas de festivales de música, como por ejemplo el Festival de las *Proms* de la BBC, uno de los festivales de música clásica más importantes actualmente; esta plataforma nos permite que los alumnos conozcan, por una parte, un festival de música en auge de estas dimensiones, por otra, el uso de la comunicación y las redes sociales para fomentar su demanda, para facilitar la venta de entradas y, lo más importante, para dirigirse a aquella parte de su público que no ha podido disfrutar *in situ* del evento.

Destacamos también canales de retransmisión en *streaming*, como por ejemplo, *Medici.TV* u *Opera Vision*. En su versión de pago, *Medici.TV* da acceso a los docentes a multitud de documentales (muchos de ellos monográficos operísticos), *making-off*, conciertos grabados, archivos históricos, etc. Pero lo más interesante como recurso docente que puedan disfrutar también los alumnos de forma independiente es que este canal, en su versión gratuita, ofrece la retransmisión en directo de los eventos musicales más importantes a nivel internacional: a través de esta web, los alumnos pueden ver en vivo y en directo el Concurso Internacional Chopin o el Concurso Internacional Tchaikovsky, festivales de ópera, festivales de música de cámara...

No es posible olvidar tampoco las App de música. Las posibilidades son infinitas, pero a modo de ejemplo, cabe destacar las genéricas de *Spotify* o *SoundHound*, por su contenido en clásica; también *Shazam*, por sus posibilidades de identificación de música, aunque cabe decir que en repertorio de música clásica las utilidades de la aplicación son menores que si hablásemos de música moderna; e incluso aplicaciones específicas como *Idagio*, diseñada exclusivamente para el consumo de música clásica, con una base colaborativa, a modo de red social, importante.

Por último, teniendo en cuenta la oferta cultural de música clásica y ópera en el cine y que nosotros proponemos como actividad formativa fuera del aula asistir a una retransmisión en directo de una ópera, ballet o concierto, ya desde la propia sesión de presentación de la asignatura, la cartelera de los cines se vuelve recurso tecnológico para nosotros. Presentar la cartelera actual tiene una doble función: por una parte, contribuye a despertar la curiosidad de los alumnos y que éste se anime a ir al cine a ver ópera por su cuenta; por otra, a que los alumnos conozcan dos de las principales cadenas que ofrecen ópera en el cine e introducirlos a la perspectiva de la gestión cultural. Además, también permite al docente introducir dos nuevos recursos: las páginas web de los propios teatros de ópera que tienen convenio con cines y de la programación lírica en directo al alcance de los alumnos. Esto último nos permite fomentar la participación de los alumnos en conciertos en directo que estén próximos, como puede ser la programación del Palacio de la Ópera de La Coruña o la programación de la Real Filarmonía de Galicia Auditorio de Galicia, fomentando así el consumo de oferta cultural local. Incluso carteleras de festivales de cine pueden incluir programaciones de música clásica, como, por ejemplo, valerse del Festival *Cineuropa* que tiene lugar en Santiago de Compostela y que cada año suelen proyectar una película cuya banda sonora es interpretada por la orquesta local en directo. Por último, el comentar esta programación paralela nos da pie a introducir asociaciones culturales vinculadas a la a la música y a las artes en general, a través de sus páginas web; es el caso de la asociación *Amigos de la ópera de La Coruña*, *Amigos de la ópera de Santiago de Compostela*, *Ópera XXI: Asociación de la Ópera en España*, *RESEO*, *FILMEDUCATION*, etc.

Para una mejor comprensión de la programación concreta de la temporada de ópera, ballets y música sinfónica proyectada en los cines, es

posible emplear el uso de revistas especializadas, tanto en su formato impreso, como en su versión web. Así, no solo se está abordando la programación operística concreta, sino que se introduce a los alumnos a la perspectiva de la cultura como negocio, a la importancia del marketing y de las campañas de comunicación para fomentar el consumo; se les da a conocer algunas de las productoras y distribuidoras en auge actualmente, así como a los principales directivos y responsables de la gestión; y también se les da la oportunidad de comprobar que la ópera en el cine es un fenómeno cultural actual, que España ha sido pionera en fomentar este nuevo servicio y producto cultural y se les introduce en la lectura y análisis constructivo de la prensa especializada. Como ejemplo de las revistas empleadas, destacamos *Ópera Actual* dentro de las revistas de corte divulgativo y *The Opera Quarterly* dentro de las revistas científicas. En ocasiones puntuales, hemos introducido también la revista *Scherzo*, por sus artículos del apartado "Dossier" cuando versan sobre temáticas concretas que nos permiten completar la impartición de temario.

En la música clásica retransmitida en el cine, las distintas manifestaciones artísticas encuentran un punto de convergencia desde la perspectiva de la oferta cultural: el cine se encuentra inmerso en un proceso de fidelización y atracción de nuevos públicos, para lo cual ha aumentado su oferta; la ópera se encuentra sumida en un proceso de apertura social, para lo cual está ampliando sus fronteras más allá de los teatros. Del encuentro de estos procesos surge la ópera en los cines y la "ópera cinematográfica" como negocio audiovisual en expansión.

Como se ha dicho anteriormente, actualmente vivimos un momento de convergencia y unión de intereses entre el cine y la ópera desde la perspectiva de la gestión cultural. El cine busca la fidelización del público mediante –entre otras estrategias de negocio- la ampliación

de productos a exhibir; por su parte, la ópera está inmersa en una campaña de ampliación de públicos mediante la apertura a nuevos espacios de interpretación y con el uso de nuevas tecnologías e Internet. Así, la ópera retransmitida a través de las salas de cine, ya sea en directo o en diferido, aborda en un nuevo mercado y crea un nuevo producto cultural.

Pero esta apertura de miras no es exclusiva de los cines y de la ópera, sino que la aplicación de las nuevas tecnologías a los productos culturales ha diversificado la oferta cultural internacionalmente, con los consecuentes cambios de hábitos de consumo del público, así como sus gustos, expectativas, exigencias y necesidades. Así, a día de hoy Internet ha permitido que la cultura sea de disfrute individualizado desde los ordenadores o televisores particulares y también un disfrute comunitario o colectivo; si a esto añadimos la posibilidad de retransmisión en directo, a estos productos culturales se les otorga un componente vivencial de una determinada experiencia, clave del éxito de esta nueva programación alternativa a la clásica. La posibilidad de disfrute en directo de un evento cultural que está teniendo lugar en cualquier otra parte del mundo, con resolución de alta definición y gran calidad sonora, a un precio relativamente bajo y, en adición, la posibilidad de compartir emociones mediante el disfrute de una determinada experiencia en comunidad es la clave del éxito de esta estrategia comercial. Este tipo de fenómenos ha dado lugar al concepto de "sincronización cultural" acuñado por Cees Hamelink (Hamelink, 1988) y que consiste en la vivencia de emociones a través de un acto comunitario nuevo y a la homogeneización del pensamiento como sustrato para la globalización de los estímulos comerciales. Así mismo, la aplicación de las nuevas tecnologías a la oferta cultural ha dado lugar a la consolidación de fenómenos como la "pantallización" (Lipovetsky & Serroy, 2009), la "tecnificación" (Heyer, 2008) –Es el caso de *Digital Broadcast Cinema* permite

la retransmisión de ópera en directo desde el *Metropolitan Opera House* de Nueva York para los cines, actualmente en exclusividad con la casa Yelmo en España-, y la "digitalización" (Esse, 2010; Morris, 2010)" de la cultura, para así lograr un proceso de apertura y modernización que contribuya a la democratización de la misma. Por último, se ha procedido a una difusión masiva en diversas plataformas audiovisuales que permiten el consumo y que acercan a la sociedad esta nueva forma de oferta cultural.

En lo que respecta a la exhibición cinematográfica, ésta ha sido sometida a un cambio de paradigma debido a varios factores, entre los que cabe destacar la modificación de los hábitos de ocio de los consumidores, la consolidación del uso de nuevas tecnologías y de los formatos digitales y la ampliación de la oferta con contenidos audiovisuales alternativos a los tradicionales (Lacasa & Villanueva, 2012, p. 107). *Cinesa*, *Yelmo*, *Cinaseur*, *Cines Lys* o *Kinépolis* son algunos de los principales protagonistas de esta apertura a la exhibición en cines de nuevos productos culturales, más allá de las propias películas, tales como la retransmisión de partidos de fútbol u otros eventos deportivos (ejemplo de ello es el denominado *Cinestadium* de los cines *Yelmo*, servicio mediante el cual ofrecen la retransmisión de eventos deportivos), conciertos de música moderna y clásica, musicales de Broadway, ballet, circo en vivo, y ópera entre otros.

El origen de la proyección de contenidos en HD se remonta a la retransmisión en directo de un eclipse solar desde la Antártida y proyectada en varios cines de Estados Unidos (Maddaleno, 2015, p. 35). En el caso concreto de la exhibición de ópera en las salas de cine, España ha sido pionera en ser el país en el que se iniciaron las pruebas piloto de retransmisión de ópera en el cine (en el año 2004, la compañía *Cinesa* retransmitió ópera desde el *Gran Teatre del Liceu* de Barcelona) (Lacasa & Villanueva, 2012,

p. 109) e incluso podemos decir que también es pionera de la retransmisión de ópera en directo [en el año 2007, *Cinesa* también retransmitió en *streaming* la ópera *La Traviata* de Verdi (Maddaleno, 2015, p. 35)] y actualmente está consolidada la retransmisión de ópera dentro de la cartelera como una programación habitual paralela a la oferta de películas. Las dos cadenas principales son *Yelmo*, que actualmente dispone en exclusiva la retransmisión desde el *Metropolitan Opera House* de Nueva York, y *Cinesa*, que tiene convenio con algunos de los palacios de ópera europeos más importantes internacionalmente, como los son la *Royal Opera House* de Londres, *Teatro alla Scala* de Milán, *Opéra National* de París, *Gran Teatre del Liceu* de Barcelona y *Opernhaus* de Zurich. También los cines *Kinépolis* se han sumado a esta iniciativa, e incluso compañías más pequeñas locales, como por ejemplo, en nuestro caso, *Cantones Cines* en La Coruña o los *Cines Compostela* en Santiago de Compostela. Es más, este nuevo mercado cultural está siendo explorado en diversas vías que permitan ofrecer incluso nuevos productos derivados de la retransmisión de ópera en cine e incluso del propio disfrute de estrenos en *streaming*. Hablamos, por ejemplo, de la aplicación de tecnología 3D a la proyección de ópera: es el caso –entre otros- de la *Royal Opera House* de Londres.

La consolidación de la relación simbiótica entre ópera y cine puede remontarse a los años 30, momento en que la ópera filmada se convirtió en una práctica regular, aceptada y extendida y prueba de ellos es que en los últimos años hemos asistido a reestrenos de óperas filmadas (Lacasa & Villanueva, 2012, p. 111), aunque ello implique prescindir de la emoción de vivo y del directo; ejemplo de ello son las óperas filmadas por Franco Zeffirelli, Jean-Pierre Ponnelle, Robert Dornhelm, Luchino Visconti, Federico Fellini, Ingmar Bergman, Elijah Mohinski o Bárbara Willos Sweete. La opción alternativa es la ya mencionada oferta de óperas filmadas

en vivo y retransmitidas, ya sea en directo o en diferido, cuya escenografía e iluminación ya está previamente pensada para adecuarse lo mejor posible a las cámaras y a su posterior formato audiovisual (puede interpretarse como una retransmisión televisada de espectáculo). Una tercera opción que sigue el modelo anterior y que se está convirtiendo en una práctica y recurso comercial habitual, es que los propios teatros ofrezcan su propia plataforma audiovisual para que los consumidores puedan disfrutar de una determinada representación de una ópera a través de su página web mediante una pantalla y esta retransmisión también aplica el mismo tipo de tecnología que las salas de cines, donde la retransmisión puede ser en directo o en diferido; es el caso, por ejemplo, de la *Bayerische Staatsoper* de Munich, del *Teatro Real* de Madrid a través de su "palco digital", de la *Metropolitan Opera* de Nueva York, *Wiener Staatsoper* o *La Monnaie* de Bruselas. A mayores de estos tres formatos citados, las nuevas tecnologías han proporcionado otros nuevos que no pueden ser ignorados, tales como el *videoclip* lírico, *backstage* y *making-off* opera (a modo de documental sobre la elaboración de la puesta en escena), opera *biopic* (reportaje biográfico de un determinado intérprete), la ciber-ópera, documentales sobre ópera, etc.

"La ópera en cine es el buque insignia de esa nueva manera de consumo cultural, siendo un espejo de esta revolución artístico-tecnológica que ha trascendido el telón granate de los teatros y ha impulsado una expansión de la lírica" (Maddaleno, 2015, p. 34). A nivel de producción, esto implica una estructura logística compleja: precisa de un productor (por ejemplo, una discográfica), un distribuidor (que saca la producción al mercado) y el exhibidor (las propias cadenas de cine que integran la ópera en sus carteleras como programación complementaria). Es especialmente importante el papel de las distribuidoras y ejemplo de ellos es *Rising Alternative*, una de las más importantes y

potentes a nivel internacional, fundada en 2003.

Ópera y cine comparten características evidentes, como por ejemplo, el carácter de creación colectiva, el discurso generalmente narrativo, los sistemas de producción complejos e interdisciplinares, ambos presentan una dimensión visual y otra sonora y ambos despiertan emociones y sentimientos en el espectador. Esta confluencia de características es la que permite que ópera y cine puedan dirigirse a un mismo tipo de público potencial (Lipovetsky & Serroy, 2009) y, es más, que mediante la retransmisión de ópera en los cines nazcan nuevas relaciones formales y conceptuales entre ambas artes y nuevas formas de conexión con el público. Por ello, incentivar en las aulas de música de IV Ciclo el consumo en las salas locales de cine de representaciones internacionales de ópera, de ballets y también de conciertos sinfónicos (en directo o en diferido) es necesario y reporta a la larga beneficios para cada alumno a título particular (actualización, integración, socialización, dinamismo, etc.) y beneficios sociales que se reflejan en el consumo de cultura de los alumnos.

De todo lo anterior se sigue que la aplicación de las TIC como medio para la docencia en la educación musical es un camino abierto, en constante cambio y desarrollo, que evoluciona paralelamente a la oferta cultural vigente y, además, es un cajón de recursos amplísimo, personalizables al gusto del docente en función de las necesidades de la materia y del alumnado, pues como se ha visto, los medios tecnológicos son versátiles, reemplazables, recursivos y reversibles. Es competencia del docente – en cualquier nivel formativo y concretamente en el ejemplo de la formación adulta en la Universidad- elegir qué medios tecnológicos y cómo emplearlos desde una perspectiva de pedagogía mesoaxiológica, para lograr el cometido final de "educar por la música".

## CONCLUSIONES

El presente artículo se encuadra en el ámbito de la educación, en relación con la música y con las nuevas tecnologías. Como punto de partida, la relación música educación desde el punto de vista formativo da lugar a considerar la música en un triple sentido como ámbito de educación: música como ámbito de educación común, música como ámbito de educación específico y música como ámbito de educación especializado. El resultado es la triple acepción técnica de la música como ámbito de educación.

En las dos primeras acepciones la música es instrumento de educación; la música se utiliza para desarrollar valores comunes y valores específicos de educación que la música puede favorecer, siendo este el marco de la presente investigación. En el tercer ámbito o acepción, hablaríamos de valores especializados en música que son valores propios de la formación profesional y vocacional musical.

Cuando hablamos de la música como instrumento de educación, la educación musical es sustantivamente educación y adjetivamente musical. Sustantivamente quiere decir que la música proporciona valores educativos comunes, igual que cualquier otra área de experiencia cultural y por eso la educación musical es educación, además, la educación musical es adjetivamente musical; eso quiere decir que aprendemos, nos formamos en valores educativos específicos a través de la música mejor que a través de otras áreas de experiencia. Es decir, a través de la música se pueden aprender valores de convivencia, solidaridad disciplina, atención, etc. mejor que a través de otras materias escolares. En la música como instrumento de educación se trata de adquirir siempre valores formativos para mejorar mi propia vida y mi forma de decidir y de mejorar las actividades comunes básicas de toda educación utilizando la música [pensar, sentir, querer, elegir hacer (operar con medios

y fines), decidir actual (hacer proyectos) y crear (aprender a interpretar símbolos de la cultura y construir con ellos lenguajes y expresiones)]. La música me mejora como persona por medio de su sentido conceptual (para qué sirve y cómo se hace y qué sentido tiene en la vida personal) y eso es educación específica.

Para conseguir todo esto, es preciso realizar procesos mediados, es decir, pasar de un estado a otro, mediando nosotros mismos en nuestra propia experiencia o mediando otra persona en nuestra propia experiencia (en este caso el docente). El que sean procesos mediados significa que son procesos valorados educativamente como tales, son mesoaxiológicos como pedagogía: se valora educativamente cada medio que utilizamos, cada cosa que hacemos pedagógicamente. Y todo eso lo hacemos a través de la actividad común de las personas (pensar, sentir, querer, elegir medios-fines, decidir proyectos, crear cosas construyendo símbolos y notaciones), para que la gente aprenda a mejorar su propia actividad común y decida cada vez mejor, porque así se hará mejor persona.

Por tanto, ¿cuál es el fundamento pedagógico de la relación música-educación-nuevas tecnologías? Que la música se relaciona con la educación porque la música es un ámbito de educación y música y medios tienen que ser educativos ajustados a la pedagogía para que sean de educación musical. La música educa, la educación es a través de procesos mediados y los procesos mediados se hacen a través de medios, que en este caso son las nuevas tecnologías, que tienen que ser valoradas educativamente si queremos educar con los medios. Estamos obligados a construir la perspectiva mesoaxiológica de la pedagogía también en las nuevas tecnologías.

## BIBLIOGRAFÍA

Aguaded, J. I. (2009). El parlamento europeo apuesta por la alfabetización mediática. *Comunicar. Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 32, 7-8.

Ala-Mutka, K. (2011). *Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding*. Institute for Prospective Technological Studies. Recuperado a partir de [http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC67075\\_TN.pdf](http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC67075_TN.pdf)

Antelo, M. (2003). *La calidad de vida percibida por las personas mayores de un programa de formación Universitario Gerontológicas*. Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.

Arcila, C., Piñuel, J. L., & Calderín, M. (2013). La e-investigación de la Comunicación: actitudes, herramientas y prácticas en investigadores iberoamericanos. *Comunicar*, XX (40), 111-118.

Ayuste, A., Gros, B., & Valdivieso, S. (2012). Sociedad del conocimiento. Perspectiva pedagógica. En L. García Aretio, *Sociedad del conocimiento y educación* (pp. 17-40). Madrid: UNED.

Barroso Osuna, J., Cabero Almenara, J., & Romero Tena, R. (2002). Las personas mayores y las nuevas tecnologías: una acción en la sociedad de la información. *Innovación Educativa*, 12, 319-337.

Benito, M. (2008). Educar en comunidad: tendencias educativas en el nuevo entorno digital. *BIT*, 167, 37-45.

Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.

Bru, C. (2002). *Los modelos marco de programas universitarios para mayores*. Alicante: Consellería de Bienestar Social de la Generalitat Valenciana y Universidad de Alicante.

Bru, C. (2007). *Análisis y evaluación de programas universitarios para mayores*.

*Proyecto AEPUMA. Informe Final*. Madrid: IMSERSO.

Burbules, N. C., & Callister, T. A. (2001). *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Barcelona: Granica.

Cabedo, A. (2010). *La educación permanente: la Universidad y las personas mayores*. Castellón de la Plana: Publicaciones de la Universidad Jaume I.

Cebrián Herreros, M. (2003). *Análisis de la información audiovisual en las aulas*. Madrid: Universitat.

Celaya, J. (2011). *La empresa en la Web 2.0* (Gestión2000).

Clark, R. (2001). Media Are «Mere Vehicles». The Opening Argument. En R. Clark, *Learning from Media: Arguments, Analysis and Evidence (Perspectives in Instructional Technology and Distance Education)* (pp. 1-12). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Claxton, G. (2001). *Aprender. El reto del aprendizaje continuo*. Buenos Aires (Argentina): Paidós.

Cobo, C., & Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

Cody, M. J., Dunn, D., Hoppin, S., & Wendt, P. (1999). Silver Surfers: Training and Evaluating Internet Use among Older Adult Learners. *Communication Education*, 48 (4), 269-286.

Colom, A. J., & Orte, C. (2001). *Gerontología educativa y social. Pedagogía social y personas mayores*. Palma de Mallorca: Servei de Publicacions i Intercanvi Científic da Universitat de les illes Balears.

Colom, A. J., & Touriñán López, J. M. (2009). *La lectura en el siglo XXI. Nuevas tecnologías y la nueva condición lectora*. México: ILCE.



- Comisión de formación continua. Consejo de Universidades. (2010). *La formación permanente y las universidades españolas*. Madrid: Consejo de Universidades. Recuperado a partir de <http://www.um.es/estudiospropios/documentos/2010-formacion-permanente-universidades-espanolas.pdf>
- Cortés, P. A. (2005). Educational Technology: as a Means to an End. *Educational Technology Review*, 13 (1), 73-90.
- Cortés, P. A. (2009). Ethical Controversy over Information and Communication Technology. En R. Luppicini & R. Adella (Eds.), *Handbook of Research of Technoethics* (pp. 222-231). Ottawa: University of Ottawa.
- Dans, E. (s. f.). La empresa y la Web 2.0. *Marketing y Ventas. Dossier*, 1-9.
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. Nueva York: Minton Balch.
- Dosdoce.com. (2014). *Nuevos modelos de negocio en la era digital*. Liber. Recuperado a partir de [http://www.dosdoce.com/upload/ficheros/noticias/201409/modelos\\_de\\_negocio\\_pdf.pdf](http://www.dosdoce.com/upload/ficheros/noticias/201409/modelos_de_negocio_pdf.pdf)
- Echeverría, J. (1999). *Los señores del aire: Telépolis y tercer entorno*. Barcelona: Destino.
- Echeverría, J. (2001). Educación y nuevas tecnologías: plan europeo de E-Learning. *Revista de Educación, Número extraordinario*, 201-210.
- Eisner, E. (1982). *Cognition and Curriculum: A Basis for Deciding What to Teach*. Nueva York: Longman.
- Eisner, E. (1994). Revisionism in Art Education: Some Coments on the Preceding articles. *Studies in Art Education*, 35 (3), 188-191.
- Esse, M. (2010). Don't Look Now: Opera Liveness and the Televisual. *Eastmann School of Music. Opera Quarterly*, 26 (1), 85-95.
- European University Association. (2008). *European Universities' Charter on Lifelong Learning*. Bruselas: European University Association. Recuperado a partir de [http://www.eua.be/Libraries/higher-education/eua\\_charter\\_eng\\_ly-%285%29.pdf?sfvrsn=0](http://www.eua.be/Libraries/higher-education/eua_charter_eng_ly-%285%29.pdf?sfvrsn=0)
- EURYDICE. (2007). *La educación no profesional de adultos en Europa. Resumen de la información nacional de la Eurybase. Documento de trabajo*. Bruselas - Madrid: Eurydice - Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado a partir de [https://www.selgipes.com/uploads/1/2/3/3/12332890/2007\\_eurydice\\_-\\_non-vocational\\_adult\\_education\\_in\\_europe\\_executive\\_summary\\_of\\_national\\_information\\_in\\_eurybase\\_working\\_document\\_january\\_2007\\_sp.pdf](https://www.selgipes.com/uploads/1/2/3/3/12332890/2007_eurydice_-_non-vocational_adult_education_in_europe_executive_summary_of_national_information_in_eurybase_working_document_january_2007_sp.pdf)
- EURYDICE-CEDEFOP. (2001). *Iniciativas nacionales para promover el aprendizaje a lo largo de la vida en Europa*. Madrid: CIDE-MECD. Dirección General de Educación y Cultura.
- EURYDICE-CEDEFOP-ETF. (2003). *Estructura de los sistemas educativos, de formación profesional y de educación de personas adultas en Europa*. Madrid: MEC-CEDEFOP.
- Ferraté, G. (1998). Universidad y nuevas tecnologías. El cambio hacia la hiperruniversidad. En J. Porta & M. Lladonosa, *La universidad en el cambio de siglo* (pp. 173-194). Madrid: Alianza Editorial.
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar. Revista científica de Educomunicación*, 38, 75-82.
- Gabelas, J. A., Marta Lazo, C., & Aranda, D. (2012). Por qué las TRIC y no las TIC. *COMEIN*, 9. Recuperado a partir de <http://www.uoc.edu/divulgacio/comein/es/numero09/articles/Article-Dani-Aranda.html>
- García del Dujo, A., & Martín García, A. V. (2002). Caracterización pedagógica en los entornos virtuales de aprendizaje. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 14, 67-92.

- Gómez Fernández, F. (1998). Presente y futuro de las Universidades de Tercera Edad en el mundo. En M. Guirao & M. Sánchez, *La oferta de la gerontagogía. Actas del Primer Encuentro Nacional sobre Programas Universitarios para Mayores* (pp. 109-115). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Gómez Vázquez, R. (2003). *Estudio de las necesidades y demandas de las personas mayores en Galicia para la elaboración de programas de Gerontología (IV Ciclo Universitario)*. Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.
- González, N., Moll, L. C., & Amanti, K. (2005). *Funds of Knowledge: Theorizing Practices in Households, Communities and Classrooms*. Mahwa, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hamelink, C. J. (1988). *The Technology Gamble. Informatics and Public Policy: a Study of Technology Choice*. Norwood (New Jersey): Ablex Publishing Corporation.
- Hennion, A. (2010). Gustos musicales: de una sociología de la mediación a una pragmática del gusto. *Comunicar. Revista científica de Educomunicación*, XVII (34), 25-33.
- Heyer, P. (2008). Live from the Met: Digital Broadcast Cinema, Medium Theory, and Opera for the Masses. *Canadian Journal of Communication*, 33, 591-604.
- Ibáñez-Martín, J. A., & Fuentes, J. L. (2015). Aprendizaje ético-cívico en los entornos virtuales. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 27(1). Recuperado a partir de <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/issue/view/teoredu2015271/showToc>
- Kozma, R. (2001). Robert Kozma's Counterpoint Theory of «Learning with Media». En R. Clark, *Learning from Media: Arguments, Analysis and Evidence (Perspectives in Instructional Technology and Distance Education)* (pp. 137-178). Greenwich, CT: InformationAge Publishing.
- Lacasa, I., & Villanueva, I. (2011). La digitalización audiovisual de la ópera. Nuevos medios, nuevos usos, nuevos públicos. *TELOS. Cuadernos de comunicación e innovación*, Julio-Septiembre.
- Lacasa, I., & Villanueva, I. (2012). El cine exhibe ópera: el público y el futuro mediático de las artes. *Revista Icono* 14, 10 (I).
- Lévy, P. (2004). *L'Intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace*. París: La Découverte.
- Limón Mendizábal, M. R. (2016). Envejecimiento activo, empoderamiento y aprendizaje en la vejez. En J. M. Touriñán López & S. Longueira Matos, *Pedagogía y construcción de ámbitos de educación. La función de educar* (pp. 259-284). Cali (Colombia): REDIPE.
- Lipovetsky, G., & Serroy, J. (2009). *La pantalla global. Cultura mediática y cine en la era hipermoderna*. Barcelona: Anagrama.
- Longueira Matos, S. (2009). Aproximación a las aportaciones de la educación musical al desarrollo de la creatividad en el Sistema Educativo Español. *Revista RecreArte*, 11.
- Longueira Matos, S. (2010). La música como ámbito de educación. La educación musical como educación, como educación artística y como educación profesional y vocacional. En J. M. Touriñán López, *Artes y Educación. Fundamentos de Pedagogía Mesoaxiológica* (pp. 196-237). La Coruña: Netbiblo.
- Longueira Matos, S. (2012). Construyendo la convivencia a través de la música. Desarrollo cívico y educación «por» la música. En J. M. Touriñán López, *Desarrollo cívico, sentido intercultural de la educación y convivencia cualificada y especificada* (pp. 139-170). La Coruña: Netbiblo.
- Longueira Matos, S. (2013). Los retos educativos en la sociedad del conocimiento. Aproximación a las aportaciones desde el ámbito de la educación musical. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14 (3),

211-240.

Longueira Matos, S. (2016). La música como ámbito de educación: consideraciones para el diseño educativo. En J. M. Touriñán López & S. Longueira Matos, *Pedagogía y construcción de ámbitos de educación. La función de educar* (pp. 235-257). Cali (Colombia): REDIPE.

Longueira Matos, S., & Touriñán Morandeira, L. (2017). La música como recurso educativo. Invitación a un concierto. En M. E. Oliveira Oliveira (Ed.), *XV Encuentro Estatal de Programas Universitarios para Mayores y VI Encontro Galego de Programas Universitarios para Maiores: «Los programas universitarios para mayores como elemento estratégico en la formación para toda la vida»* (pp. 151-160). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Maddaleno, J. (2015). Rising Alternative. La ópera en cine en todo su esplendor. *Ópera Actual*, 184.

Marco, T. (2002). *Pensamiento musical y siglo XX*. Madrid: Fundación Autor.

Marta, C., Martínez, E., & Sánchez, L. (2013). La i-generación y su interacción en las redes sociales. Análisis de Coca-Cola en Tuenti. *Comunicar*, XX (40), 41-48.

Martínez Berriel, S. (2011). El género de la música en la cultura global. *Trans : Transcultural Music Review. Revista Transcultural de Música*, 15. Recuperado a partir de [https://www.sibetrans.com/trans/public/docs/trans\\_15\\_24\\_Martinez\\_Berriel.pdf](https://www.sibetrans.com/trans/public/docs/trans_15_24_Martinez_Berriel.pdf)

Mayán Santos, J. M. (2008). La Gerontología: un cambio científico interdisciplinar. Innovaciones y propuestas sobre el aprendizaje en personas mayores. En *Formación universitaria de personas mayores y promoción de la autonomía personal: políticas socioeducativas, metodologías e innovaciones : X Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Personas Mayores, Burgos, 5-7 de mayo de 2008* (pp. 41-46). Burgos.

Mayán Santos, J. M., Gómez Vázquez, R., Antelo Martelo, M., Gandoy Crego, M., Fernández Prieto, M., & Varela González, M. (2003). Evolución del Programa de Formación Universitario de la Universidad de Santiago de Compostela: IV ciclo universitarios. *Gerokomos: Revista de la Sociedad Española de Enfermería Geriátrica y Gerontológica*, 14 (3), 140-147.

Mayán Santos, J. M., Gómez Vázquez, R., Gandoy Crego, M., Antelo Martelo, M., Rodríguez Martínez, A., & Fernández Prieto, M. (2002). Características de una población mayor a través de la formación. *Revista multidisciplinar de gerontología*, 12 (4), 185-189.

Mayán Santos, J. M., Gómez Vázquez, R., Losada Vázquez, M. C., Requejo Osorio, A., Rodríguez Martínez, A., Antelo Martelo, M., & Seijas Rosende, M. B. (2002). La reforma del IV Ciclo universitario de la Universidad de Santiago de Compostela. En *Los modelos marco de programas universitarios para mayores: Alicante, 15 a 18 de abril de 2002* (pp. 267-274). Consellería de Bienestar Social.

Medrano, C., & Cortés, A. (2007). Teaching and Learning of Values through Television. *Review International of Education*, 53, 5-21.

Medrano, C., & Cortés, A. (2012). El poder educativo de los medios de comunicación. En J. M. Touriñán López, *Desarrollo cívico, sentido intercultural de la educación y convivencia cualificada y especificada* (pp. 195-220). La Coruña: Netbiblo.

Merriam, A. P. (1964). *The Anthropology of Music*. Illinois: Northwestern University Press.

Moravec, J. W. (2013). *Knowmad Society*. Minneapolis: Education Future. Recuperado a partir de <https://educationfutures.com/books/knowmadsociety/download/KnowmadSociety.pdf>

Morris, C. (2010). Digital Diva: Opera on video. *Opera Quarterly*, 26 (1), 96-119.

Neira, T. R. (2011). *Hacia una nueva civilización*.

*Los muros de la escuela y el asedio de los bits.* Oviedo: Universidad de Oviedo.

Oriol, N. (2002). El área de «Didáctica de la Expresión Musical». *Revista de Educación*, 328, 155-166.

Orte, C., & Gambús, M. (2004). *Los Programas Universitarios para Mayores en la Construcción del Espacio Europeo de Enseñanza Superior.* Palma de Mallorca: Universidad de las Islas Baleares.

Ortega Tudela, J. M., & Ortiz Colón, A. (2015). Redes sociales y formación permanente en personas mayores. *Revista complutense de educación*, 26 (1), 273-288.

Ortiz Colón, A. (2015). Los programas universitarios de personas mayores y el envejecimiento activo. *Formación Universitaria*, 8 (4), 55-62.

Ortiz Colón, A., Peñaherrera León, M., & Almazán Moreno, L. (2013). La formación de personas mayores como favorecedora del envejecimiento y calidad de vida desde las percepciones del profesorado de la Universidad de Jaén. *Revista de ciencias de la educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, (234), 239-252.

Palmero, M. C. (2008). *Formación universitaria de personas mayores y promoción de la autonomía personal. Políticas socioeducativas, metodologías e innovaciones.* Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos.

Perrenoud, P. (2004). Suffit-il d'être expert pour former des experts? *Enseigner la musique*, 6-7, 87-106.

Prensky, M. (2001). Digital Natives. Digital Immigrants. *NCB University Press*, 9(5), 1-6.

Redecker, C., Hache, A., & Centeno, C. (2010). *Using Information and Communication Technologies to Promote Education and Employment Opportunities for Immigrants and Ethnic Minorities.* Luxemburg: Institute

for Prospective Technological Studies, Joint Research Centre, European Commission.

Reig, D. (2012a). Disonancia cognitiva y apropiación de las TIC. *Revista TELOS. Cuadernos de comunicación e innovación*, 90, 9-10.

Reig, D. (2012b). Zonas de desarrollo próximo, entornos personales de aprendizaje e Internet como derecho fundamental. *Boletín RELPE. Red Latinoamericana de Portales Educativos.* Recuperado a partir de <http://www.dreig.eu/caparazon/2012/02/02/internet-derecho-fundamental/>

Requejo, A. (2003). *Educación permanente y educación de adultos.* Barcelona: Ariel.

Requejo, A., & Trilla, J. (1997). Animación Sociocultural en la tercera edad. En *Animación sociocultural: teorías, programas y ámbitos* (pp. 225-268). Barcelona: Ariel.

Rodríguez, A. (2008). Retos de la Asociación Estatal de Programas Universitarios para Personas Mayores. En M. C. Palmero, *Formación universitaria de personas mayores y promoción de la autonomía personal. Políticas socioeducativas, metodologías e innovaciones* (pp. 83-92). Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos.

Rodríguez, A., Mayán Santos, J. M., & Gutiérrez, M. C. (2010). Intervención Pedagógica en Gerontología. En A. Cabedo, *La educación permanente: la Universidad y las personas mayores* (pp. 231-262). Castellón de la Plana: Publicaciones de la Universidad Jaume I.

Rodríguez Martínez, A., Oliveira Oliveira, M. E., & Gutiérrez Moar, M. del C. (2016). Educación institucional y mayores. Construyendo un ámbito educativo desde los programas universitarios de mayores. En J. M. Touriñán López & S. Longueira Matos, *Pedagogía y construcción de ámbitos de educación. La función de educar* (pp. 309-333). Cali (Colombia): REDIPE.

Santayana, G. (1905). Reason in Art. En *The*

- Life of Reason. The Phases of Human Progress* (Vol. Vol. 4). Nueva York: Charles Scribner's Son, Dover Publications Inc.
- Sarramona, J. (2003). *Identificació de les competències bàsiques en educació artística*. Barcelona: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu - Generalitat de Catalunya.
- SEP. (2004). *La educación en contextos multiculturales. Diversidad e identidad. Actas del XII Congreso Nacional de Pedagogía*. Valencia: Sociedad Española de Pedagogía.
- Small, C. (1989). *Música, sociedad, educación. Un examen de la función de la música en las culturas occidentales, orientales y africanas, que estudia su influencia sobre la sociedad y sus usos en la educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Smith, W. (1872). *Art Education: Scholastic and Industrial*. Boston: James Osgood.
- Sobrinó Fernández, M. E. (2017). La música en el sistema educativo: formación de profesores, la base de la convergencia entre música, formación e investigación. En S. Longueira Matos & L. Touriñán Morandeira, *Música, Investigación y Formación. Búsqueda de convergencia en la Educación* (pp. 125-135). Cali (Colombia): REDIPE.
- Soto Carballo, J. (2012). Entornos de aprendizaje, comunidad virtual y ciudadanía. En J. M. Touriñán López, *Desarrollo cívico, sentido intercultural de la educación y convivencia cualificada y especificada* (pp. 111-138). La Coruña: Netbiblo.
- Soto Carballo, J. (2016). Aprendizaje ubicuo, colectividad virtual y pedagogías de la interacción para el empoderamiento. En J. M. Touriñán López & S. Longueira Matos, *Pedagogía y construcción de ámbitos de educación. La función de educar* (pp. 175-204). Cali (Colombia): REDIPE.
- Sztajn, P., Confrey, J., Wilson, P. H., & Edington, C. (2012). Learning Trajectory Based Instruction: Toward a Theory of Teaching. *Education researcher*, 41 (5), 147-156.
- Terceiro, J. B. (1996). *Socied@d Digit@l. Del Homo Sapiens al Homo Digitalis*. Madrid: Alianza Editorial.
- Torp, S., Hanson, E., Hauge, S., Ulstein, I., & Magnusson, L. (2008). A Pilot Study of How Information and Communication Technology May Contribute to Health Promotion among Elderly Spousal Carers in Norway. *Health & Social Care in the Community*, 16 (1), 75-85.
- Touriñán López, J. M. (1999). *Informe sobre el valor de las nuevas tecnologías para la mejora de la calidad de la docencia universitaria. Proyecto USC 2002*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Touriñán López, J. M. (2001). Tecnología digital y sistema educativo: el reto de la globalización. *Revista de Educación, (número extraordinario)*, 179-198.
- Touriñán López, J. M. (2002). Educación y gestión cultural. Exigencias de la competencia técnica. *Revista de Educación, (número extraordinario)*, 179-198.
- Touriñán López, J. M. (2003). Compartir el mismo espacio y tiempo virtual: una propuesta de investigación para la intervención pedagógica. *Revista de Educación*, 332, 213-231.
- Touriñán López, J. M. (2004). La educación electrónica: un reto de la sociedad digital en la escuela. *Revista Española de Pedagogía, LXII*: 227, 31-58.
- Touriñán López, J. M. (2005). *La educación electrónica. El reto de la sociedad digital en la escuela*. La Coruña: Xunta de Galicia. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.
- Touriñán López, J. M. (2006). Educación en valores y experiencia axiológica: el sentido patrimonial de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 234, 227-248.
- Touriñán López, J. M. (2008). Integrar la escuela en la sociedad de la información. Desmitificar la perspectiva TIC y orientar la educación

electrónica. *Revista Tecnología y Comunicación educativas*, 21 (45), 42-69.

Touriñán López, J. M. (2010a). *Artes y Educación. Fundamentos de Pedagogía Mesoaxiológica*. La Coruña: Netbiblo.

Touriñán López, J. M. (2010b). Formación de criterio a favor de las TIC en educación. Orientación de la educación electrónica. En J. M. Touriñán López, *Artes y Educación. Fundamentos de Pedagogía Mesoaxiológica* (pp. 122-159). La Coruña: Netbiblo.

Touriñán López, J. M. (2010c). Introducción: la educación artística como educación. En J. M. Touriñán López, *Artes y Educación. Fundamentos de Pedagogía Mesoaxiológica* (pp. XIX-XXVII). La Coruña: Netbiblo.

Touriñán López, J. M. (2010d). La educación artística como ámbito general de educación: uso y construcción de experiencia axiológica. En J. M. Touriñán López, *Artes y Educación. Fundamentos de Pedagogía Mesoaxiológica* (pp. 52-83). La Coruña: Netbiblo.

Touriñán López, J. M. (2010e). La educación artística como disciplina y el conocimiento de la educación institucionalizado. En J. M. Touriñán López, *Artes y Educación. Fundamentos de Pedagogía Mesoaxiológica* (pp. 2-9). La Coruña: Netbiblo.

Touriñán López, J. M. (2010f). La educación artística en el sistema educativo. Educación «por» las artes y educación «para» un arte. En J. M. Touriñán López, *Artes y Educación. Fundamentos de Pedagogía Mesoaxiológica* (pp. 84-121). La Coruña: Netbiblo.

Touriñán López, J. M. (2014b). *Concepto de educación y pedagogía meoaxiológica*. Cali (Colombia): REDIPE.

Touriñán López, J. M. (2014c). *Dónde está la educación: actividad común interna y elementos estructurales de la intervención*. La Coruña: Netbiblo.

Touriñán López, J. M. (2015). *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación*. La Coruña: Andavira.

Touriñán López, J. M. (2016a). Concepto de educación y construcción de ámbitos: la perspectiva de la Pedagogía Mesoaxiológica. En J. M. Touriñán López & S. Longueira Matos, *Pedagogía y construcción de ámbitos de educación. La función de educar* (pp. 21-103). Cali (Colombia): REDIPE.

Touriñán López, J. M. (2016b). *Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención pedagógica*. La Coruña: Cedro.

Touriñán López, J. M. (2017a). Educación artística común, específica y especializada: sustantivación y adjetivación de la relación artes-educación. En S. Longueira Matos & L. Touriñán Morandeira, *Música, Investigación y Formación. Búsqueda de convergencia en la Educación* (pp. 1-47). Cali (Colombia): REDIPE.

Touriñán López, J. M. (2017b). *Educación con las artes. Pedagogía general y aplicada a la construcción de las artes como ámbito de educación*. Cali (Colombia): REDIPE.

Touriñán López, J. M. (2017c). El concepto de educación: carácter, sentido pedagógico, significado y orientación formativa temporal. Hacia la construcción de ámbitos de educación. *Boletín REDIPE*, 6 (12), 24-65.

Touriñán López, J. M. (2017d). Los medios hay que valorarlos pedagógicamente. Educar no es una cuestión de medios y más medios. En J. M. Touriñán López, *Educación con las artes. Pedagogía general y aplicada a la construcción de las artes como ámbito de educación* (pp. 179-274). Cali (Colombia): REDIPE.

Touriñán López, J. M. (2017e). *Mentalidad pedagógica y diseño educativo. De la pedagogía general a las pedagogías aplicadas en la función de educar*. Santiago de Compostela: Andavira.

Touriñán López, J. M., & Longueira Matos, S. (2009). Formación de criterio a favor de la

música como ámbito de educación. *Bordón*, 61 (1), 43-60.

Touriñán López, J. M., & Longueira Matos, S. (2010). La música como ámbito de educación. Educación «por» la música y educación «para» la música. *Teoría de la Educación*, 22 (2), 151-181.

Touriñán López, J. M., & Soto Carballo, J. (2007). La educación electrónica como objetivo de la educación en la sociedad del conocimiento. *Aula Abierta*, 35 (1-2), 9-34.

Touriñán López, J. M., & Soto Carballo, J. (2012). La educación electrónica como ámbito de educación general. *Observatorio ILCE. Instituto latino-americano de la comunicación y la educación*.

Touriñán Morandeira, L. (2018). La Música: un instrumento de creación, de construcción de identidad, de educación y de diálogo de los Derechos Humanos de segunda y tercera generación. En M. de la P. Pando Ballesteros, P. Garrido Rodríguez, & A. Muñoz Ramírez, *El cincuentenario de los Pactos Internacionales de Derechos Humanos de la ONU: libro homenaje a la profesora M.ª Esther Martínez Quinteiro* (pp. 1497-1522). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. Recuperado a partir de <https://play.google.com/books/reader?id=nGFNDwAAQBAJ&pg=GBS.PA1522>

Tsao, M. A. (2002). *Diálogos 2020: El futuro del envejecimiento*. Madrid: Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (IMSERSO).

White, H., McConnell, E., Clipp, E., Branch, L. G., Sloane, R., Pieper, C., & Box, T. L. (2002). A Randomized Controlled Trial of the Psychosocial Impact of Providing Internet Training and Access to Older Adults. *Aging & Mental Health*, 3, 213-221.